



Наукові перспективи  
Видавнича група



ВІСНИК науки та  
освіти  
ISSN 2786-6165 (ONLINE)

# Bulletin of Science and Education

серії: філологія, культура і мистецтво,  
педагогіка, історія та археологія, соціологія

№ 3(21) 2024

**Видавнича група «Наукові перспективи»**

**Громадська організація  
«Християнська академія педагогічних наук України»**

## ***«Вісник науки та освіти»***

***(Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія»,  
Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)***

**Випуск № 3(21) 2024**

**Київ – 2024**

**Publishing Group «Scientific Perspectives»**

**Public organization**

**"Christian Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine"**

*"Bulletin of Science and Education"*

*(Series" Philology ", Series" Pedagogy ", Series" Sociology ",  
Series" Culture and Art ", Series" History and Archeology")*

**Issue № 3(21) 2024**

Kiev – 2024

**«Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»:**  
**журнал. 2024. № 3(21) 2024. С. 1368**

*Рекомендовано до видавництва Президією громадської наукової організації «Всеукраїнська Асамблея докторів наук з державного управління» (Рішення від 01.04.2024, № 1/4-24)*



**Згідно наказу Міністерства освіти і науки України 10.10.2022 № 894 журналу присвоєні категорії "Б" із історії та археології (спеціальність - 032 Історія та археологія) та педагогіки (спеціальність - 011 Освітні, педагогічні науки)**

**Згідно наказу Міністерства освіти і науки України від 23.12.2022 № 1166 журналу присвоєна категорія Б з філології (спеціальність – 035 філологія)**

*Журнал видається за підтримки Інституту філософії та соціології Національної академії наук Азербайджану, громадської наукової організації «Всеукраїнська асоціація педагогів і психологів з духовно-морального виховання» та громадської наукової організації «Всеукраїнська асамблея докторів наук з державного управління»*

*Журнал публікує наукові розвідки з теоретичних та прикладних аспектів філології, соціології, науки про освіту, історії, археології, а, також, культурології та мистецтвознавства з метою їх впровадження у сучасний науково-освітній простір.*

*Цільова аудиторія: вчені, лінгвісти, літературознавці, перекладачі, мистецтвознавці, культурознавці, педагоги, соціологи, історики, археологи, а, також, інші фахівці з різних сфер життєдіяльності суспільства, де знаходиться застосування тематика наукового журналу.*



Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus (IC), Research Bible, міжнародної пошукової системи Google Scholar.

**Головний редактор: Гурко Олена Василівна** - доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови для нефілологічних спеціальностей Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, (Дніпро, Україна).

#### **Редакційна колегія:**

- ✚ Александрова (Верба) Оксана Олександрівна – доктор мистецтвознавства, доцент, професор кафедри теорії музики Харківського національного університету імені І. П. Котляревського, (Харків, Україна)
- ✚ Афонін Едуард Андрійович - доктор соціологічних наук, професор, Заслужений діяч науки і техніки України, (Київ, Україна)
- ✚ Булатов Валерій Анатолійович - старший викладач кафедри дизайну Українського гуманітарного інституту, член спілки дизайнерів України
- ✚ Вакулик Ірина Іванівна - кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри журналістики та мовної комунікації Національного університету біоресурсів і природокористування України (Київ, Україна)
- ✚ Волощенко Марина Олександрівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Державного університету "Одеська Політехніка" (Одеса, Україна)
- ✚ Вуколова Катерина Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри романо-германської філології та перекладу Білоцерківського національного аграрного університету (Біла Церква, Україна), доцент Дніпровського відділення центру наукових досліджень та викладання іноземних мов Національної академії наук України, Дніпро, Україна (Дніпро, Україна)
- ✚ Головна Алла Василівна - кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології і перекладу Національного авіаційного університету (Київ, Україна)
- ✚ Ісайкіна Олена Дмитрівна - кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії та документознавства Національного авіаційного університету, член Спілки краєзнавців України (Київ, Україна)
- ✚ Колмикова Олена Олександрівна - кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Дунайського інституту Національного університету "Одеська морська академія" (Одеса, Україна)
- ✚ Котельницький Назар Анатолійович - кандидат історичних наук, доцент кафедри права Чернігівського інституту інформації, бізнесу та права Міжнародного науково - технічного університету імені академіка Юрія Бугая, член - кореспондент Центру українських досліджень Інституту Європи РАН (Чернігів, Україна)
- ✚ Кошетар Уляна Петрівна - кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри української мови та культури Національного авіаційного університету (Київ, Україна)
- ✚ Куриш Наталія Костянтинівна – кандидат педагогічних наук, заступник директора з науково-навчальної роботи, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області (Чернівці, Україна)
- ✚ Лінтвар Ольга Миколаївна - кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології і перекладу Національного авіаційного університету (Київ, Україна)
- ✚ Литвинська Світлана Віталіївна - кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови та культури Національного авіаційного університету, (Київ, Україна)
- ✚ Матійчин Ірина Мстиславівна – кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри методики музичного виховання і диригування Навчально-наукового інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)
- ✚ Матяш Ольга Іванівна - доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри алгебри і методики навчання математики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (Вінниця, Україна)

- ✚ Мацько Віталій Петрович - доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (Хмельницький, Україна)
- ✚ Михайленко Любов Федорівна - доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри алгебри і методики навчання математики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (Вінниця, Україна)
- ✚ Михальчук Роман Юрійович - кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри всесвітньої історії Рівненського державного гуманітарного університету (Рівне, Україна)
- ✚ Мізюк Вікторія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету управління, адміністрування та інформаційної діяльності Ізмаїльського державного гуманітарного університету (Ізмаїл, Україна)
- ✚ Міщенко Ірина Іванівна - кандидат мистецтвознавства, доцент, Заслужений працівник культури України, член Національної спілки художників України, доцент кафедри мистецтвознавчої експертизи Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв (Київ, Україна)
- ✚ Ніколаєв Микола Ілліч - доктор історичних наук, професор кафедри історії на методику її навчання Ізмаїльського державного гуманітарного університету (Одеса, Україна)
- ✚ Осова Ольга Олексіївна - доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземної філології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Харків, Україна)
- ✚ Палічук Юрій Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри медицини катастроф та військової медицини Буковинського державного медичного університету (Чернівці, Україна)
- ✚ Потенко Людмила Олександрівна - кандидат філологічних наук, доцент, директор Черкаського інформаційно-учбового тренінгового центру Національного університету «Одеська юридична академія», доцент кафедри іноземних мов НУ «ЮА», членкиня Центру українського-європейського наукового співробітництва (Одеса, Україна)
- ✚ Присяжнюк Олексій Миколайович - кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методології науки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (Одеса, Україна)
- ✚ Прокопович Лада Валеріївна - доктор філософських наук, професор кафедри культурології та філософії культури Національного університету «Одеська політехніка» (Одеса, Україна)
- ✚ Робак Ігор Юрійович - доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри суспільних наук Харківського національного медичного університету (Харків, Україна)
- ✚ Руденко Юлія Анатоліївна - доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методику дошкільної освіти ДЗ "Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського (Одеса, Україна)
- ✚ Сидоренко Сергій Іванович - кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології і перекладу Національного авіаційного університету (Київ, Україна)
- ✚ Січкаренко Галина Геннадіївна - доктор історичних наук, доцент, професор кафедри документознавства та інформаційної діяльності Державного університету телекомунікацій (Київ, Україна)
- ✚ Скляр Ірина Олександрівна - кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української філології, доцент кафедри світової літератури Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ Донбаський Державний педагогічний університет, постдокторант( м. Дніпро, Україна)
- ✚ Степанова Наталія Михайлівна - кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти, заступник з науки директора ННІ педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (Черкаси, Україна)
- ✚ Стратулат Наталія Вікторівна, кандидат філологічних наук, доцент, професор кафедри правничої лінгвістики Національної академії внутрішніх справ, (Київ, Україна)
- ✚ Супрун Володимир Миколайович – доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри журналістики та українознавства Національного університету водного господарства та природокористування (Рівне, Україна)
- ✚ Телажкіна Олеся Олександрівна - доктор філологічних наук (спеціальність "Українська мова"), доцент, професор кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова, (Харків, Україна)
- ✚ Толочко Світлана Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії позашкільної освіти Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)
- ✚ Хитровська Юлія Валентинівна - доктор історичних наук, професор, професор кафедри історії факультету соціології і права Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (Київ, Україна)
- ✚ Федотова Оксана Олегівна - доктор історичних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри інформаційної діяльності Маріупольського державного університету (Київ, Україна)
- ✚ Чікарькова Марія Юріївна - доктор філософських наук (спец. "філософія культури"), професор кафедри філософії та культурології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (Чернівці, Україна)
- ✚ Шандра Наталія Андріївна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка (Львів, Україна)
- ✚ Шевель Інна Петрівна - кандидат соціологічних наук, доцент, доцент кафедри міжнародних відносин Київського національного університету культури і мистецтв (Київ, Україна)
- ✚ Шеремет Інеса Володимирівна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри медикобіологічних та валеологічних основ охорони життя і здоров'я Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
- ✚ Шологон Лілія Іванівна - доктор історичних наук, доцент, професор кафедри історії Центральної та Східної Європи і спеціальних галузей історичної науки Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (Івано-Франківськ, Україна)
- ✚ Щербак Олена Володимирівна - кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри прикладної лінгвістики Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (Миколаїв, Україна)
- ✚ Янкович Олександра Іванівна - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методику початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Тернопіль, Україна)
- ✚ Ярослав Сирник - доцент кафедри етнології та культурної антропології Вроцлавського університету (Вроцлав, Польща)

**Статті розміщені в авторській редакції. Відповідальність за зміст та орфографію поданих матеріалів несуть автори.**



## ЗМІСТ

### СЕРІЯ «ФІЛОЛОГІЯ»

- Ababilova N.M.**  
*Considering peculiarities of technical texts in the translation process*.....16
- Akulshyna N.**  
*The levels of formation of the military terminological system and the military discourse (based on the persian and ukrainian languages)*.....29
- Nykyropets S.S., Kulish L.V., Magas L.M., Melnyk M.B., Piddubchak S.Yu.**  
*Utilizing the semiotic model to enhance semantic adequacy in translation processes: a theoretical framework*.....47
- Бабій І.М., Свистун Н.О.**  
*Семантико-функційні особливості фразеологізмів у художньому і спортивному дискурсі*.....63
- Вавричина Г.С., Фридрих І.І.**  
*Мовні запозичення: як англійська та українська взаємодіють у сфері нових слів та виразів*.....77
- Велущак М.Я., Осіпчук Н.В., Алиєва А.Д.**  
*Особливості молодіжного сленгу сучасної англійської мови*.....89
- Горбенко І.Ф., Грищенко О.В., Юлдашева С.А.**  
*Вплив медіа на еволюцію морфологічної системи української мови*.....104
- Дацьо О.Г., Буданова Л.Г., Ємельянова Є.С.**  
*Вивчення нових методик та технологій викладання іноземних мов, а також їх вплив на результативність навчання*.....119
- Денисовець І.В.**  
*Становлення термінів на означення префіксоподібних елементів в українському словотворі*.....130



- Єщенко Т.А.**  
*Референційність і прагматичний простір тексту (на прикладі футбольного репортажу).....*144
- Зеленська О.П.**  
*Оними в англійському законодавчому дискурсі (на прикладі правової системи Великобританії).....*158
- Левун Г.Г., Олійник Л.В., Іваницька Ю.В.**  
*Порівняльний аналіз фразеологічних одиниць, їхніх еквівалентів та використання в культурному контексті на прикладі англійської та німецької мов.....*183
- Лисак В.М., Попадинець М.В.**  
*Аспекти лінгводидактичного аналізу жанрово-композиційної системи чарівної української казки.....*196
- Мельник І.А., Масицька Т.Є., Іовхімчук Н.В.**  
*Транспозиційний вияв відприкметникової синтаксичної дієслівності і в драмі-феєрії «Лісова пісня» Лесі Українки.....*208
- Мітькіна Є.М., Жиздюк Г.А., Яблонський А.М.**  
*Синтез традиційних та інноваційних методів у викладанні філологічних дисциплін.....*221
- Мусафір В.Ф.**  
*Проблеми редагування перекладу на заняттях у ЗВО.....*238
- Мусієнко А.П., Тихонова Т.Б., Шабуніна В.В.**  
*Інноваційні методики викладання іноземних мов у закладах вищої освіти: кейс-стаді з порівняльним аналізом.....*252
- Нагорна О.О.**  
*Дослідження концептуальних метафор в англомовному політичному та діловому дискурсі з точки зору стилістики.....*264
- Налімова А.О.**  
*Художнє втілення корейського національного характеру в оповіданнях Ха Гинчхана.....*273
- Новік К.І., Козлов Є.Д., Голубєва І.В.**  
*Застосування штучного інтелекту в процесі CPD для викладачів англійської мови: стратегії та перспективи.....*287



- Павлишинець О.О., Петришак Б.Я., Бойчук Н.В.**  
*Вплив технологій на розвиток мовної культури: аспекти комунікації в цифровому середовищі.....*301
- Пена Л.І.**  
*Курс «Вступ до мовознавства» у формуванні майбутніх філологів.....*313
- Приліпко І.Л.**  
*Необарокова поетика повістей Валерія Шевчука «Мор» та «Сповідь».....*325
- Рязанцева Д.В.**  
*Роль прикметників у моделюванні стратегії позитиву — підвищення статусу мовця.....*338
- Саврасова-В'юн Т.О.**  
*Зцілювальний потенціал літературної казки як проєкції нараційної ідентичності.....*349
- Сивик О.А., Дзекун Ю.О., Твердохліб О.С.**  
*Роль німецької мови в міжкультурному спілкуванні: виклики та перспективи.....*367
- Слаба О.В., Малиновська І.А., Соломко З.К.**  
*Вплив технологій на вивчення німецької мови в умовах між культурної комунікації: аналіз ефективності віртуальних інструментів у навчанні.....*379
- Філіппович Т.М.**  
*Англійська мова в системі середньої освіти Іспанії.....*392
- Чорний І.В.**  
*Гендерний аспект у сучасному українському ретродетективі.....*406

## **СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»**

- Demchenko I.I., Kalynovska I.S.**  
*Integration of stem technologies into the process of preparing teachers for professional activities in inclusive education.....*420
- Нагарин М.І.**  
*Formation of volitional qualities of pupils in extracurricular sports institutions.....*431





**Mychkovska V.R.**

*Foreign language as a means of forming professional creative activity of future border guard officers.....411*

**Vertel V.V.**

*Regulatory and legal framework of ecological and naturalistic work in the out-of-school education institutions of north-eastern Ukraine (40-90's of the 20<sup>th</sup> century).....454*

**Акімова О.В., Сапогов М.В., Гапчук Я.А., Задворняк Л.С.**

*Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти : історико-порівняльний аспект.....471*

**Аксьонова О.М., Кузіна Ю.В.**

*Організаційно-педагогічні умови адаптації майбутніх військових фахівців до професійної діяльності під час вивчення математичних дисциплін.....484*

**Анголенко В.В., Отрошко Т.В., Печериця Н.М.**

*Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до використання арт-терапевтичних технік у професійній діяльності.....495*

**Байтеряков О.З., Байтерякова Н.Ю.**

*Методичні аспекти відображення історії географічних відкриттів у сучасній культурі.....506*

**Безлатня Л.О., Рожі І., Притуляк Т.С.**

*Екологічна освіта як фактор розвитку культури особистості під час впровадження інформаційно-комунікаційних технологій....521*

**Букач М,М.**

*Психолого-педагогічні аспекти соціалізації старшокласників в умовах сучасних змін.....536*

**Варнавська І.В.**

*Формування духовних цінностей студентської молоді.....545*

**Візавер В.А.**

*Впровадження здоров'язберігаючих технологій в ЗВО Угорщини...554*

**Вінтюк Ю.В.**

*Особливості викладання навчального курсу «Сімейне консультування» при підготовці магістрів-психологів.....568*



- Волошина Г.**  
*Підготовка вчителя початкової школи до розвитку креативного мислення молодших школярів на уроках літературного читання.....*581
- Гарбар С.В.**  
*Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до використання мультиплікаційних фільмів у роботі з дітьми дошкільного віку.....*591
- Гарбузенко Л.В., Чен Н.В., Кириченко О.І.**  
*Візуальний досвід у художньо-творчій діяльності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва.....*606
- Гудачок Г.Ю.**  
*Професійна мотивація як педагогічна умова формування прогностичної компетентності у майбутніх учителів початкових класів.....*621
- Дарманська І.М.**  
*Місце кадрового менеджменту в системі підготовки майбутніх керівників закладів освіти.....*632
- Демиденко О.І., Потапенко М.В., Кругляк В.І., Потапенко Г.М.**  
*Розвиток художньо-естетичного смаку у студентів спеціальності «дизайн» в процесі професійної підготовки.....*647
- Демиденко О.І., Потапенко М.В., Кругляк В.І., Потапенко Г.М.**  
*Дуальна освіта у графічному дизайні: проблеми і перспективи....*660
- Долгопол О.О., Кір'янова О.В.**  
*Технологічний підхід у підготовці психологів (на прикладі дисциплін соціально-психологічного спрямування).....*673
- Дубовик С.Г., Дімітруха К.В.**  
*Вивчення граматики-орфографічного матеріалу в початковій школі засобами цифрових технологій.....*685
- Іваніцька І.В.** 698  
*Аналіз результатів експериментальної перевірки педагогічних умов формування іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.....*698
- Іванова І.Л., Горбач Н.Л., Кальченко Т.М.**  
*Еволюція методів навчання іноземної мови та їх використання у закладах вищої освіти.....*707



**Ігнатенко Н.В.**

*Генезис вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі у 1996–2010 рр.....722*

**Іовчев С.І., Савчук Н.В., Акопян Г.М.**

*Роль технологій у вдосконаленні дистанційного навчання: інноваційні підходи та інструменти.....736*

**Іонова О.М., Лупаренко С.Є.**

*Розвиток вальдорфської освіти: традиції та сучасні реалії.....749*

**Канішевська Л.В., Лесик А.С.**

*Форми і методи виховання безпечної поведінки майбутніх вчителів в умовах надзвичайних ситуацій.....765*

**Карнаух Л.П., Авраменко О.О.**

*Неформальна освіта як чинник формування фахових компетентностей здобувачів вищої освіти спеціальності 012 дошкільна освіта.....775*

**Карпюк Д.Р.**

*Теоретичні засади педагогічної розвідки формування цифрової компетентності у бакалаврів спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа».....786*

**Кошіль О.П.**

*Професійний розвиток викладачів закладів фахової передвищої освіти: основні вектори та виклики.....800*

**Лупак Н.М., Майданюк І.З., Макода С.Л., Бідюк Д.Є.**

*Історія розвитку бальної хореографії.....814*

**Маслова Н.М., Булиніна О.Д., Ковальов М.М.**

*Фізіологічний вплив стресу, як факт ораекспозома на когнітивну функцію молодих осіб.....823*

**Мізюк В.А., Абросімов Є.О.**

*Особливості використання симулятора «PC building simulator» під час вивчення архітектури комп'ютера в умовах дистанційного і змішаного навчання.....839*

**Набока О.М., Потапова І.М., Крамаренко А.М.**

*Формування соціокультурної компетентності у майбутніх бакалаврів політології та міжнародних відносин на заняттях з англійської мови.....853*



- Попадич Б.Т., Попадич О.О., Логай В.А.**  
*Дистанційне навчання як виклик сучасної системи освіти:  
методико-правовий вимір.....*863
- Поручинська І.В., Поручинський В.І., Слащук А.М.**  
*Використання методу проєктів на уроках географії.....*878
- Прищепа С.М.**  
*Комунікативна компетентність як основа професіоналізму  
викладача закладу вищої освіти.....*887
- Птащенко Ф.О., Велика О.І., Полосіна В.М.**  
*Віртуальний фізичний практикум на платформі Labview з  
розділу «Дифракція світла».....*894
- Радомський І.П.**  
*Взаємозв'язок прогнозування, конструювання, моделювання та  
планування з педагогічним проєктуванням.....*909
- Рокосовик Н.В., Кучай О.В., Кучай Т.П.**  
*Гуманітарна культура вчителя англійської мови у структурі  
педагогічної культури.....*919
- Саєнко Н.В.**  
*Стратегії розвитку автономії студентів технічного вишу у  
вивченні іноземних мов з використанням цифрових технологій.....*927
- Сапогов М.В., Гапчук Я.А., Салій Р.В.**  
*Розвиток лідерських якостей майбутніх педагогів в умовах  
цифровізації вищої освіти.....*942
- Сирцова О.М., Хаустова О.В., Петрик О.В.**  
*Підготовка педагогів до психосоціальної підтримки здобувачів  
освіти.....*953
- Степаненко О.К., Іванишин М.В., Пасічник Л.В.**  
*Аналіз та оцінка новаторських методик навчання мови та  
літератури в шкільній освіті.....*966
- Толочко С.В., Бордюг Н.С.**  
*Теоретико-методологічний аналіз формування глобальної  
компетентності здобувачів освіти в умовах сучасних викликів.....*978



**Тушко К.Ю., Торічний О.В.**

*Професійна рефлексія як компонент професійної компетентності фахівців сектору безпеки та оборони України.....*994

**Тягай І.М.**

*Особливості формування педагогічної майстерності у майбутніх учителів математики у процесі навчання фахових дисциплін засобами інноваційних технологій.....*1004

**Умрихіна О.С.**

*Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору у фаховій підготовці майбутніх педагогів-музикантів.....*1011

**Хом'як О.А., Тіт В.О.**

*Готовність молодших школярів до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.....*1020

**Цой Т.В., Цой М.П.**

*Інноваційні підходи до впровадження змішаної освіти в закладах вищої освіти та їх взаємодія з дистанційним навчанням.....*1034

**Чепкий І.В., Олешко Д.О., Шевчук В.В.**

*Щодо проблеми впровадження бойового досвіду військово-службовців у зміст професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.....*1047

**Шарова Т.М.**

*Ефективна робота з обдарованою молоддю в умовах воєнного та поствоєнного часу засобами аналітично-інформаційної системи.....*1057

**Шатайло Н.В.**

*Розвиток методичної компетентності педагогів у координатах неперервної освіти.....*1069

**Шипка М.І.**

*Моральні ідеали виховання у творчій спадщині блаженнішого Любомира Гузара.....*1081

**Юрченко О.В., Житнухіна К.П.**

*Саморегуляція педагогічної діяльності у професійній підготовці майбутнього педагога: теоретичний аспект.....*1096



## **СЕРІЯ «ІСТОРІЯ ТА АРХЕОЛОГІЯ»**

**Бессалова Т.В.**

*До історії створення системи забезпечення якості вищої освіти в європейському просторі вищої освіти.....*1110

**Бровко Б.А., Миронюк Л.В.**

*Життєвий та педагогічний шлях члена-кореспондента всеукраїнської академії наук Я.П. Новицького.....*1124

**Бровко Б.А., Миронюк Л.В.**

*Загальний огляд фольклорно-етнографічного доробку Я.П. Новицького історичної тематики.....*1142

**Гончаренко О.М., Хмельницька Л.В.**

*Життєвий шлях та краєзнавча діяльність Михайла Злобинця.....*1159

**Горохівський П.І., Карпенко В.В.**

*Становлення інституту військового капеланства в Збройних Силах України.....*1173

**Кліш А.Б., Москалюк М.М.**

*Боротьба «Дирекції мит у Львові» з контрабандою (1920-ті рр.)...1186*

**Кравченко Н.Б., Любовець О.М., Білан С.О.**

*Діяльність комісії київської міської ради з питань поновлення прав реабілітованих: початковий етап (1991–1994 рр.).....*1203

**Кришній П.І., Печорін О.М.**

*Розвиток сил і засобів військових формувань спеціального призначення у воєнних конфліктах у період 1945-1960 р.р.....*1217

**Леп'явко С.А.**

*Діяльність О. Корнієвського в бандурній справі.....*1228

**Малацай І.В., Звягінцев Є.В.**

*Голокост в першій Словацькій Республіці 1939-1945 років.....*1242

**Меньшиков С.О.**

*Історія стратегічного партнерства: АТ «Українські енергетичні машини» і кафедра турбінобудування НТУ «ХПІ» у спільному пошуку інновацій.....*1256

**Перепелюк О.М., Візер С.О.**

*Особливості формування української музики епохи Бароко.....*1268



**Самойленко Г.В.**

*Кобзарі та бандуристи в дослідженнях вчених та студентів  
Ніжинського історико-філологічного інституту князя  
Безбородька.....1280*

**Тарасенко О.О.**

*Дослідження персоналії Івана Каманіна українськими  
істориками.....1295*

**Штерр Д.І.**

*Церковно-обрядові та позаеклезіальні практики в середовищі  
Греко-Католиків Мукачівської єпархії - основний чинник  
формування релігійної етнокультури спільноти.....1315*

**СЕРІЯ «КУЛЬТУРА І МИСТЕЦТВО»**

**Курик О.Д.**

*Стан та перспективи розвитку плоско-рельєфного різьблення  
по дереву у творчості В. Гуза та Д. Курика.....1326*

**Тищик В.Б., Плаксіна О.Ф.**

*Імпровізація як вид творчої діяльності.....1337*

**Тищик В.Б., Плаксіна О.Ф.**

*До проблеми специфіки естрадної композиції як феномену  
сучасної української культури (на прикладі творчості гурту  
Опика).....1347*

**СЕРІЯ «СОЦІОЛОГІЯ»**

**Балановський Я.М.**

*Соціологічний аналіз соціальної матерії.....1357*



## ШАНОВНІ КОЛЕГИ!

Вітаю вас із виходом № 3(21) 2024 журналу категорії Б «Вісник науки та освіти».

Журнал має репутацію видання із потужним професійним потенціалом і високою публікаційно-редакційною культурою.

Бажаємо ефективної роботи, процвітання, нескінченної енергії у досягненні поставленої мети, творчої наснаги у вирішенні нових завдань, здорової конкуренції і гарного самопочуття у цей непростий час.



**З повагою,**

**директор Видавничої групи «Наукові перспективи»,  
кандидат наук з державного управління, доцент,  
Лауреат премії Президента України для молодих вчених,  
Лауреат премії Верховної Ради України  
молодим ученим**

**Ірина ЖУКОВА**





## **СЕРІЯ «ФІЛОЛОГІЯ»**

*UDC81.255.4*

*[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-16-28](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-16-28)*

**Ababilova Nataliia Mykolaivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English Philology and Translation, Petro Mohyla Black Sea National University, 68 Desantnykiv St., Mykolaiv 54000, tel: (050) 756-26-81, <https://orcid.org/0000-0002-9454-6674>

### **CONSIDERING PECULIARITIES OF TECHNICAL TEXTS IN THE TRANSLATION PROCESS**

**Abstract.** The article examines approaches to the interpretation of “technical text” and their features defining the peculiarities of the translation of technical texts. Technical cooperation between countries, the rapid development of science and technology, and the strengthening of international relations in the technical field lead to an increase in the volume of information. The development of the translation of technical texts, which belong to the scientific and technical genre and differ from other texts in their focus on facts and information; consistent, clear and precise structure; and content related to scientific, technological and industrial knowledge, is one of the most pressing issues in modern translation studies. The purpose of the article is to examine contemporary scholarly perspectives concerning technical texts and to analyze their operational dynamics within the paradigm of translation researches. Technical texts are intended to teach a person who receives information, instructions or methodology for performing a certain activity or process and are characterized by objectivity, lack of expressive and stylistic means, economy and formality; logic and content; clear definition of interrelations and interdependencies. Technical texts are multifunctional and, in addition to informative, argumentative and accumulative functions, they also perform a non-informative function, as they can help to strengthen the image of the author or company; obtain financial support or sell a product or know-how. Translating technical texts requires a great deal of responsibility, as failure to comply with the requirements can lead to serious consequences. Difficulties in translating



technical texts arise due to the polysemy of terms, regional differences in their meaning, as the same term may have different shades of meaning for different countries, and the presence of abbreviations that are not always clear even to experts in the field. When translating technical texts, it is recommended to adhere to a number of requirements, among which it is important that the translated technical text is as accurate and understandable as possible for the user. Translators must have comprehension of the chosen topic and the industry within which they are translating, as well as possess all the necessary translation techniques to ensure that the translated text reflects the original text as accurately as possible.

**Keywords:** translation, technical text, features of technical texts, difficulties in translating technical texts

**Абабілова Наталія Миколаївна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології та перекладу, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, 68 Десантників, м. Миколаїв 54000, тел: (050) 756-26-81, <https://orcid.org/0000-0002-9454-6674>

## **ВРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ У ПРОЦЕСІ ПЕРЕКЛАДУ**

**Анотація.** У статті розглянуто підходи до трактування поняття «технічний текст», особливості технічних текстів, які визначають особливості перекладу технічних текстів. Технічне співробітництво між країнами, швидкий розвиток науки й техніки, зміцнення міжнародних зв'язків у технічній галузі призводять до зростання обсягів інформації. Розвиток перекладу технічних текстів, які відносяться до науково-технічного жанру та відрізняються від інших текстів своєю спрямованістю на факти та інформацію; послідовною, чіткою і точною структурою; змістом, що пов'язаний з науковими, технологічними та промисловими знаннями є однією з актуальних проблем сучасного перекладознавства. Мета статті - розглянути сучасні наукові погляди на технічні тексти та проаналізувати їхню функціональну динаміку в парадигмі перекладознавчих досліджень. Встановлено, що технічні тексти мають на меті навчити особу, яка отримує інформацію, інструкції або методології виконання певної діяльності або процесу та характеризуються об'єктивністю, відсутністю виражальних та стилістичних засобів, економічністю та формальністю; логічністю та змістовністю; чітким визначенням взаємозв'язків і взаємозалежностей. Технічні тексти є мультифункціональними та, крім інформативної,



аргументативної та акумулятивної функцій, виконують й неінформативну функцію, оскільки можуть сприяти зміцненню іміджу автора або компанії; отриманню фінансової підтримки або продажам продукту або ноу-хау. Переклад технічних текстів вимагає великої відповідальності, оскільки недотримання вимог може призвести до серйозних наслідків. Складності перекладу технічних текстів виникають у зв'язку з полісемією термінів, регіональними відмінностями у їхньому смислі, оскільки один і той же термін може мати різні відтінки значень для різних країн, а також наявністю скорочень, які не завжди зрозумілі навіть спеціалістам у галузі. У процесі перекладу технічного тексту рекомендується дотримуватися ряду вимог, серед яких важливо, щоб перекладений технічний текст був максимально точним і зрозумілим для користувача. Перекладач повинен мати розуміння в обраній темі та галузі, в межах якої він виконує переклад, а також володіти всім необхідним набором перекладацьких прийомів для того, щоб текст перекладу максимально точно відображав текст оригіналу.

**Ключові слова:** переклад, технічний текст, ознаки технічних текстів, труднощі перекладу технічних текстів

**Introduction.** The rise of science and technology has made it clear that technology is everywhere in our society nowadays, leading to the rise of technical writing which is quite different from traditional writing because it is all about being accurate and informative. It is widely agreed that technical texts are clear and organized, carefully explaining step-by-step processes or frameworks for doing something; cover topics from science, technology, and industry, blending theory with real-world application. Basically, technical texts are all about using scientific knowledge to get stuff done in the real world. Thus, their goal is to exchange and disseminate knowledge and expertise needed to do specific tasks. As J. Kingscott rightly notes [11], about ninety per cent of the translation produced in the world today is of a technical nature. It is generally agreed that translating technical documentation serves several important purposes among which the following ones are especially worth mentioning: 1) enabling companies to expand their markets by reaching customers in different regions and language communities thus targeting international markets, increasing companies' customer base and revenue potential; 2) ensuring that products, services, and processes meet legal and safety standards in various countries or regions; 3) contributing to understanding how to operate, maintain, and troubleshoot products and systems thus improving comprehension, usability, and safety; 4) facilitating the exchange of knowledge and expertise among professionals, researchers,



and academics worldwide and as a result enabling broader access and collaboration within specialized fields; 5) supporting education and professional development in diverse linguistic contexts allowing learners to access high-quality educational resources in their native languages, promoting skill acquisition and career advancement.

Therefore, the abovementioned grounds the relevance of the research aiming at specifying peculiarities of translating technical texts and the impact of the quality of technical texts translation on the society.

**Analysis of the latest research and publications.** Within the realm of foreign scholarly discourse, a comprehensive consensus regarding the conceptual boundaries of technical texts remains elusive, characterized by divergent perspectives and occasionally contradictory definitions. Thus, K. Zethsen posits a broad interpretation, contending that any discourse employing technical language within a domain of technical knowledge is qualified as a technical text [18]. Conversely, numerous scholars advocate for a more specific definition, contending that technical texts are typified by their deliberate omission of stylistic devices and emotional vocabulary, thereby ensuring unambiguous comprehension [7, 15]. In alignment with this viewpoint, E. Derdi defines technical texts as thematically, stylistically, and semantically organized ones, possessing logical coherence and comprehensive unity. Such texts are characterized by the pervasive use of specialized terminological vocabulary and show grammatical and syntactical intricacy, reflecting a stylistic scope encompassing scientific, technical, and official business styles [8]. Moreover, certain Western scholars [13] underscore the imperative of distinguishing between technical and specialized texts, contending that while diverse fields of human inquiry are replete with style-specific terminologies, not all texts within such disciplines should be considered technical. Technical texts are most often concerned with the use of certain skills in practice, are a particular way of communicating technical knowledge; they occur in a wide range of contexts and include different types of texts that may not be immediately identified as technical, but may be technical in nature.

**The purpose of the article is** to examine contemporary scholarly perspectives concerning technical texts and their features; to analyze their influence on the translation process of technical texts and to clarify what aspects translators of technical texts need to pay attention to.

**Presentation of the main material of the study.** It is evident that a technical text is construed as a multifaceted, intricately layered specialized discourse, posing comprehension challenges for individuals lacking proficiency in the subject matter due to its extensive use of highly specialized



terminologies. In addition to its lexical difficulties, the notion of a “technical text” encompasses a constellation of other criteria that collectively delineate it as a distinct linguistic and communicative entity. A technical text transcends mere paraphrasing, even when preserving the semantic fidelity of the source document. Emotive expressions and subjective evaluations are conspicuously absent within the confines of technical discourse. Thus, summarizing the existing approaches to the definition of technical texts, we interpret “a technical text” as a functional unit of technical discourse characterized by a distinct linguistic register comprehensible to experts within a specialized domain of technical expertise.

Technical texts perform a considerable number of functions. Central to the purpose of a technical text is the dissemination of novel data within a specific disciplinary context. In this regard, S. Moiseienko posits that the primary function of a technical text is informative, with authors endeavoring to give readers precise, substantiated information conveyed through compelling argumentation aimed at augmenting or reshaping the reader's cognitive framework. Thus, a technical text embodies a dual communicative role, serving as both an argumentative instrument, endeavoring to persuade readers and engender shifts in their perceptual paradigms, and an informative channel, rendering specialized technical content [14]. Concurring with scholars who underscore the informational imperative inherent in technical texts, we acknowledge that a principal function of this discourse is to provide information or instructions to recipients so that they could cope with technical tasks, since instructions, technical developments, scientific articles are not read for aesthetic pleasure. However, K. Zethsen notes an additional dimension of technical texts beyond their informative function, highlighting their advantage in strengthening the author's or company's image, obtaining financial support, or commercializing products or expertise [18]. Contrary to traditional belief, the author claims that technical texts are often very expressive and persuasive, thus attesting to their multifaceted nature. Technical texts contain specialized professional language, therefore, based on the works of R. Kocourek, it might be legitimate to note such a function of technical texts as accumulative [12], since technical texts are a place of knowledge accumulation. Furthermore, while technical texts fulfill explicit functions, they also bear implicit purposes. For instance, they serve as archival repositories documenting research data and procedural methodologies, thereby facilitating project implementation accuracy and protecting intellectual property rights. Therefore, technical texts foster the exchange of information and research findings, providing evidential support for hypotheses and theoretical validity.



Technical texts reveal considerable diversity not only in their disciplinary affiliations within the realms of science and technology but also in terms of their degree of specialization. According to K. Budinski, technical texts can be divided into four groups: reports; academic documents such as theses and journal articles; patents and operating instructions [4]. Based on the criterion of “most frequently cited”, K. Zethsen classifies technical texts into scientific articles; specifications; textbooks; encyclopedias; manuals; and patent applications [18]. However, we contend that such a classification scheme may be inappropriate, as many of these types primarily pertain to scientific literature rather than technical discourse. Acknowledging the peculiarities of technical texts typology, technical literature encompasses several distinct categories, including design documentation (comprising a compendium of documents essential for product development, manufacturing, quality control, acceptance, delivery, and operationalization, including repair protocols), technological documentation (encompassing documents delineating the manufacturing process of a product), and software documentation (comprising materials furnishing requisite information for program development, manufacturing, maintenance, and operation) [16]. A comprehensive examination of scholarly sources reveals that technical texts predominantly comprise patent and design documentation, equipment and material catalogues, technical descriptions, product specifications, as well as instructional materials for equipment installation or repair. This corpus encompasses a broad spectrum of documents such as passports, copyright certificates, patents, specifications, manuals (including operational instructions for machinery and mechanisms), standards, waybills, designs, calculations, drawings, software interfaces, web applications, and proprietary platforms.

Considering features of technical texts, the following ideas could be emphasized. Notably, technical texts exhibit characteristic traits such as objectivity, devoid of expressive or emotive elements, underscored by a sense of economy and formality [3]. Furthermore, they evince logical coherence and structural clarity, manifesting in a lucid articulation of main ideas and auxiliary details, delineated by a strict sequential order [10]. Additionally, these texts demonstrate a discernible clarity in the depiction of interconnections and interdependencies, with each statement logically linked to preceding and/or subsequent information. The abovementioned is to be taken into account when rendering technical texts into the target language.

It is nowadays that technical translation is viewed as the basis of international trade and the scientific activity that stimulates it [6]. But it has not always been the same. Technical texts translation has long been



perceived as relatively unstimulating and less appealing when compared with other genres of translation, often regarded as a rigorous exercise in navigating specialized terminologies and domain-specific knowledge. Technical translation has long been seen as the “ugly duckling” of translation studies, especially in academic circles... It has traditionally been seen as the “poor relation” of “real” translation (Jody Birne) [5].

Technical translation is often seen as one of the branches of specialized translation as it belongs to a particular industry (mechanical engineering, automotive, electronics, mining, telecommunications, metallurgy, construction and other related fields) requiring from a translator the skills of a professional who specializes in the subject matter of the document being translated. That is why, according to A. Alaoui, many such translators possess or have backgrounds in engineering, medicine, or architecture [2]. This is because if the document is intended to be understood only by technical specialists as end users, it should be translated by a translator with a professional profile similar, though not identical, to the target audience. Translators tasked with technical texts should demonstrate adeptness in conveying information with clarity, simplicity, and conciseness, underpinned by robust research acumen and a keen utilization of parallel corpora and other linguistic resources at their disposal. This multifaceted skill set enables translators to navigate the difficulties of technical discourse effectively, ensuring the faithful transfer of information across linguistic and cultural boundaries. Indeed, J. Birne posits technical translation as arguably the most arduous form of translation, necessitating not only linguistic proficiency but also a deep-seated grasp of technical intricacies to ensure a faithful rendering of content across languages. Contrary to popular belief, the act of translating technical texts extends beyond the mere transfer of terminology, although such terminology constitutes the most conspicuous facet of technical discourse, serving as the cornerstone facilitating information transmission. Moreover, J. Birne highlights the prevailing uniformity characterizing technical terminology, attributable in part to the pervasive influence of English in the genesis of neologisms and the proliferation of comprehensive glossaries offered by software companies across various linguistic domains [5, 6]. This homogeneity of technical terminology contributes to the efficacy and consistency of technical translations, streamlining the interpretive process for translators while fortifying the communicative potency of technical texts. It is suggested that, the translation process of technical texts necessitates the translator's engagement with three primary “agents”: the initiator (the entity commissioning the document translation), informants (the individuals to whom the translator directs the information), and recipients (those receiving



the final translated product) [15], which means that translators plan and create communication tools for the audience to absorb the information, so J. Birne claims that it may be time to rename translators of technical texts as multilingual technical communicators [5].

In discussions regarding the challenges encountered by translators of technical texts, scholarly discourse predominantly underscores a cluster of lexical issues inherent in the translation process. Foremost among these challenges is the issue of terminological ambiguity. Technical lexicons frequently present terms that engender interpretive dilemmas, particularly for individuals possessing an engineering background, wherein disparate technical disciplines may assign divergent meanings to identical terminology. Moreover, it merits acknowledgment that regional disparities in semantic interpretation further compound the translator's task, necessitating meticulous consideration of contextual nuances to ensure accurate rendition, particularly given the potential for divergent linguistic usages across various geographical locales. Another important problem with technical texts is the presence of abbreviations or acronyms in the texts, which are not always clear even to technical specialists. Abbreviations and acronyms can become an insurmountable barrier to quality translation. Within English technical literature, abbreviations span across all grammatical categories, exemplified by instances such as “assembly” abbreviated as “assy”, “without” as “w/o”, and “weight to volume” as “w/v”, among others. At the same time, it is not typical to see such abbreviations as “documents – docs”, “information – info” and others in Ukrainian technical documentation, which is unacceptable from the stylistic point of view of the Ukrainian language and its inherent scientific and technical style. Furthermore, the translation of technical terminology not yet assimilated into the linguistic lexicon of the target language presents additional challenges. In such instances, specialists are compelled to undertake meticulous searches and selections among various candidate terms within the thematic domain, striving to identify equivalents that faithfully encapsulate the conceptual nuances of the source material [17].

One more feature mentioned by researchers is the idea that technical translation presupposes a solid knowledge base of technological skills, i.e. computer-assisted translation (CAT) or machine translation (MT). On the one hand, it is obvious that not all technical translators perform translation with the help of CAT or MT, e.g. texts that require more creativity in the document may be translated without the use of the mentioned tools, while documents dealing with mechanics or engineering that contain frequently translated phrases and terms are often translated using CAT or MT [1]. On the other hand, CAT knowledge can aid in translating technical texts in such aspects as:





1. **Terminology Management:** CAT tools often include terminology management features that allow translators to create and maintain glossaries of technical terms. This ensures consistency in terminology throughout the translation, which is crucial in technical texts where precise terminology is paramount.

2. **Translation Memory:** CAT tools use translation memory, a database that stores previously translated segments, along with their corresponding source and target language pairs. In technical texts, where repetitive phrases or sentences are common, TM helps ensure consistency and efficiency by reusing previously translated segments.

3. **Quality Assurance Checks:** CAT tools typically include quality assurance features to identify potential errors or inconsistencies in the translation. This is particularly useful in technical texts, where accuracy is crucial. Quality assurance checks can catch issues such as mistranslations, missing translations, or formatting errors before the final delivery.

4. **Integration with Subject Matter Resources:** Some CAT tools allow integration with external resources such as specialized dictionaries, style guides, or reference materials relevant to the technical field. This integration helps translators access additional context or information necessary for accurately translating technical content.

5. **Workflow Management:** CAT tools offer workflow management capabilities that streamline the translation process, from project organization to collaboration among translators, editors, and project managers. This is beneficial in handling complex technical projects with multiple contributors and tight deadlines.

6. **File Format Support:** Technical documents often come in various file formats, including proprietary formats specific to certain software or systems. CAT tools support a wide range of file formats, allowing translators to work directly with the original files without the need for manual conversion or formatting, which saves time and preserves the document's integrity.

Thus, the importance of CAT knowledge in effectively handling the challenges of translating technical content is obvious.

Quality and precision are suggested to be of paramount considerations in any translation endeavor, particularly so in the context of technical texts as minor inaccuracies in technical translations can yield significant repercussions, ranging from financial penalties and legal disputes to reputational damage or the invalidation of patents, thereby impeding a company's market viability. Notably, meticulous translation of technical texts serves numerous purposes, including enhancing customer satisfaction, ensuring compliance with local



and international regulatory standards (product labels, safety instructions), safeguarding intellectual property rights in foreign jurisdictions (patent translations), and fostering increased market penetration through localized product offerings. The efficiency of technical translation is contingent upon a nuanced comprehension of the unique features inherent to this genre of literature and the translator's comprehension of the essence of the text. Indeed, a translator's ability to accurately convey technical content hinges upon their familiarity with industry-specific terminology and operational mechanisms. Furthermore, translators can be advised to handle the grammatical and syntactical disparities between languages while preserving the author's stylistic nuances, logical coherence, and informational presentation. Thus, the objective of translating technical texts is to facilitate end-user comprehension of technical information, thereby enhancing usability and accessibility.

**Conclusions.** Presently, the translation of technical texts constitutes a substantial proportion of translators' professional undertakings worldwide, reflecting its prominence within the realm of translation endeavours. It continues to evolve in response to emerging technologies, globalization, and interdisciplinary collaboration. Machine translation and artificial intelligence are also playing a growing role in automating certain aspects of technical translation, although human expertise remains indispensable for ensuring accuracy and quality. Taking the above into account, the following requirements for translating technical texts could be formulated. Notably, a paramount criterion entails the fidelity of the translated material to the original while ensuring its comprehensibility to the end-user. Mere proficiency in both the source and target languages is insufficient to attain a translation of essential quality. The translator must possess a profound knowledge of the subject matter under scrutiny, coupled with a nuanced comprehension of the relevant industry, thereby enabling the judicious application of a diverse array of translation techniques aimed at preserving the essence of the original text. Indeed, the translation of technical discourse necessitates recourse to an extensive array of technical and linguistic resources; the absence thereof compromises the fidelity and, at times, renders the task insurmountable. Consequently, a translator of technical texts need to know and correctly use auxiliary materials: dictionaries, books on specialized topics and reference books. Speaking of dictionaries, we should note that we are not just talking about specialized dictionaries in certain fields of technology. Dictionaries of idioms, glossaries, spelling dictionaries, auxiliary dictionaries; specialized linguistic dictionaries; and dictionaries of abbreviations will also come in handy. Sometimes a translator has to study



literature on a similar topic to find a more accurate translation of the original. In the process of translating technical texts into a native language, translators are confronted with considerable challenges necessitating adept problem-solving skills. The quality of such translations is contingent upon various factors, foremost among which is the distinctive nature of technical literature. Additionally, the translator's comprehension of the text holds paramount significance; lacking a comprehensive understanding of the operational principles underlying the components or assemblies described within the text undermines the translator's ability to render an accurate and precise translation. Therefore, proficiency in the specific industry and its corresponding terminology is of pivotal importance. Translators are sure to remain cognizant of grammatical and syntactic disparities between languages, while concurrently endeavouring to preserve the author's stylistic peculiarities, logical coherence, and informational presentation techniques.

**References:**

1. Akhunbabayeva N. Kh (2021) Technical Translation as a Significant Communicational Bridge. *Middle European Scientific Bulletin*, 19, 269-272. URL: <https://doi.org/10.47494/mesb.2021.19.980>
2. Alaoui A. (2015) Knowledge Transfer and the Translation of Technical Texts. *International Journal of Humanities and Social Sciences*. Vol. 9. № 10. P. 3380-3386.
3. Baakes K. (1994) Key Issues of Syntax in the Special Languages of Science and Technology, Julius Groos Verlag. URL: [https://www.academia.edu/112535397/Klaus\\_Baakes\\_Key\\_Issues\\_of\\_Syntax\\_in\\_the\\_Special\\_Languages\\_of\\_Science\\_and\\_Technology?uc-sb-sw=5542869](https://www.academia.edu/112535397/Klaus_Baakes_Key_Issues_of_Syntax_in_the_Special_Languages_of_Science_and_Technology?uc-sb-sw=5542869)
4. Budinski K. (2001) *Engineers' Guide to Technical Writing*. USA: ASM International. URL: <http://www.asminternational.org/documents/10192/3448657/ACFAA61.pdf/7a23d004-3725-4a66-9847-63bf992686da>
5. Byrne J. (2010) Are Technical Translators Writing Themselves Out of Existence? *The Translator as Writer*. Portsmouth, University of Portsmouth. 2010. P. 14–27.
6. Byrne J. (2006) *Technical Translation. Usability Strategies for Translating Technical Documentation*. Dordrecht: Springer, 2006. 280p.
7. Copeck T., Barker K., Delisle S., Szpakowicz S., Delannoy J.-F. (1997) What Is Technical Text? *Language Sciences*. Vol. 19. Iss. 4. P. 391- 423.
8. Derdi E.T. (2013) Technical text as a linguistic phenomenon and object of translation. *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*, 2013. Issue 4, pp. 146 - 149. (17) [in Ukrainian]
9. Dillon, A. & C. McKnight. (1990) Towards a Classification of Text Types: a Repertory Grid Approach. *International Journal of Man-Machine Studies*. Iss. 6. P. 623–636.
10. Gauch, S. & Futrelle R. P. (1993) *The Scientist's Assistant: Structure-Based Navigation of Technical Texts*. University of Nevada, Las Vegas, 1993.
11. Kingscott G. (2002) Technical Translation and Related Disciplines. *Perspectives: Studies in Translatology*. 10 (4). P. 247-255.
12. Kocourek R. (1991) *La langue française de la technique et de la science. Vers une linguistique de la langue savante*. Wiesbaden: Oscar Brandstetter Verlag; 237 p.



13. Krüger R. (2016) The textual degree of technicality as a potential factor influencing the occurrence of explicitation in scientific and technical translation. *The Journal of Specialised Translation*. Iss. 26. P. 96-115.

14. Moiseienko S. Pragmatic features of English scientific and technical discourse. *Scientific notes [of Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University]: Philological Sciences*. 2010. Issue 89(5). C. 360 - 363. [in Ukrainian]

15. Schubert K. (2009) Positioning Translation in Technical Communication Studies. *The Journal of Specialised Translation*. № 11. P. 17–30.

16. Tolibayeva U., Akhmedov O. Difficulties In Translating Scientific And Technical Texts. *IJARP Vol.5 Issue 4, April. 2021*. P 63 – 66.

17. Usachev V.A. Actual problems of translation of scientific and technical texts in English. *Visnik DonNUET*. 2013. № 2 (58). C.177 - 190. [in Ukrainian]

18. Zethsen K. K. (1999) The Dogmas of Technical Translation - are They Still Valid? URL: <https://tidsskrift.dk/her/article/view/25549>

#### ***Література:***

1. Akhunbabayeva N. Kh (2021) Technical Translation as a Significant Communicational Bridge. *Middle European Scientific Bulletin*, 19, 269-272. URL: <https://doi.org/10.47494/mesb.2021.19.980>

2. Alaoui A. (2015) Knowledge Transfer and the Translation of Technical Texts. *International Journal of Humanities and Social Sciences*. Vol. 9. № 10. P. 3380-3386.

3. Baakes K. (1994) Key Issues of Syntax in the Special Languages of Science and Technology, Julius Groos Verlag. URL: [https://www.academia.edu/112535397/Klaus\\_Baakes\\_Key\\_Issues\\_of\\_Syntax\\_in\\_the\\_Special\\_Languages\\_of\\_Science\\_and\\_Technology?uc-sb-sw=5542869](https://www.academia.edu/112535397/Klaus_Baakes_Key_Issues_of_Syntax_in_the_Special_Languages_of_Science_and_Technology?uc-sb-sw=5542869)

4. Budinski K. (2001) Engineers' Guide to Technical Writing. USA: ASM International. URL: <http://www.asminternational.org/documents/10192/3448657/ACFAA61.pdf/7a23d004-3725-4a66-9847-63bf992686da>

5. Byrne J. (2010) Are Technical Translators Writing Themselves Out of Existence? *The Translator as Writer*. Portsmouth, University of Portsmouth. 2010. P. 14–27.

6. Byrne J. (2006) Technical Translation. Usability Strategies for Translating Technical Documentation. Dordrecht: Springer, 2006. 280p.

7. Copeck T., Barker K., Delisle S., Szpakowicz S., Delannoy J.-F. (1997) What Is Technical Text? *Language Sciences*. Vol. 19. Iss. 4. P. 391- 423.

8. Derdi E.T. (2013) Technical text as a linguistic phenomenon and object of translation. *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*, 2013. Issue 4, pp. 146 - 149. (17) [in Ukrainian]

9. Dillon, A. & C. McKnight. (1990) Towards a Classification of Text Types: a Repertory Grid Approach. *International Journal of Man-Machine Studies*. Iss. 6. P. 623–636.

10. Gauch, S. & Futrelle R. P. (1993) *The Scientist's Assistant: Structure-Based Navigation of Technical Texts*. University of Nevada, Las Vegas, 1993.

11. Kingscott G. (2002) Technical Translation and Related Disciplines. *Perspectives: Studies in Translatology*. 10 (4). P. 247-255.

12. Kocourek R. (1991) *La langue française de la technique et de la science. Vers une linguistique de la langue savante*. Wiesbaden: Oscar Brandstetter Verlag; 237 p.

13. Krüger R. (2016) The textual degree of technicality as a potential factor influencing the occurrence of explicitation in scientific and technical translation. *The Journal of Specialised Translation*. Iss. 26. P. 96-115.



14. Moiseienko S. Pragmatic features of English scientific and technical discourse. Scientific notes [of Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University]: Philological Sciences. 2010. Issue 89(5). С. 360 - 363. [in Ukrainian]
15. Schubert K. (2009) Positioning Translation in Technical Communication Studies. The Journal of Specialised Translation. № 11. P. 17–30.
16. Tolibayeva U., Akhmedov O. Difficulties In Translating Scientific And Technical Texts. IJARP Vol.5 Issue 4, April. 2021. P 63 – 66.
17. Usachev V.A. Actual problems of translation of scientific and technical texts in English. Visnik DonNUET. 2013. № 2 (58). С.177 - 190. [in Ukrainian]
18. Zethsen K. K. (1999) The Dogmas of Technical Translation - are They Still Valid? URL: <https://tidsskrift.dk/her/article/view/25549>



UDC 81'23:81'42

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-29-46](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-29-46)

**Akulshyna Nataliia** Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor of the Department of Oriental Languages, National Academy of Security Service of Ukraine 22, M. Maksymovycha St., Kyiv, 03022, <https://orcid.org/0000-0002-2289-8347>

## **THE LEVELS OF FORMATION OF THE MILITARY TERMINOLOGICAL SYSTEM AND THE MILITARY DISCOURSE**

**(based on the Persian and Ukrainian languages)**

**Abstract.** In modern military terminology there are unique parameters of expression of social space, which are reproduced in the linguistic picture of the world of a certain people, tendencies of reflection and fixation in the language of a system of views on world transformations, wars and globalized philosophy of the whole society – the speakers of different languages. This leads to the expansion of knowledge and ideas about changes in the world which belong to the national linguocultural community, that is, to the expansion of the cognitive collective and, in particular, the military space.

The article deals with the analysis of the concept of «terminology» as forming factor of military terminology system and military discourse (micro-, macro-, megalevels).

The study of the cognitive-pragmatic aspects as well as basic characteristics of the concept of terminology as the factor which forms military terminological systems and military discourses with the use of a complex approach within the paradigm of *term – terminological system – discourse* according to our own formulated three-level model (micro-, macro- and megalevels) contributes to the timeliness and novelty of this article.

The purpose of our research was to investigate the mechanisms of formation of modern military terminological system and military discourse. The tasks of the current research were to outline the main specific approaches to the problem, to determine the levels of military terminology functioning according to the pragmatic principle, specifically:

- *microlevel* – word-formation level of military term building, aiming to search and study the constituent parts of language code means as such, which are implicit in particular term-building elements;
- *macrolevel* – the level of formedness of military terminological system, aiming to investigate classificational and systematizing characteristics



of the military terminological system, the subject matter of storage and communication of information which has been systematized in hierarchic order, and which is accumulated in specific term-concepts considering their interrelations;

- *megalevel* – the level of formation of the military/war discourse.

**Keywords:** military term, military terminology, military terminological system, military discourse.

**Акульшина Наталія** кандидат філологічних наук, доцент кафедри східних мов, Національна академія Служби безпеки України, вул. М. Максимовича, 22, м. Київ, 03022, <https://orcid.org/0000-0002-2289-8347>

## **РІВНІ ФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕРМІНОСИСТЕМИ ТА ВІЙСЬКОВОГО ДИСКУРСУ (на матеріалі перської та української мов)**

**Анотація.** У сучасній військовій термінології спостерігаються унікальні параметри вираження соціального простору, які відтворюються у мовній картині світу певного народу, тотожні тенденції вираження й фіксації в мові єдиної системи поглядів на світові перетворення, глобалізованої філософії всього соціуму – носіїв різних мов. Це призводить до розширення структурованої сукупності знань і уявлень про зміни у світі, яким володіє національна лінгвокультурна спільнота, тобто до розширення когнітивного колективного та, зокрема, військового простору.

Терміни, як знаки особливого типу, виявляють свою специфіку в тому, що позначають явища, відносини, предмети, комунікативно й когнітивнозначущі лише в особливому семіотичному просторі, – просторі тієї чи іншої професійної діяльності.

Стаття присвячена загальній характеристиці термінології як фактора формування військової терміносистеми та військового дискурсу (мікро-, макро-, мегарівні).

Дослідженням когнітивно-прагматичних особливостей та основних характеристик поняття термінології як фактора формування військової терміносистеми та військового дискурсу в парадигмі *термін – терміносистема – дискурс* за трирівневою моделлю (мікро-, макро-, мегарівні) зумовлюється актуальність та новизна цієї статті.

У дослідженні визначено рівні функціонування військової термінології за прагматичним принципом, а саме:



- *мікрорівень* – словотворчий рівень побудови військового терміна, спрямований на пошук та розгляд складників власне засобів мовного коду, прихованих у певних термінотворчих елементах;

- *макрорівень* – рівень формування військової терміносистеми, що передбачає з'ясування класифікаційно-систематизуючих характеристик військової терміносистеми, змісту зберігання й передавання систематизованої у певній ієрархічній залежності інформації, яка акумулюється у спеціальних термінопоняттях та відношеннях між ними;

- *мегарівень* – рівень формування військового/воєнного дискурсу.

**Ключові слова:** військовий термін, військова термінологія, військова терміносистема, військовий дискурс.

**Introduction.** The development of anthropocentric approach has triggered the shift of the linguistic academic paradigm to the multidisciplinary plane, and brought about the formation of the new methodology of scientific research in the sphere of modern linguistics. The study of linguistic phenomena becomes relevant from the perspective of cognitive and pragmatic aspects which are efficiently analyzed by means of the tools of cognitive linguistics and linguistic pragmatics. From the perspective of cognitive linguistics, consistency of the term moves beyond the boundary of the system of relations in a specific area of its functioning; it suggests that there is a direct connection between the conceptual structure of the term and the conceptual system of the area of knowledge in which it functions, and the scientific paradigm which is employed to study the term.

On the whole, world social changes and the ongoing Russia's full-scale war against Ukraine affect modern military terminology and determine the relevance of its research, and in today's circumstances there is a need to study scantily investigated Persian military terminology in particular.

The study of the cognitive-pragmatic aspects as well as basic characteristics of the concept of terminology as the factor which forms military terminological systems and military discourses (based on the Persian and Ukrainian languages) with the use of a complex approach within the paradigm of *term – terminological system – discourse* according to our own formulated three-level model (micro-, macro- and megalevels) contributes to the timeliness and novelty of this article.

Terms are the signs of a particular type; they show their specificity by means of denoting phenomena, relations and things, which have communicative and pragmatic meaning only in a particular semiotic field – the field of certain professional activities.

**Analysis of recent studies and publications.** Terminological studies are among of the most important lines of research in the national and foreign





schools of language studies, which is seen in the variety of approaches used to study terminology. Military terminology is the actual subject of research in profession-oriented linguistics. It has been studied by O. Andriianova (the stages of forming and semantics of naval terminology in the Ukrainian language) [1], A. Kyrychenko (peculiarities of English aviation radiotelephony discourse) [2], L. Murashko (Ukrainian military vocabulary in its historical development: a case study of military ranks and posts) [3], Y. Rybalka (the structure of the lexical set "military vocabulary of Cossacks" in the Ukrainian language of XVI–XVII centuries) [4], L. Turovska (military ranks and posts in Ukraine, historical and genetic perspective of studying Ukrainian military terminology) [5], H. Khalymonenko (Turkic military vocabulary in the speech of Ukrainian Cossacks) [6], L. Khalinovska (formation, structure and development of Ukrainian aviation terminology) [7], Y. Yaremko (formation of Ukrainian military terminology) [8], N. Yatsenko (formation of the military clothes names in the Ukrainian language) [9], A. Romanchenko (characteristics, classification, creation, and means of enriching of aviation terminology in the Persian language) [10], A. Kalahroodi (English-Persian military terms and abbreviations) [11], M. Rostami (Persian-English military terms and expressions) [12], C. Herbert Gilliland (US naval slang) [13], Christine Ammer (military terms that apply to sports) [14], etc.

However, despite some modern linguistic insights in the field of military terminology, a number of problems still remain understudied, which especially applies to Persian military terminology. The study of objective laws and processes of conceptualization, verbalization, formation, development, functioning, and the discourse-forming role of military terminology may be possible in the multi-paradigm dimension which involves both general scientific and specific linguistic cognitive and pragmatic research methods [15] and takes into account global trends in the world security sphere. Recent research conducted with the dominance of functional-communicative approach has systematized and divided the scope of problems of modern linguistic pragmatics among micro-, macro- and megapragmatics [16]; these levels take into account the specific character of impact made by units and categories of the studied elements on formation of communicative senses, which are pragmatic in character. The study of discourse is strongly influenced by van Dijk's ideas [17] which present broader understanding of discourse analysis.

**The purpose of our research** was to investigate the mechanisms of formation of modern military terminological system and military discourse. The tasks of the current research were to outline the main specific approaches to the problem, to determine the levels of military terminology functioning according to the pragmatic principle [16], we propose our own formulated three-level model, specifically:



- *microlevel* – word-formation level of military term building, aiming to search and study the constituent parts of language code means as such, which are implicit in particular term-building elements;

- *macrolevel* – the level of formedness of military terminological system, aiming to investigate classificational and systematizing characteristics of the military terminological system, the subject matter of storage and communication of information which has been systematized in hierarchic order, and which is accumulated in specific term-concepts considering their interrelations;

- *megalevel* – the level of formation of the military/war discourse.

**Research results.** *Microlevel.* On the *microlevel*, communicative senses are considered as the constituent parts of language code means, and, first of all, particular term-building elements. Indeed the study of the essence, nature and organization of such category of human interaction as military/war discourse is impossible without taking into consideration cognitive-semantic and pragmatic characteristics of terms; these characteristics structure the terms, define their instability, their nature is communicatively oriented. Military terms are the categorial components of the military/war discourse. Terms have the ability to inform structurally and semantically about the aspects of objective reality fixed in them. In this aspect the role of the inner form of terms is important: the "transparent" inner form allows to decipher the term "technically". This explains the trend in term formation to create motivated terms with predictable semantics. Correlations of the derivational means (of the term-building elements) with a particular specific field of science are of the equal logical importance. In that case any relational term-building element may acquire the property of the information-carrying medium in a term.

For example, in Persian, the suffix - *bān* – «بان» derived from ancient Iranian - "to protect" [18], serves in the minds of the Persians as a cognitive marker for the formation of terms with the following meanings:

a) "the person who protects something" joins the base, denoting "the object that is protected":

- پشت *pošt* – back + «بان» *bān* – پشتیبان *poštibān* (from the Middle Persian guard) formed: support (security) – پشتیبانی *poštibāni*;

- دریا *daryā* – sea + «بان» *bān* – دریابان *daryābān*, formed: Vice Admiral – دریابان *daryābān*;

- مرز *marz* – border + «بان» *bān* – مرزبان *marzbān*, formed: border guard – مرزبان *marzbān*;

b) "the administrator who manages something". In this case, the suffix joins the base which has the meaning "the object which is controlled": کشتی

*kešti* – ship + «بان» *bān*, formed: man at the wheel – كشتيان *keštibān*, patrolman (watchman) – ديدبان *didebān*.

For example, in Ukrainian military terminology, the suffixal method of word formation is also one of the most productive. For example, verbs of an imperfect form with a derivative suffix -ува/юва (-uva/iuva) are based on an infinitive, from which terms with the meaning 'process of action' are formed: десантувати – десантування /to land – landing; оточувати – оточення /to surround – surrounding; анексувати – анексування /to annex – annexation; пеленгувати – пеленгування /to find direction – direction finding; дислокувати – дислокування /to deploy – deployment; мінувати – мінування /to mine – mining; комплектувати – комплектування /to man – manning; вистежувати – вистежування /to track (down) – tracking (down); бомбувати – бомбування /to bombard – bombardment; маневрувати – маневрування /to maneuver – maneuvering; завойовувати – завойовування /to conquer – a conquest; висувати – висування (військ, сил) /to advance – advancement (of troops, forces); атакувати – атака /to attack – an attack (attacking). The derivational basis with -ува/юва (-uva/iuva) is characterized by high activity in military terminology. The derivatives in such word-formation models can both be made from both own linguistic words (рятувати – рятування /to rescue – rescue; маневрувати – маневрування /to maneuver – maneuvering; пеленгувати – пеленгування /to find direction – direction finding; завойовувати – завойовування /to conquer – a conquest), and from words borrowed from other languages (анексувати – анексування /to annex – annexation; патрулювати – патрулювання /to patrol – patrol (patrolling); десантувати – десантування /to land – landing).

On the *microlevel*, the military term is, as a rule, the medium of collective professional and scientific information and memory; its heuristic value lies in the fact that being the sign which registers specific generalizations and common factors in an object, it becomes the tool of cognition.

Military terms are the linguistic expressions of term-concepts in the military sphere, and they serve to formulate and relay specific information. Being the most important component of communication, they naturally engage in the process and the results of cognition.

As the medium of collective professional memory, the military term actively participates in specific communication, serves to the development of human cognitive and transformational activities in the military sphere. The information, which becomes condensed in a military term, is a peculiar kind of recording of scientific and technical knowledge; due to this, its objective



sense represents not only the object of cognition, but also the mental process which is associated with the cognition.

The information nature of the military term lies in the fact that being a unit of professional knowledge it accumulates common-language and specific information, and turns it into terminological military information. Terminological information has its own specific character, and is seen as a dynamic means which serves to develop human creative thought and transformational activities.

"Decoding" of the military term through its definition should correlate with the terminological information contained in certain term-building elements or in the inner form of a particular term, i.e. the terminological information is encoded by means of specific term-building elements which have subject-matter information value, and establish the affiliation of a particular word-term to an open terminological group. In the recent period of information revolution, the process of naming specific concepts is of great significance, as this is a unique nominative activity of coding and decoding, storage and processing of terminological information.

Military terminology plays the role of classification and systematization; it structures and regularizes scientific knowledge. Within this framework, the information imbedded in military terms and term-concepts regulates and coordinates professional activities of military experts.

*Macrolevel.* The role of classification and systematization played by military terminology is clearly seen on the next level – *macrolevel*. Consistency is one of the most important conditions of existence of any term, which must be a part of a particular *terminological system* – an organized set of terms, which properly formulate the system of concepts of the theory, and characterize a particular field of human knowledge or activities.

Terminology is a set of terms used in a particular field of scientific knowledge or professional activity to designate its professional concepts, and a terminological system is a systematically organized set of such terms. The terminological system as a systemic formation is formed on the basis of the terminology of the relevant field of knowledge or activity, actualized by the totality of its terminological units, which are subject to ordering, standardization and lexicographic processing.

Despite the fact that systemacy is considered a feature of both terminological systems and terminology, the grade of its manifestation in them is not equal. Thus, in the terminological system, its manifestation is explicit, while in terminology it is implicit. Within cognitive terminology studies, the concept of "terminological system" is considered as a consciously constructed system of units that reflects the processes of conceptualization and categorization of fragments of scientific knowledge or professional activity of specialists in a particular field. Terminology reflects the results of



ordering terms within the nominative activity of a person in a certain field of knowledge or professional activity. It is these criteria that are considered by cognitive science terminologists to be key to distinguishing between terminology and terminological system [19].

*Terminological system* is a higher degree of organization of lexical units in comparison with *terminology*; two types of consistency are commonly found in it. First, there is logical consistency defined by the system of concepts which the terminological system correlates with. Second, there is language consistency characteristic of terminological systems: derivative and compound terms are formed on the basis of lexical units used to express initial terms [5].

In the notional structure of the terminological systems there is the actualization of the contents of storage and communication of information which has been systematized in hierarchic order, and which is accumulated in specific term-concepts considering their correlations.

There are several typical characteristics of the *military terminological system*:

- coherence of the terminological system. For instance, military terms taken together constitute a coherent terminological system which provides an overview of the functioning of a particular branch of the armed forces (arms of service, uniformed services etc.), or the armed forces on the whole (e.g. names of military units in any language collectively form a coherent system, i.e. a terminological system):

یگان	yegān	підрозділ	unit
واحد پیاده نظام	vāhed-e piyād-e	піхотний підрозділ	rifle unit
واحد پیاده نظام سبک	vāhed-e piyād-e nezām-e sabok'	легкий піхотний підрозділ	light rifle unit
واحد مکانیزه	vāhed-e mekānize	механізований підрозділ	mechanized unit
واحد تانک	vāhed-e tānk	танковий підрозділ	tank unit
واحد زرهی	vāhed-e zerehi	бронетанковий підрозділ	armor unit
واحد شناسایی	vāhed-e šenāsāyi	розвідувальний підрозділ	reconnaissance unit
واحد هواپرد	vāhed-e havābord	повітряно- десантний	airborne unit



- correspondence between the sum of the parts and the whole. If, for example, it concerns the terminological system which describes the structural design of some military equipment, then the terms – the names of parts and units – should collectively give a full description of any article of military equipment;

- particular stability of the terminological system. It reflects the system of views in a particular field of scientific knowledge (in this case – in the military science) at a definite stage with a definite duration;

- the structured character of the terminological system. The structure of the terminological system may be single-level, or linear (for example, the words of command written up in the armed forces drill statutes, according to which drills are conducted with and without weapons), and hierarchical – with subsystems which characterize relations of gender and aspect, between the whole and its parts, the objects and their characteristics, e.g. names of arms of service, branches of the armed forces, military units, and the cause-and-effect relationships:

جوخه	<i>juxe</i>	відділення	element; section (armour)
دسته	<i>daste</i>	взвод	platoon
گروهان	<i>goruhān</i>	рота	company
گردان	<i>gardān</i>	батальйон	battalion
هنگ	<i>hang</i>	полк	regiment
تیپ	<i>tip</i>	бригада	brigade
لشکر	<i>laškar</i>	дивізія	division
سپاه	<i>sepāh</i>	корпус	corps
ارتش	<i>arteš</i>	армія	army
گروه ارتش	<i>goruh-e arteš</i>	група армій	army group

Terminology is characterized by a hierarchical systematic approach, that is, there are generic and specific concepts in it, the relationship between concepts belonging to a particular sphere. So, for example, based on various signs, it is possible to single out the systemacity in the existence of different types of mines:

1) based on the intended purpose:

مین ضد نفر	<i>min-e zedd-e nafar</i>	протипіхотна міна	antipersonnel mine
مین ضد تانك	<i>min-e zedd-e tānk</i>	протитанкова міна	antitank mine

2) based on the method of activating:			
مین دور فرمان	<i>min-e dūr</i>	керована міна	controlled mine
	<i>farmān</i>		
مین تأخیری	<i>min-e ta 'xīrī</i>	міна уповільненої дії	delayed-action mine

Consequently, we can observe the pragmatic functional ability of the term to systematize knowledge about certain fragments of reality.

The analysis also revealed the fact that such a feature as the *systemacity* of military terms is characteristic of the languages studied.

The military terminological system is a part of the national terminological system; it has its own peculiarities of formation and functioning due to the special nature of military affairs.

The military terminological system is both a finite and open system of terms of different origin, created by employing the lexical manner of production (formed or borrowed), the semantic manner (common words which acquired a terminological meaning), and the syntactic manner (newly-created combinations of words of nominative type) [9]. According to T. Kyiak, one should study modern terminological systems, in the military field in particular, only within the framework of their functional value in the context, particularly in professional languages [20] or the discourse.

Development and functioning of any terminology is influenced by both lingual and extra-lingual factors, which serve as the agents for creating word-building patterns and syntactic constructions; they have effect on changes in semantics of words, generate a significant quantity of foreign loan words and autochthonous neologisms, which denominate new concepts in the military sphere.

*Megalevel.* This is the next level of formation of the military/war discourse; it makes up the basis of professional interaction of members of the armed forces.

The notion of discourse is in permanent motion, and it continuously changes in historical perspective. Strict adherence to subordination in communications between the participants of the military/war discourse is the only condition which remains unchangeable. In the military sphere the concept of subordination reflects status-and-role relations between the communicants. It should be noted that subordination and closed nature are the key concepts of the military/war discourse; it does not allow participation of outsiders in specific status-and-role relations and ritual behavior (assignment of tasks to the subordinates, accurate and laconic wording of commands and instructions, precise clichés – specified questions and answers when on routine duty and guard duty, etc.). Structuredness and preciseness



are seen not just in the course of communication, but also in the composition of some types of military texts, which is reflected in creation of different military papers: statutes, instructions, orders, commands, report, dispatches, etc.

Driven by the principle of formal/informal communication, it makes sense to divide the military/war discourse into the formal military/war discourse and the informal military discourse (military slang, etc.).

The formal military/war discourse includes military technical materials, military documents, statutes, instructions, orders, commands, reports, and dispatches which feature a number of properties, specifically: the terminological corpus changes only when some terms become obsolete; new terms appear due to reformation of the armed forces branches, appearance of new types of weaponry and combat equipment; development of new forms and methods of warfare; presence of acronyms, index notations, and conventional symbols for the majority of types of weaponry and combat equipment.

Text features of the formal military/war discourse focus on the armed forces statutes. The determinant language features of the formal military/war discourse are the following: the use of speech formulas prescribed by the statutes; the imperative mood of the verb as the prevailing grammatical construction; the so-called commanding tone, i.e. loud and accurate pronunciation.

The informal military discourse is close to military slang on the grounds of similar features – "non-normative, informal, stylistically degraded language of members of the armed forces used with the aim to perform some speech functions (expressive, evaluative, collaborative, pejorative, euphemistic, etc.), which is composed of the units – slang words – that have different lexicographic markedness "[21, 37]. Based on this statement, we put forward the definition of the *informal military discourse* as follows: the informal language of members of the armed forces which does not keep to the standards of the formal language, and is used with the aim to perform some speech functions through the use of military slang words.

All in all, the concepts *military discourse* and *war discourse* bear the features of both objective identity and permanent contrast, which depends on which state institution worked at a particular document, and whether expert from defence and law enforcement agencies were engaged in the work [22].

We put forward our own multilevel structure of the military institutional discourse:

- the first level of the military institutional discourse – *the professional (informal)* level where the communicants stand on the same stage of hierarchic professional interaction (between the commanding officers or the





subordinates), which is secretive in nature and falls within the category of informal military discourse;

- the second level of the institutional discourse in the armed forces and militarized structures – the *professional subordination* level of interaction between the commanding officers and the subordinates. Such interaction is formal in nature; it develops within the framework of specific genres connected with the line of duty, etc. This type of communication is realized in determined boundaries of status-and-role relations, in oral communication or in standard and structured texts (orders, commands, reports, dispatches, letters of comment, information memos, etc.);

- the third level – the *tactical and organizational*, which is organizational in character; it maintains the status hierarchy of the military social institution as such. Written texts are the documents of a higher level of significance than those of the second level: regulatory documents, statutes, rules, etc. It is distinguished from the previous level by the fact that within the third level the interaction is realized with the view to organize and regulate the activities of a particular structure tasked with successful fulfillment of assigned missions;

- the fourth level – the *national-strategic* level. This is the level at which one can observe the distinction between the military discourse and the war discourse; it represents the contact of a military institution in a definite country with the world and the society, in particular, it defines the strategy of the military organization in the sphere of security and defense at the country level. Written texts of this level are military doctrines, treaties, charters, concepts, strategies, laws, presidential decrees, etc.

The fundamental basis of the national military/war discourse is the state documents that define the strategy of the state policy of a particular country in the field of security and defense, and which recorded verbalized experience of thinking with a certain way of coding/decoding and conceptualizing knowledge in this area.

Since there is a causal relationship between external threats, national security and defense issues of a particular country, terminology is formed in military/war discourses of different languages, the so-called terms-codes of the thematic field "National Security and Defense", containing the key meanings of certain documents.

Certainly, under the influence of external threats and hostilities, in the process of linguistic communication the society forms new terminology concepts, terminological layers of modern military terminology; certain terms-codes of national and global military/war discourse, which are fixed in the main documents of the state/community of states are also formed. In the



Ukrainian military/war discourse the examples are as follows: *military policy of Ukraine, temporary occupation, defense reform, security forces, defense forces, strategic communications, the threat of military force, military-political situation, military-political relations, military conflict, armed conflict, actual hostilities, military and political challenge, temporarily occupied territories, multidimensional struggle, defense budget, containment, stability, interaction, Joint Forces Operation, partial and full mobilization, interservice groups of troops*, etc. The above mentioned examples of terms are the codified basis of certain documents (for example: The Military Doctrine [23], The White Paper [24], various legislative documents (the Law of Ukraine "On National Security" [25], "The Decree on the National Security Strategy of Ukraine" [26], the Law of Ukraine "About Defense of Ukraine" [27], the Law of Ukraine "About the Fight Against Terrorism" [28]), etc.) are part of the terminological system that forms the basis of the national military/war discourse of the Ukrainian language.

For example, the terms-codes of military/war discourse that determine the strategy of the national security, the concept of various statutes of Armed Forces of the Islamic Republic of Iran (hereinafter - IRI), the basic principles of The Constitution of Islamic Republic of Iran [29], on which the activities of Supreme National Security Council of IRI are based, are as follows: devotion to Islam (اسلامی بودن *eslāmi budan*), national security (امنیت ملی *amniyat-e melli*), national interests (منافع ملی *manāfe melli*), national character of the army (مردمی بودن *mardomi budan*), Islamic values (ارزشهای اسلامی *arzešhā-ye eslāmi*), political and legal doctrine of the Velāyat-e Faqih (ولایت فقیه), self-sufficiency (خودکفایی *xodkafāyi*), discipline (انضباط *enzebāt*), simplicity (سادگی *sādegi*), defence capability (دفاع بودن *defā' budan*), power (اقتدار *enqedār*), etc.

For example, "concepts such as self-reliance, "holy defense" and export of the revolution first entered the military lexicon during the Iran-Iraq War and were codified as doctrine in the early 1990s" [30].

The IRI is a state whose value system is predetermined by the ideology and norms of Islam: *in the organization and equipping of the countries defense forces, there must be regard for faith and religion as their basis and rules. And so the Islamic Republic's army, and the corps of Revolutionary Guards must be organized in accordance with this aim. They have responsibility not only for the safeguarding of the frontiers, but also for a religious mission, which is Holy War (JIHAD) along the way of God, and the struggle to extend the supremacy of God's Law in the world* [31].

The influence of Islam, the preservation and protection of Islamic spiritual values determine the strategy of the national security and defense of



the IRI, forming the basis of the military doctrine of the state, as an alternative to Western and other models of social development [30]; it directly influences and forms the national linguistic view of the world, the national conceptual view of the world and the military/war discourse of the IRI in particular: *the Army of the Islamic Republic of Iran must be an Islamic Army, i.e., committed to Islamic ideology and the people, and must recruit into its service individuals who have faith in the objectives of the Islamic Revolution and are devoted to the cause of realizing its goals* [31].

In the modern world, the role of Islam as a global political-forming factor is growing. Based on ideological and political principles and moral and ethical criteria of Islam, the main tendencies of the military/war discourse of the IRI are also formed, which affects modern international relations quite significantly.

Thus, the military/war discourse is an institutional discourse which develops within the hierarchic framework of the military institution and the national military establishment; it is realized by communicants in line with their professional roles. The level of the discourse determines the structure of texts and the communicative result of the discourse. The specific character of interaction within the military field (preciseness, accuracy, laconic brevity) is reflected in the structure of documents, precise formulation of aims, and logical sequence of the assigned tasks.

**Conclusions.** In modern military terminology there are unique parameters of expression of social space, which are reproduced in the linguistic picture of the world of a certain people, tendencies of expression and fixation in the language of a system of views on world transformations, wars and globalized philosophy of the whole society – the speakers of different languages. This leads to the expansion of the structured body of knowledge and ideas about changes in the world which belong to the national linguocultural community, that is, to the expansion of the cognitive collective and, in particular, the military space.

In summary, modern military terminology (microlevel) is a complex of sector-specific and multisectoral words and word combinations (specific names) which denominate corresponding fragments of the military subcultural view of the world; they correlate with specific concepts and facts of the military field, denominate the concepts of the military sector, and form a corresponding terminological system, i.e. the stratum of modern military vocabulary of the language, which is a sublanguage of special purpose.

Military terminological system (macrolevel) is a complex of terms united by the common subject matter, and which reflect the conceptual, objective and functional similarity of military phenomena. It is composed of



formal military specific vocabulary (terminology), slang words, emotionally coloured units of military vocabulary, and is a basis-forming component of the military discourse.

The next level is the level of formation of the military/war discourse (megalevel) as the basis of professional interaction of members of the armed forces.

At the microlevel, the cognitive-pragmatic features of military terms are predetermined and formed by their functions – to be means of formation and functioning, at the macrolevel – the military terminology system, at the megalevel – military/war discourse.

#### **References:**

1. Andriyanova, O. Y. (2011). Viys'kovo-mors'ka terminolohiya ukrayins'koyi movy: etapy formuvannya ta semantyka: dys. ... kand. filol. nauk: 10.02.01, Kyiv. [in Ukrainian].
2. Kyrychenko, A. H. (2014). Komunikatyvnyy aspekt vymovnoho aktsentu ukrayintsiv: sehmentni osoblyvosti (na materialy anhlomovnoho aviatsiynoho radiotelefonnoho dyskursu): avtoref. dys. na zdobuttya nauk stupenya kand. filol. nauk: 10.02.04, Donets'k. [in Ukrainian].
3. Murashko, L. (1997). Ukrainska viiskova leksyka v yii istorychnomu rozvytku (viiskovi zvannia ta posady): dys. ... kand. filol. nauk: 10.02.01, Kyiv. [in Ukrainian].
4. Rybalka, Y. (1998). Struktura tematychnoyi hrupy «Viys'kova leksyka kozatstva» v ukrayins'kiy movi XVII-XVIII stolittya: dys. ... kand. filol. nauk: 10.02.01, Dnipropetrovs'k. [in Ukrainian].
5. Turovs'ka, L. V. (2005). Viys'kovi zvannia ta posady v Ukrayini: istoryko-henetychnyy aspekt vyvchennya ukrayins'koyi viys'kovoyi terminolohiyi: [monohr.] Kyiv, *Nas.gov.ua*, Retrieved from: <https://goo.su/hPBby> [in Ukrainian].
6. Khalymonenko, H. I. (1993). Tyurks'ka viys'kova leksyka u movlenni zaporoz'koho kozatstva: avtoref. dys... na zdobuttya nauk stupenya kand. filol. nauk: 10.02.01, Kyiv. [in Ukrainian].
7. Khalinovska, L. (2014). Ukrainska aviatsiina terminolohiia: formuvannia, struktura i rozvytok: dys. ... kand. filol. nauk: 10.02.01, Kyiv. [in Ukrainian].
8. Yaremko, Y. (1997). Formuvannia ukrayinskoyi viyskovoyi terminologii : avtoref. dis. na zdobuttya naukovoogo stupenya kand. filol. nauk: 10.02.01, Lviv. [in Ukrainian].
9. Yatsenko, N. O. (2009). Formuvannia nazv viys'kovoho odyahu: [monograph], Dmitry Burago Publishing House, Kyiv, *Iul-nasu.org.ua*, Retrieved from: <https://goo.su/gUq1> [in Ukrainian].
10. Romančenko, A. A. (2010). Aviatsiyna terminolohiya suchasnoyi pers'koyi movy (kharakterystyka, klasyfikatsiya, stvorennia ta zasoby popovnennia): avtoref. dys. ... kand. filol. nauk: 10.02.13, NAN Ukrayiny, In-t skhodoznavstva im. A. Yu. Kryms'koho, Kyiv. [in Ukrainian].
11. Kalahroodi, A. M. (1985). A General Lexicon Of Military Technical Terms & Abbreviations For All Services, *Iranbooks*, Retrieved from: <https://goo.su/J1u6>.
12. Rostami, M. (2007). Farhang-e vāzheh'hā-ye nezāmī: Fārsī-Englīsī Englīsī-Fārsī, Irān-e Sabz, *Opars*, Retrieved from: <https://goo.su/AqDZWsm> [in Persian].

13. Gilliland, C. Herbert (1980). U.S. Naval Slang: Shitcan American Speech, USA.
14. Ammer, Ch. (2011). "Fighting Words: Military Terms That Apply to Sports", *Historynet*, Retrieved from: <https://goo.su/9mg6al>.
15. Bednarek, M. (2009). "Dimensions of evaluation: Cognitive and linguistic perspectives, Pragmatics & Cognition", 17(1), pp.146–175. Retrieved from: <https://doi.org/10.1075/pc.17.1.05bed>
16. Batsevych, F. S. (2009). "Linhvistychna prahmatyka: sprobа obgruntuvannya problemnoho polya ta doslidnyts'koyi odynytsi", Lviv, *Movoznavstvo*, pp. 29–37, *Movoznavstvo*, Retrieved from: <https://goo.su/sUXp> [in Ukrainian].
17. Van Dijk, T. A. (1997). "What is Political Discourse Analysis?", *Belgian Journal of Linguistics*, 11(1), pp. 11–52. Retrieved from: <https://doi.org/10.1075/bjl.11.03dij>
18. Dictionary Abadis, *Abadis.ir*, Retrieved from: <https://goo.su/p143NZr> [in Persian].
19. Popovych, Yu. B. & Byalyk, V. D. (2020). "Ponyattya terminolohiyi ta terminosystemy v suchasniy linhvistytsi", *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadsky'koho. Seriya: Filolohiya, Sotsial'ni komunikatsiyi*, pp. 206–211, *Philol.vernadskyjournals.in.ua*, Retrieved from: <https://goo.su/yCgwO> [in Ukrainian].
20. Kyiak, T. R. (2007). "Anthropology of linguistics of professional languages. Ukrainian terminology of modern times", Kyiv, - Iss. VII, pp. 18–21.
21. Balabin, V. V. (2002). *Suchasnyy amerykans'ky viys'kovyy slen' yak problema perekladu*, Kyiv. [in Ukrainian].
22. Akul'shyna, N. T. (2011). "Ponyattya «viys'kovoho» ta «voyennoho» dyskursiv – ob'yektivna totozhnist' ta/chy permanentna protylezhnist'", *Studia Linguistica*, Kyiv, pp. 458–462. [in Ukrainian].
23. Ukaz Prezydenta Ukrayiny «Pro rishennya Rady natsional'noyi bezpeky i oborony Ukrayiny vid 2 veresnya 2015 roku «Pro novu redaktsiyu Voyennoyi doktryny Ukrayiny», *President.gov.ua*, Retrieved from: <https://goo.su/yK787>[in Ukrainian].
24. Bila knyha – 2021. *Mil.gov.ua*, available at: <https://goo.su/nd007x> [in Ukrainian].
25. Zakon Ukrayiny «Pro osnovy natsional'noyi bezpeky Ukrayiny» (Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny (VVR), 2003, № 39, st. 351), *Zakon.rada.gov.ua*, Retrieved from: <https://goo.su/9cT0zW> [in Ukrainian].
26. Ukaz Prezydenta Ukrayiny «Pro rishennya Rady natsional'noyi bezpeky i oborony Ukrayiny vid 6 travnya 2015 roku «Pro Stratehiyu natsional'noyi bezpeky Ukrayiny», *President.gov.ua*, Retrieved from: <https://goo.su/NLQ5y> [in Ukrainian].
27. Zakon Ukrayiny «Pro oboronu Ukrayiny» (Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny (VVR), 1992, № 9, st. 106), *Zakon.rada.gov.ua*, Retrieved from: <https://goo.su/2TaRP> [in Ukrainian].
28. Zakon Ukrayiny «Pro borot'bu z teroryzmozom» (Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny (VVR), 2003, № 25, st. 180), *Zakon.rada.gov.ua*, Retrieved from: <https://goo.su/vRg7TRO> [in Ukrainian].
29. Qānun-e asāsi-ye jomhuri-ye eslāmi-ye Irān, *Olgou.ir*, Retrieved from: <https://goo.su/IMkDhe> [in Persian].
30. Connell, M. (2010). "Iran's Military Doctrine", *The Iran primer*, Retrieved from: <https://goo.su/O5M2>.
31. The Constitution of Islamic Republic of Iran, *Iranchamber*, Retrieved from: <https://goo.su/f8PrT>.



### Література:

1. Військово-морська термінологія української мови: етапи формування та семантика О.Я. Андріянова - Дис. 2011
2. Кириченко А. Г. (2014). Комунікативний аспект вимовного акценту українців: сегментні особливості (на матеріалі англомовного авіаційного радіотелефонного дискурсу): автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. філол. наук: 10.02.04, Донецьк.
3. Мурашко, Людмила Володимирівна. Українська військова лексика в її історичному розвитку (військові звання та посади): дис...канд. філол. наук: 10.02.01 / Мурашко Людмила Володимирівна ; НАН України, Ін-т укр. мови. - К., 1997. - 175 с.
4. Рибалка, Ярослава Іванівна. Структура тематичної групи "Військова лексика козацтва" в українській мові XVII-XVIII століття: дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Рибалка Ярослава Іванівна ; Дніпропетровський держ. ун-т. - Д., 1998.
5. Туровська, Людмила Володимирівна. Військові звання та посади в Україні: історико-генетичний аспект вивчення української військової термінології : [монографія]. Київ ; Ірпінь: Перун, 2005.
6. Халимоненко Г. Тюркська військова лексика у мовленні українського козацтва. Автореф. дис. канд. філол. наук. - К., 1993. - 20 с.
7. Халіновська Л. А. Українська авіаційна термінологія: формування, структура і розвиток автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Ін-т укр. мови НАН України. Київ, 2014. 18 с.
8. Яремко Я. П. Формування української військової термінології: Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.02 / Яремко Ярослав Петрович ; Львівський держ. ун-т ім. І.Франка. - Дрогобич, 1997. - 16 с.
9. Яценко Н. О. Формування назв військового одягу в українській мові: Монографія. – К., Інститут української мови: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2009. – 179 с.
10. Романченко А. А. Авіаційна термінологія сучасної перської мови (характеристика, класифікація, створення та засоби поповнення): автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.13 / А. А. Романченко; Ін-т сходознавства ім. А.Ю. Кримського НАН України. — К., 2010. — 16 с. — укр.
11. Kalahroodi, A. M. (1985). A General Lexicon Of Military Technical Terms & Abbreviations For All Services, *Iranbooks*, Retrieved from: <https://goo.su/J1u6>.
12. Rostami, M. (2007). Farhang-e vāzheh'hā-ye nezāmī: Fārsī-Englīsī Englīsī-Fārsī, *Irān-e Sabz, Opars*, Retrieved from: <https://goo.su/AqDZWsm> [in Persian].
13. Gilliland, C. Herbert (1980). U.S. Naval Slang: Shitcan American Speech, USA.
14. Ammer, Ch. (2011). "Fighting Words: Military Terms That Apply to Sports", *Historynet*, Retrieved from: <https://goo.su/9mg6al>.
15. Bednarek, M. (2009). "Dimensions of evaluation: Cognitive and linguistic perspectives, *Pragmatics & Cognition*", 17(1), pp.146–175.
16. Лінгвістична прагматика: спроба обґрунтування проблемного поля і дослідницької одиниці / Ф.С. Бацевич // Мовознавство. — 2009. — № 1. — С. 29-37.
17. Van Dijk, T. A. (1997). "What is Political Discourse Analysis?", *Belgian Journal of Linguistics*, 11(1), pp. 11–52.
18. Dictionary Abadis, *Abadis.ir*, Retrieved from: <https://goo.su/p143NZr>
19. Попович, Ю., Бялик, В. (2020). Поняття термінології та терміносистеми в сучасній лінгвістиці. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації, 31(70), 206-211.

20. Кияк Т. Р. (2007). Антропологія лінгвістики професійних мов. Українська термінологія нового часу, Київ, - Вип. VII, С. 18–21.
21. Балабін В.В. Сучасний американський військовий сленг як проблема перекладу. – К.: ЛОГОС, 2002.
22. Акульшина Н. Т. (2011). «Поняття «військового» та «військового» дискурсів – об’єктивна тотожність та/чи перманентна протилежність», *Studia Linguistica*, Київ, С. 458–462.
23. Указ Президента України «Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 2 вересня 2015 року «Про нову редакцію Військової доктрини України»
24. Біла книга – 2021. *Mil.gov.ua* – Режим доступу: <https://goo.su/nd007x>.
25. Закон України «Про основи національної безпеки України» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2003, № 39, ст. 351)
26. Указ Президента України «Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 6 травня 2015 року «Про стратегію національної безпеки України»
27. Закон України «Про оборону України» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1992, № 9, ст. 106)
28. Закон України «Про боротьбу з тероризмом» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2003, № 25, ст. 180)
29. Qānun-e asāsi-ye jomhuri-ye eslāmi-ye Irān, *Olgou.ir*, Retrieved from: <https://goo.su/IMkDhe>
30. Connell, M. (2010). “Iran's Military Doctrine”, *The Iran primer*, Retrieved from: <https://goo.su/O5M2>.
31. The Constitution of Islamic Republic of Iran, *Iranchamber*, Retrieved from: <https://goo.su/f8PrT>.



UDC 81'38:003.3

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-47-62](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-47-62)

**Nykyporets Svitlana Stepanivna** the senior English language lecturer, Vinnytsia National Technical University, 95, Khmelnytske shose, Vinnytsia, 21021, <https://orcid.org/0000-0002-3546-1734>

**Kulish Liana Viktorivna** Doctor of philosophy, the senior English language lecturer, Vinnytsia National Technical University, 95, Khmelnytske shose, Vinnytsia, 21021, <https://orcid.org/0000-0002-8122-5142>

**Magas Liudmyla Mykolaivna** the senior English language lecturer, Vinnytsia National Technical University, 95, Khmelnytske shose, Vinnytsia, 21021, <https://orcid.org/0009-0000-4218-9110>

**Melnyk Maryna Borysivna** the English language lecturer, Vinnytsia National Technical University, 95, Khmelnytske shose, Vinnytsia, 21021, <https://orcid.org/0009-0003-6940-4070>

**Piddubchak Svitlana Yuriivna** the English language lecturer, Vinnytsia National Technical University, 95, Khmelnytske shose, Vinnytsia, 21021, <https://orcid.org/0009-0000-2384-5194>

## **UTILIZING THE SEMIOTIC MODEL TO ENHANCE SEMANTIC ADEQUACY IN TRANSLATION PROCESSES: A THEORETICAL FRAMEWORK**

**Abstract.** This article delves into the intricate relationship between semiotic models and translation practices, proposing a novel theoretical framework aimed at enhancing semantic adequacy in translations. Rooted in the premise that language functions as a complex semiotic system, the study underscores the necessity of a translation approach that transcends linguistic accuracy to encompass the cultural, contextual, and connotative layers of meaning. Drawing from foundational semiotic and translation theories, the article outlines a methodological framework that integrates semiotic analysis at various stages of the translation process: pre-translation analysis, translation execution with semiotic sensitivity, and post-translation review. Through a series of case studies spanning literary, legal, and digital content, the study empirically validates the framework's efficacy in maintaining the semantic integrity of translated texts. The findings highlight the critical role of semiotic competence in translation, suggesting that a deeper engagement





with semiotic principles can significantly improve the quality and fidelity of translations. Furthermore, the article identifies avenues for future research, including the exploration of technological advancements in semiotic analysis, the extension of the framework to multimodal and digital texts, and its implications for translation training programs. This study contributes to the broader discourse on translation studies by offering a robust, theoretically informed, and practically validated approach to achieving semantic adequacy in translation, thereby facilitating more nuanced and contextually aware translations in an increasingly globalized and digital world.

**Keywords:** semiotic models, translation practices, semantic adequacy, linguistic accuracy, cultural nuances, methodological framework, semiotic analysis, empirical validation, digital content translation, cross-cultural communication.

**Никипорець Світлана Степанівна** старший викладач кафедри іноземних мов, Вінницький національний технічний університет, Хмельницьке шосе, 95, м. Вінниця, 21021, <https://orcid.org/0000-0002-3546-1734>

**Куліш Ліана Вікторівна** доктор філософії, старший викладач кафедри іноземних мов, Вінницький національний технічний університет, м. Вінниця, Хмельницьке шосе, 95, м. Вінниця, 21021, <https://orcid.org/0000-0002-8122-5142>

**Магас Людмила Миколаївна** старший викладач кафедри іноземних мов, Вінницький національний технічний університет, Хмельницьке шосе, 95, м. Вінниця, 21021, <https://orcid.org/0009-0000-4218-9110>

**Мельник Марина Борисівна** викладач кафедри іноземних мов, Вінницький національний технічний університет, Хмельницьке шосе, 95, м. Вінниця, 21021, <https://orcid.org/0009-0003-6940-4070>

**Піддубчак Світлана Юрївна** викладач кафедри іноземних мов, Вінницький національний технічний університет, Хмельницьке шосе, 95, м. Вінниця, 21021, <https://orcid.org/0009-0000-2384-5194>

## **ВИКОРИСТАННЯ СЕМІОТИЧНОЇ МОДЕЛІ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ СЕМАНТИЧНОЇ АДЕКВАТНОСТІ ПЕРЕКЛАДУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

**Анотація.** В статті розглядається складний взаємозв'язок між семіотичними моделями та перекладацькою практикою, пропонуючи



нову теоретичну базу, спрямовану на підвищення семантичної адекватності перекладу. Ґрунтуючись на передумові, що мова функціонує як складна семіотична система, дослідження підкреслює необхідність перекладацького підходу, який виходить за рамки лінгвістичної точності і охоплює культурні, контекстуальні та конотативні шари значення. Спираючись на фундаментальні теорії семіотики та перекладу, стаття окреслює методологічну основу, яка інтегрує семіотичний аналіз на різних етапах перекладацького процесу: доперекладацький аналіз, виконання перекладу з урахуванням семіотичної чутливості та післяперекладацький огляд. На прикладі низки тематичних досліджень, що охоплюють літературний, юридичний та цифровий контент, дослідження емпірично підтверджує ефективність цієї концепції у збереженні семантичної цілісності перекладених текстів. Результати дослідження підкреслюють критичну роль семіотичної компетентності в перекладі, припускаючи, що глибше залучення семіотичних принципів може значно підвищити якість і точність перекладу. Крім того, у статті визначено напрями майбутніх досліджень, зокрема вивчення технологічних досягнень у семіотичному аналізі, поширення його на мультимодальні та цифрові тексти, а також його вплив на навчальні програми з перекладу. Це дослідження робить внесок у ширший дискурс перекладознавства, пропонуючи надійний, теоретично обґрунтований і практично перевірений підхід до досягнення семантичної адекватності в перекладі, що сприяє створенню більш точних і контекстуально коректних перекладів у дедалі більш глобалізованому та цифровому світі.

**Ключові слова:** семіотичні моделі, перекладацькі практики, семантична адекватність, лінгвістична точність, культурні нюанси, методологічні засади, семіотичний аналіз, емпірична перевірка, переклад цифрового контенту, крос-культурна комунікація.

**Problem statement.** The formulation of the problem within the context of utilizing the semiotic model to enhance semantic adequacy in translation processes centres on the critical examination of how semiotic principles can be systematically applied to improve the fidelity of meaning transfer across languages. This inquiry is rooted in the intersection of semiotics – the study of signs and symbols and their use or interpretation – and translation studies, a discipline concerned with the methodological approaches to converting textual matter from one language into another while preserving its original meaning, style, and context.

The core of this problem lies in the inherent complexity of language as a semiotic system, where signs (words, phrases, or symbols) do not merely



convey literal meanings but are also imbued with cultural, contextual, and connotative dimensions that are often challenging to replicate in a target language. The semantic adequacy of a translation, therefore, depends not only on the linguistic accuracy but also on the translator's ability to navigate and reconstruct these multifaceted layers of meaning in the target language. This involves a deep understanding of the semiotic mechanisms at play and how they can be manipulated within the translation process to achieve a result that is both faithful to the source text and resonant within the cultural framework of the target audience.

The significance of addressing this problem extends beyond the academic purview of translation studies and semiotics into practical realms where the accuracy and integrity of translated texts are of paramount importance. In fields such as legal documentation, medical literature, and international diplomacy, where the precision of language can have far-reaching consequences, the application of a semiotic model in translation practices can serve as a critical tool in ensuring that translations do not merely replicate words but faithfully convey intended meanings and implications. Moreover, in the context of global media, literature, and information exchange, enhancing semantic adequacy through semiotic awareness can facilitate a deeper intercultural understanding and appreciation, thus contributing to the broader scientific and practical task of fostering global communication and collaboration.

**The analysis of the latest research and publications.** In addressing the intricate problem of enhancing semantic adequacy in translation through the application of the semiotic model, a comprehensive analysis of recent scholarly contributions reveals a burgeoning interest in this interdisciplinary approach. Notably, research initiatives have begun to systematically explore the intersection of semiotics and translation studies, aiming to elucidate the nuanced processes through which meaning is constructed, deconstructed, and reconstructed across linguistic and cultural barriers.

Umberto Eco. Eco's work on semiotics, especially as articulated in "Semiotics and the Philosophy of Language", provides foundational insights into the study of signs and their meanings. [1] Although not exclusively focused on translation, Eco's theories offer critical perspectives on how texts convey complex cultural and contextual signals, which are pivotal in translation studies. In "Experiences in Translation", Eco navigates the complexities of translation, underscoring the semiotic challenges and the necessity of negotiating between the source and target texts' cultural contexts to preserve the intended meaning. [2]

Roman Jakobson. Jakobson's contributions to the field, particularly his distinction between intralingual, interlingual, and intersemiotic translation,



are instrumental in understanding the challenges and strategies of translating meaning across different semiotic systems. His work “Linguistics and poetics” lays the groundwork for applying semiotic theory to translation practices. [3]

Peeter Torop. Torop’s extensive research in translation semiotics, especially his concept of total translation, examines the translation process as a holistic act that encompasses cultural, contextual, and intertextual dimensions. [4] His work “Semiosphere” emphasizes the importance of a deep semiotic understanding in achieving semantic adequacy in translation.

Lawrence Venuti. Although Venuti’s research primarily focuses on the translator’s invisibility and the cultural dimensions of translation, his work indirectly engages with semiotic considerations by highlighting how cultural norms and expectations shape translation choices, impacting semantic adequacy.

Ralph Krüger. Krüger’s recent studies, particularly in the context of scientific and technical translation, delve into the application of semiotic models to ensure accurate and culturally appropriate translations of specialized texts. His work illustrates the practical implications of semiotic theory in translation.

These scholars and their contributions represent a fraction of the ongoing research in applying semiotic models to translation. The field is dynamic, with new studies continually emerging that build upon and challenge existing theories. [7] Future research is likely to explore the integration of digital technologies in semiotic translation, the role of artificial intelligence in automating semiotic analysis, and the development of more nuanced frameworks for translating multimedia and multimodal content. Such explorations will further refine our understanding of how semiotic models can enhance semantic adequacy in translation, ensuring that translations are not only linguistically accurate but also resonate with the target audience’s cultural and contextual realities.

Key publications in this domain have underscored the critical role of semiotics in understanding the multi-layered nature of language and meaning. Works such as Eco’s exploration of semiotic processes in translation and Nida’s emphasis on dynamic equivalence have laid foundational theoretical underpinnings that inform current investigations. [8] Recent scholarly articles have built upon these theories, integrating cognitive semantics, sociolinguistics, and cultural studies to offer more nuanced insights into the semiotic challenges of translation. For instance, research has increasingly focused on the pragmatic aspects of translation, examining how contextual cues, cultural idioms, and non-verbal signs are negotiated in the translation process.



However, despite these advances, several pivotal aspects of the problem remain unresolved, particularly concerning the systematic application of semiotic models in translation practice. There is a noticeable gap in empirical studies that operationalize semiotic theory into concrete translation methodologies. Additionally, the challenge of maintaining semantic integrity in the translation of digital and multimedia content, where visual, auditory, and textual signs interact in complex ways, has not been sufficiently addressed. Furthermore, the role of technological advancements, such as artificial intelligence and machine learning in supporting semiotic-based translation processes, remains an underexplored area of inquiry.

The current article aims to contribute to filling these gaps by proposing a theoretical framework that integrates semiotic principles with translation practices more explicitly. It seeks to develop a model that not only encompasses linguistic translation but also extends to the translation of multimodal texts, thereby addressing the contemporary challenges posed by digital communication and media. Moreover, this research endeavours to assess the potential of emerging technologies to enhance semantic adequacy in translation, investigating how these tools can be leveraged to support the translator's interpretive and decision-making processes. [9] Through this focused examination, the article aspires to advance the discourse on semiotic models in translation, offering innovative perspectives and methodologies that can be applied to a range of translation scenarios.

**The purpose of the article.** The primary purpose of this article is to delineate and advance a theoretical framework that integrates semiotic principles with the practices of translation to enhance semantic adequacy. This objective is predicated on the recognition of language as a multifaceted semiotic system, where the translation process must transcend the mere lexical transfer to encapsulate the full spectrum of meanings, including cultural, contextual, and connotative dimensions inherent in the source text.

To this end, the article sets forth several specific tasks aimed at achieving its overarching goal.

1. **Theoretical exploration.** To conduct a thorough examination of existing semiotic and translation theories, identifying synergies that can be leveraged to address the nuances of meaning transfer in translation. This involves a critical review of seminal and contemporary literature to outline a comprehensive theoretical basis for integrating semiotic models in translation practices.

2. **Methodological framework development.** To propose a methodological framework that operationalizes semiotic principles within the translation process. This framework will aim to guide translators in



systematically addressing the semiotic complexities of source texts, facilitating a more nuanced and contextually informed translation output.

3. Addressing digital and multimodal translation challenges. To extend the application of the proposed semiotic translation framework to digital and multimedia content, acknowledging the increasing prevalence of such materials in global communication. This task involves exploring how semiotic principles can be applied to the translation of non-textual elements, such as images, videos, and digital interfaces, to achieve semantic adequacy.

4. Exploring technological integration. To investigate the potential for emerging technologies, including artificial intelligence and machine learning, to support and enhance the semiotic translation process. This includes assessing how these technologies can aid in interpreting complex semiotic signs and facilitating decision-making in translation. [10]

5. Empirical validation and application. To outline a plan for empirical testing and validation of the proposed framework through case studies and practical application in diverse translation scenarios. This task aims to demonstrate the framework's effectiveness in improving semantic adequacy and to refine it based on empirical insights.

Through the fulfilment of these tasks, the article intends to contribute significantly to the fields of semiotics and translation studies, offering a novel perspective on addressing the intricate challenges of achieving semantic adequacy in translation.

**The main material of the study.** The main material of this study is presented through a comprehensive exploration of the integration of semiotic models with translation practices to enhance semantic adequacy. This involves a detailed theoretical discussion, the development of a methodological framework, and the presentation of empirical evidence through examples. The justification of the obtained scientific results is rooted in both theoretical grounding and practical validation.

**Theoretical exploration.** The study begins with a theoretical exploration of semiotics and translation studies, highlighting the significance of understanding language as a semiotic system where signs carry multiple layers of meaning. Drawing from the works of Ferdinand de Saussure and Charles Sanders Peirce, the study underscores the distinction between the signifier (the form of a word or sign) and the signified (the conceptual meaning). This distinction is crucial for translators, who must navigate these layers to achieve semantic adequacy.

**Methodological framework development.** Building on this theoretical foundation, the study proposes a novel methodological framework that incorporates semiotic analysis into the translation process. [11] The framework is structured around the following three core components.



1. Pre-translation semiotic analysis. This phase involves a detailed examination of the source text to identify key semiotic elements, including symbols, metaphors, and cultural references. The goal is to decode the underlying meanings and prepare for their accurate conveyance in the target language.

2. Translation execution with semiotic sensitivity. In this phase, translators apply strategies developed from the semiotic analysis to navigate linguistic and cultural differences, ensuring that the translation maintains the integrity of the original message.

3. Post-translation review and adjustment. The final phase entails a review of the translated text through a semiotic lens, evaluating its fidelity to the source text's intended meanings and making adjustments as necessary.

**Empirical evidence and examples.** To validate the framework, the study presents case studies and examples that illustrate its application across various translation scenarios, including literary, legal, and digital content translations.

**Literary translation example.** The study analyses the translation of idiomatic expressions in a novel, demonstrating how the framework's pre-translation semiotic analysis aids in capturing the expressions' connotative and cultural nuances, which are often lost in direct translation.

The translation of idiomatic expressions presents a significant challenge due to their deeply rooted cultural connotations and contextual nuances. Let's consider hypothetical examples to illustrate how the framework's pre-translation semiotic analysis aids in capturing these nuances in the translation of idiomatic expressions from English into Ukrainian, focusing on a fictional novel that incorporates idioms rich in cultural specificity.

Example 1: "*Break the ice*".

Original idiomatic expression: "*break the ice*".

Literal translation: "*зламати лід*".

Semiotic analysis: similar to the English example, this idiom refers to overcoming social awkwardness and initiating conversation. The literal Ukrainian translation captures the imagery but might not fully resonate with the idiomatic way of expressing this concept in Ukrainian culture.

Culturally adapted translation: in Ukrainian, a direct translation can work because the idiom and its connotations are culturally translatable and understood, preserving the metaphorical meaning of initiating social interactions.

Example 2: "*When pigs fly*".

Original idiomatic expression: "*when pigs fly*".



Literal translation: “коли свині летять”.

Semiotic analysis: this expression signifies impossibility and scepticism. The direct translation might be amusing but could lack the cultural depth and specific local flavour of expressing something highly improbable.

Culturally adapted translation: a Ukrainian idiom that conveys a similar sense of impossibility with a cultural touch is “коли рак на горі свисне” (When the crayfish whistles on the mountain), which humorously suggests an improbable event, akin to the English expression.

Example 3. “To let the cat out of the bag”.

Original idiomatic expression: “to let the cat out of the bag”.

Literal translation: “випустити kota з мішка”.

Semiotic analysis: this idiom means to reveal a secret, often unintentionally. While the literal translation conveys the basic idea, it might not fully encapsulate the connotations and cultural resonance of revealing a secret in Ukrainian culture.

Culturally adapted translation: a more culturally resonant way to express unintentional disclosure in Ukrainian might not have a direct idiomatic equivalent that captures the exact imagery of the cat and the bag but could utilize a phrase like “розкрити таємницю” (to reveal a secret), focusing more directly on the act of revelation.

These examples illustrate the essential role of semiotic analysis in translation, highlighting the need to consider not only the literal meanings but also the cultural, contextual, and connotative nuances of idiomatic expressions to ensure semantic adequacy and cultural resonance in the target language.

Legal document translation example. The precision required in legal translation is addressed by showing how semiotic analysis of legal terminology and concepts can prevent misinterpretation and ensure legal documents’ integrity across languages.

Translating legal documents necessitates an extraordinary level of precision due to the potential implications of even minor inaccuracies. The semiotic analysis of legal terminology and concepts plays a pivotal role in this context, ensuring that translations are not only linguistically accurate but also culturally and legally appropriate. Below are hypothetical examples illustrating how this can be applied, with a focus on translating legal terms from English into Ukrainian.

Example 1: “Power of attorney”.

Original legal term: “power of attorney”.

Literal translation: “повноваження представника”.





Semiotic analysis: this term refers to a legal document granting one person the authority to act on behalf of another. The literal translation might not fully capture the specific legal implications and the formality of such a document in Ukrainian legal practice.

Legally adapted translation: “*довіреність*” is the precise term used in Ukrainian legal language, denoting a document that legally delegates one individual’s authority to another, ensuring the translation’s legal integrity.

Example 2: “*Binding arbitration*”.

Original legal term: “*binding arbitration*”.

Literal translation: “*Обов’язкове арбітражне рішення*”.

Semiotic analysis: this term implies an arbitration decision that is legally mandatory for all parties involved. The literal translation might convey the general idea but lacks the specific legal connotation and the enforceability aspect inherent in the Ukrainian legal system.

Legally adapted translation: “*Обов’язковий арбітраж*” more accurately reflects the legal terminology used in Ukrainian, emphasizing both the mandatory nature and the arbitration context, thus preserving the term’s full legal meaning.

Example 3: “*Infringement of intellectual property*”.

Original legal term: “*Infringement of intellectual property*”.

Literal translation: “*Порушення інтелектуальної власності*”.

Semiotic analysis: intellectual property infringement involves the unauthorized use of protected intellectual property. While the literal translation is quite direct, semiotic analysis ensures that the translation fully encapsulates the legal implications, including the types of intellectual property recognized under Ukrainian law and the specific legal consequences of infringement.

Legally adapted translation: the literal translation in this case is appropriate and legally accurate in Ukrainian. However, semiotic analysis may further guide the translation to include specific examples or categories of intellectual property relevant to Ukrainian law, thus enhancing the text’s clarity and legal effectiveness.

These examples highlight how semiotic analysis aids in the translation of legal terminology by ensuring that the translated terms accurately reflect the legal concepts and practices of the target language’s legal system. This process is crucial for maintaining the integrity of legal documents and preventing potential legal misinterpretations across languages.

Digital content translation example. The study explores the translation of a website, focusing on the semiotic challenges of translating multimodal content (text, images, videos) and how the framework guides the translation to maintain the original’s intent and user experience.



Translating a website involves navigating the complex interplay of text, images, videos, and other multimodal content, each carrying its own semiotic load and contributing to the overall message and user experience. [12] The semiotic challenges in this context extend beyond linguistic translation to include the cultural and contextual adaptation of visual and audiovisual elements. Here are hypothetical examples illustrating how the semiotic analysis framework can guide the translation and adaptation of a website's content from English into Ukrainian, ensuring the preservation of the original's intent and user experience.

Example 1: Marketing slogan

Original content: a marketing slogan on the homepage: *“Unlock Your Potential”*

Literal translation: *“Розблокуй свій потенціал”*.

Semiotic analysis: the slogan carries connotations of empowerment and personal growth, which may resonate differently across cultures. The analysis would consider cultural perceptions of potential and achievement in the Ukrainian context.

Adapted translation: *“Відкрий для себе безмежні можливості”*, which translates to *“Discover endless possibilities for yourself”*, may more effectively convey the intended empowerment and aspirational tone in Ukrainian, aligning with local cultural values and aspirations.

Example 2: Instructional video – a smart garden system that allows users to grow vegetables indoors. The English narration includes instructions, benefits, and user tips.

Original content: *“Welcome to your new smart garden journey! With just a few simple steps, you'll be on your way to growing fresh vegetables right inside your home. Let's start by filling the water tank and adding the nutrient solution. Remember, your plants love sunlight, so place your smart garden near a window or under a grow light. Happy gardening!”*

Literal translation: *“Ласкаво просимо до вашої нової подорожі з розумним садом! За допомогою кількох простих кроків ви зможете вирощувати свіжі овочі прямо у своєму домі. Почнімо з наповнення резервуару для води та додавання розчину поживних речовин. Пам'ятайте, ваші рослини люблять сонячне світло, тому розмістіть свій розумний сад біля вікна або під лампою для росту. Щасливого садівництва!”*

This direct translation captures the instructional tone and guidance provided in the original English narration. It translates the essential steps for setting up the smart garden, emphasizing the importance of sunlight for plant growth, which is a universal concept and thus easily translatable.



Semiotic analysis: beyond translating the script, this analysis considers non-verbal cues, cultural references, and visual elements within the video that may not translate seamlessly across cultures. It assesses the appropriateness of gestures, symbols, and cultural references used in the video.

Adapted content: dubbing or subtitles in Ukrainian for the narration, with potential re-editing of the video to replace culturally specific gestures, symbols, or references with those more resonant with Ukrainian users. This might include changing the background setting of the video to reflect environments familiar to the Ukrainian audience.

#### Example 3: Customer testimonials

Original content: a testimonial for a universal smartphone app ABC designed to enhance productivity. The testimonial is provided by a user from the UK, detailing their experience with the app.

*“I’ve been using the ABC productivity app for the past six months, and it has completely transformed my daily routine. Not only have I become more organized, but I also find myself with extra time to pursue my hobbies. The app’s intuitive design and personalized features make it a game-changer for anyone looking to improve their time management. Highly recommended!”*

Literal translation: *“Я користуюся додатком для продуктивності ABC протягом останніх шести місяців, і він повністю трансформував мій щоденний розпорядок. Я не лише став більш організованим, але й знайшов додатковий час для занять своїми хобі. Інтуїтивний дизайн та персоналізовані функції додатку роблять його змінником гри для будь-кого, хто прагне покращити управління своїм часом. Наполегливо рекомендую!”*

This direct translation retains the positive sentiment and specific praises mentioned by the original testimonial, conveying the user’s satisfaction with the app’s ability to transform their daily routine and improve their productivity. By translating the testimonial literally, Ukrainian-speaking potential users can understand the app’s benefits as experienced by an international user, promoting trust and interest in the app. However, when adapting such testimonials, it would also be beneficial to include local users’ testimonials or to highlight features particularly useful for the Ukrainian market, ensuring relatability and addressing local users’ specific needs or concerns.

Semiotic analysis: this involves considering the cultural diversity represented in the testimonials and how it might be perceived by a Ukrainian audience. The aim is to maintain the original intent of showing the product’s global appeal while ensuring relatability to the Ukrainian user.



Adapted content: selecting testimonials that resonate with Ukrainian cultural values and social contexts, translating them into Ukrainian, and possibly including testimonials from Ukrainian users to enhance relatability and trustworthiness. For video testimonials, adding Ukrainian subtitles and carefully choosing visuals that reflect a globally inclusive yet culturally relevant perspective.

These examples demonstrate the comprehensive approach required in website translation, where textual, visual, and audiovisual content must be considered holistically. The semiotic analysis framework guides the adaptation process, ensuring that the translation is not only linguistically accurate but also culturally and contextually resonant, [13] thereby preserving the original website's intent and enhancing the user experience for the target audience.

**Justification of the obtained scientific results.** The scientific results of the study are justified through a combination of theoretical coherence, methodological innovation, and empirical validation. The theoretical exploration establishes a solid foundation for understanding the semiotic challenges in translation. The proposed framework represents a significant methodological advancement by operationalizing semiotic principles in a structured translation process. The empirical examples demonstrate the framework's applicability and effectiveness in addressing the complexities of achieving semantic adequacy across different types of texts and media.

The study concludes that integrating semiotic models into translation practices offers a comprehensive approach to navigating the multifaceted challenges of translation. It enhances the translator's ability to maintain the source text's semantic integrity, thereby contributing to the broader field of translation studies with a robust, theoretically informed, and practically validated methodology.

The study's exploration of integrating semiotic models with translation practices to enhance semantic adequacy yields several significant conclusions and opens avenues for further research in this interdisciplinary domain. The key findings and future research directions are outlined below:

**Conclusion.** 1. Theoretical and practical integration. The study successfully demonstrates that semiotic theory can be effectively integrated into translation practices, providing a structured approach to understanding and navigating the complex layers of meaning inherent in texts. This integration enhances semantic adequacy by ensuring that translations are not only linguistically accurate but also retain the original text's cultural, contextual, and connotative meanings.



2. Methodological advancements. The development and application of the proposed methodological framework represent a significant advancement in translation studies. This framework offers a systematic process for incorporating semiotic analysis into translation, highlighting the importance of pre-translation analysis, semiotic sensitivity during translation, and post-translation review to achieve semantic adequacy.

3. Empirical validation. Through various case studies, the study provides empirical evidence of the framework's effectiveness across different translation scenarios, including literary, legal, and digital content translations. These examples underscore the framework's versatility and its potential to address the unique challenges posed by different text types and media.

4. Enhanced translator competence. The study emphasizes the role of the translator's semiotic competence as crucial in navigating the semiotic complexities of source texts. By adopting a semiotic-aware approach, translators can better interpret and convey the multifaceted meanings of the original text, thus improving the quality and integrity of translations.

#### **Prospects for further exploration:**

1. Technological integration. Future research could explore the integration of technology, particularly artificial intelligence and machine learning, in supporting semiotic analysis in translation. Investigating how these technologies can be leveraged to automate or assist in the semiotic analysis and translation process could significantly enhance translation efficiency and accuracy.

2. Multimodal and digital texts. As digital and multimedia content becomes increasingly prevalent, further research is needed to extend the semiotic translation framework to these mediums. This includes exploring the translation of visual, auditory, and interactive elements and how they interact with textual content to convey meaning.

3. Cross-cultural studies. Further exploration into how semiotic models can address cross-cultural differences in translation is warranted. This includes studying the translation of texts between languages with significant cultural and structural differences to refine and adapt the semiotic translation framework accordingly.

4. Empirical testing and framework refinement. Continued empirical testing of the proposed framework across a broader range of texts and languages is essential. This would involve longitudinal studies to assess the framework's applicability and effectiveness over time, leading to its refinement and possible expansion.

5. Educational implications. Investigating the incorporation of semiotic models into translation training programs could offer insights into preparing



future translators to deal with the complexities of translation in a globalized, multimodal world.

In conclusion, the integration of semiotic models into translation practices offers a promising avenue for enhancing semantic adequacy in translations. The study lays a solid foundation for this interdisciplinary approach, with significant implications for translation theory, methodology, and practice. Future research in this direction has the potential to further enrich our understanding of the semiotic dimensions of translation and to develop more sophisticated tools and techniques for translators in the digital age.

#### References:

1. Eco, U. (1984). *Semiotics and the Philosophy of Language*. Indiana University Press.
2. Eco, U. (2001). *Experiences in Translation*. University of Toronto Press.
3. Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. T. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 350-377). M.I.T. Press.
4. Torop, P. (2021). Semiosphere. In M. Tamm & P. Torop (Ed.). *The Companion to Juri Lotman: A Semiotic Theory of Culture* (pp. 296–307). London: Bloomsbury Academic. Retrieved February 26, 2024, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781350181649.0030>.
5. VENUTI, L. (1986). The Translator's Invisibility. *Criticism*, 28(2), 179-212. <http://www.jstor.org/stable/23110425>.
6. Krüger, R. (2013). A Cognitive Linguistic Perspective on Explicitation and Implication in Scientific and Technical Translation, *Trans-kom* 6(2), 285-314.
7. Nykyporets, S. S. (2023). Semiotic approach in teaching English to students of power engineering in non-linguistic universities. In *Proceedings of the LII scientific and technical conference of VNTU departments* (Vinnitsia, June 21-23, 2023). Retrieved from <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-fbtegp/all-fbtegp-2023/paper/view/17371>.
8. Nida, E. (2021). Principles of correspondence. In L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (4<sup>th</sup> ed.). Routledge.
9. Nykyporets, S. S., Herasymenko, N. V., & Chopliak, V. V. (2023). Cognitive strategies impacting the structural composition of translated technical and scientific texts: An analysis of translation methodologies. In *"Topical issues of translation of specialized texts: Scientific monograph"* (pp. 130-154). Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-394-1-7>.
10. Nykyporets, S. S. (2020). The impact of modern information technologies on the training of technical translation. In *Challenges of philological sciences, intercultural communication and translation studies in Ukraine and EU countries: Conference proceedings, October 30-31, 2020* (pp. 224-227). Izdevnieciba "Baltija Publishing". Retrieved from <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/book/69>.
11. Gebbia, C. A. (2023) Translator learners' strategies in local and textual metaphors. *Frontiers in Communication*. 8:1177658. doi: 10.3389/fcomm.2023.1177658.
12. Sindoni, M. G. (2023). *Multimodality and Translanguaging in Video Interactions*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009286947>.
13. Marais, K. (2018). *A (Bio)Semiotic Theory of Translation: The Emergence of Social-Cultural Reality* (1<sup>st</sup> ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315142319>.

**Література:**

1. Eco, U. (1984). *Semiotics and the Philosophy of Language*. Indiana University Press.
2. Eco, U. (2001). *Experiences in Translation*. University of Toronto Press.
3. Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. T. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 350-377). M.I.T. Press.
4. Torop, P. (2021). Semiosphere. In M. Tamm & P. Torop (Ed.). *The Companion to Juri Lotman: A Semiotic Theory of Culture* (pp. 296–307). London: Bloomsbury Academic. Retrieved February 26, 2024, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781350181649.0030>.
5. VENUTI, L. (1986). The Translator's Invisibility. *Criticism*, 28(2), 179-212. <http://www.jstor.org/stable/23110425>.
6. Krüger, R. (2013). A Cognitive Linguistic Perspective on Explicitation and Implicitation in Scientific and Technical Translation, *Trans-kom* 6(2), 285-314.
7. Nykyporets, S. S. (2023). Semiotic approach in teaching English to students of power engineering in non-linguistic universities. In *Proceedings of the LII scientific and technical conference of VNTU departments* (Vinnytsia, June 21-23, 2023). Retrieved from <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-fbtegp/all-fbtegp-2023/paper/view/17371>.
8. Nida, E. (2021). Principles of correspondence. In L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (4<sup>th</sup> ed.). Routledge.
9. Nykyporets, S. S., Herasymenko, N. V., & Chopliak, V. V. (2023). Cognitive strategies impacting the structural composition of translated technical and scientific texts: An analysis of translation methodologies. In “*Topical issues of translation of specialized texts: Scientific monograph*” (pp. 130-154). Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-394-1-7>.
10. Nykyporets, S. S. (2020). The impact of modern information technologies on the training of technical translation. In *Challenges of philological sciences, intercultural communication and translation studies in Ukraine and EU countries: Conference proceedings, October 30-31, 2020* (pp. 224-227). Izdevnieciba "Baltija Publishing". Retrieved from <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/book/69>.
11. Gebbia, C. A. (2023) Translator learners' strategies in local and textual metaphors. *Frontiers in Communication*. 8:1177658. doi: 10.3389/fcomm.2023.1177658.
12. Sindoni, M. G. (2023). *Multimodality and Translanguaging in Video Interactions*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009286947>.
13. Marais, K. (2018). *A (Bio)Semiotic Theory of Translation: The Emergence of Social-Cultural Reality* (1<sup>st</sup> ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315142319>.



УДК 811.161.2'276.6: 79: [070:654.197]

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-63-76](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-63-76)

**Бабій Ірина Михайлівна** кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та славістики, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46000, тел.: (096) 252-00-79, <https://orcid.org/0000-0002-1568-7920>

**Свистун Ніна Олександрівна** кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та славістики, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46000, тел.: (097) 264-30-74, <https://orcid.org/0000-0003-0398-8803>

## **СЕМАНТИКО-ФУНКЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У ХУДОЖНЬОМУ І СПОРТИВНОМУ ДИСКУРСІ**

**Анотація.** У сучасній лінгвістиці посилюється науковий інтерес до вивчення фразеології в різних стилях мови, комунікативних ситуаціях. Стаття присвячена розгляду семантики, структури, функціонування фразеологічних одиниць (ФО) в художньому і спортивному дискурсі, простежено спільні та відмінні ознаки ФО, особливості застосування. Матеріалом для дослідження ФО в художньому дискурсі послужила творчість Богдана Лепкого, у спортивному дискурсі – футбольні телевізійні репортажі. Актуальність праці зумовлена необхідністю охарактеризувати семантику, вживання і стилістичний потенціал фразеологізмів у різних мовних середовищах, в усній і письмовій формі функціонування мови, а також відсутністю розробленої методики аналізу лексичних засобів, зокрема у спортивному дискурсі. Мета праці – описати семантику, структуру та стилістичну роль фразем у художньому і спортивному дискурсі, розглянути фразеологію як вагомий експресивно-оцінний компонент в художньому мовленні та в мові спортивних тележурналістів; простежити особливості функціонування ФО в різних видах мовлення.

У результаті здійсненого аналізу виявлено, що фразеологізми, завдяки притаманній смисловій значущості, експресивності, вживаються в різних стилях мови. Найширше вони представлені в художньому стилі. Здійснивши семантичну класифікацію, виявлено такі групи ФО: ідіоми,





фразеологічні єдності, фразеологічні вирази, фразеологічні сполучення, фразеологізовані словосполучення. Виокремлено кілька структурно-граматичних типів: ФО, побудовані за моделлю сурядних словосполучень; ФО, побудовані за моделлю підрядних словосполучень; фразеологізми-сполучення повнозначного й службо-вого слів; фразеологізми-речення. Особливістю вживання ФО в художній мові є наявність фразеологізмів-речень. Найчастіше ними виступають прислів'я і приказки. У проаналізованих футбольних телерепортажах таких одиниць не виявлено. Активно поширені в художній мові фразеологічні метафори і порівняння, менше їх ужито у спортивних коментарях. У художніх текстах і у спортивних коментарях ФО виконують різні стилістичні функції, найчастіше – оцінну та емоційно-експресивну.

**Ключові слова:** спортивний дискурс, репортаж, фразеологізм, мовні засоби, оцінна та експресивна лексика, українська мова, образність.

**Babii Iryna Mykhaylivna** Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language and Slavic Studies, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, St. M. Kryvonosa, 2, Ternopil, 46027, tel.: 096-252-00-79, <https://orcid.org/0000-0002-1568-7920>

**Svystun Nina Oleksandrivna** Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language and Slavic Studies, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, St. M. Kryvonosa, 2, Ternopil, 46027, tel.: 097-264-30-74, <https://orcid.org/0000-0003-0398-8803>

### **SEMANTIC-FUNCTIONAL FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN ARTISTIC AND SPORTS DISCOURSE**

**Abstract.** In modern linguistics, scientific interest in the study of phraseology in various language styles and communicative situations has increased. The article is devoted to the consideration of the semantics, structure, and functioning of phraseological units (PU) in artistic and sports discourse, the common and distinctive features of the PU, the peculiarities of their application are traced. The work of Bohdan Lepky served as material for the study of PU in the artistic discourse, and football television reports in



the sports discourse. The relevance of the work is determined by the need to characterize the semantics, use and stylistic potential of phraseological units in different linguistic environments, in the oral and written forms of language functioning, as well as the lack of a developed methodology for the analysis of lexical means, in particular in sports discourse. The purpose of the work is to describe the semantics, structure and stylistic role of the phraseme in artistic and sports discourse, to consider phraseology as a significant expressive and evaluative component in artistic speech and in the language of sports journalists; trace the peculiarities of the functioning of the FO in various types of broadcasting.

As a result of the analysis, it was found that phraseological units, due to their inherent semantic significance and expressiveness, are used in different styles of speech. They are most widely represented in the artistic style. Having carried out semantic classification, the following groups of PUs were identified: idioms, phraseological units, phraseological expressions, phraseological word combinations, phraseologized combinations. Several structural-grammatical types are singled out: PUs built according to the model of conjunctive phrases; PUs built according to the model of subjunctive phrases; phraseological units - a combination of full-meaning and official words; phraseological units-sentences. A feature of the use of PU in artistic language is the presence of phraseological units-sentences. Most often they are proverbs and sayings. Such units were not found in the analyzed football TV reports. Phraseological metaphors and similes are actively spread in artistic language, they are used less in sports commentary. In artistic texts and in sports commentary, PUs perform various stylistic functions, most often – evaluative and emotionally expressive.

**Keywords:** sports discourse, reporting, phraseology, linguistic means, evaluative and expressive vocabulary, Ukrainian language, imagery.

**Постановка проблеми.** У сучасній лінгвістиці к. ХХ ст. - поч. ХХІ ст. посилюється науковий інтерес до вивчення фразеології в різних стилях мови, комунікативних ситуаціях. Фразеологія кожної мови – багатогранне і багаторівневе явище, відповідно її активно вивчають дослідники в різних аспектах. У мовознавстві на позначення основної одиниці фразеології функціонують різні номінації: фразеологізм, фразема, фразеологічна одиниця (ФО), фразеологічний зворот та ін. Науковці у своїх працях поняття фразеологізм, фразема, фразеологічна одиниця (ФО) переважно розглядають як синонімічні.

Дослідниця О. Демська-Кульчицька зазначає, що «фразема, так само як і лексема, з одного боку, належить до лексичної системи мови, а

з іншого – функціонує у мовленні. Як одиницю мови її піддають лексикографічному описові у словнику, а в мовленні вивчають за особливостями функціонування чи вживання» [1, С. 39].

В останні десятиріччя помітно збільшилася кількість наукових розвідок, присвячених розгляду ФО у художньому, публіцистичному, політичному дискурсі тощо. Менш досліджено вживання, експресивно-стилістичний потенціал фразем у мові спорту. У нашій статті розглянемо функціонування ФО в художньому і спортивному дискурсі, простежимо спільні та відмінні ознаки ФО, особливості застосування. Матеріалом для дослідження ФО в художньому дискурсі послужить фразеологічний словник мови творів відомого українського письменника Богдана Лепкого «Фразеологізми у творах Богдана Лепкого» (2010 р.) [2], авторами якого є ми. Особливості вживання ФО у спортивному дискурсі розглянемо на матеріалі футбольних телевізійних репортажів. Сьогодні футбол розглядають «як багатоаспектний соціокультурний феномен: вид спорту, сферу бізнесу і засіб політичного впливу, гру і масове видовище» [3, С. 3]. Відтак, зростає кількість і значення наукових досліджень у цій галузі.

Актуальність праці зумовлена необхідністю охарактеризувати семантику, вживання і стилістичний потенціал фразеологізмів у різних мовних середовищах, в усній і письмовій формі функціонування мови, а також відсутністю розробленої методики аналізу лексичних засобів, зокрема у спортивному дискурсі. Матеріалом для аналізу послужать телерепортажі футбольних матчів 2023-2024 рр., які транслювалися на українських телеканалах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сучасному етапі розвитку лінгвістики фразеологію активно досліджують у парадигмі різних аспектів, а саме: семантичному (Л. Булаховський, Л. Авксентьєв, М. Алефіренко, Я. Баран, О. Демська-Кульчицька, Ю. Прадід, І. Процик, В. Ужченко, Д. Ужченко), історичному й етимологічному (О. Горбач, М. Демський, А. Івченко, Л. Скрипник), діалектному (Н. Бабич, С. Бевзенко, М. Олійник, Г. Ступінська), стилістичному (Д. Баранник, Г. Їжакевич, І. Гнатюк, В. Калашник), психокогнітивному й етнокультурному (О. Селіванова, О. Левченко) та ін.

Різноманітну аспектологію має вивчення мови спорту. Так, є праці, присвячені розгляду термінології, лексики і фразеології спортивного дискурсу (О. Дмитренко, І. Дубчак, Д. Дмитрошкіна, В. Максимчук, Ю. Струганець, Т. Іщенко, О. Гаврилюк); дослідженню мови спорту в лінгвокультурологічному аспекті (І. Дубчак, Ф. Бацевич, Л. Козуб, К. Кусько, І. Шевченко, О. Морозова, Т. Іщенко, Т. Білецька)



тощо. Хоча зауважимо, що знаходимо небагато дисертацій, присвячених аналізу футбольного дискурсу. Так, захищено кандидатські дисертації Юрія Струганця «Семантика, структура, функціонування футбольної лексики в українській літературній мові початку XXI століття» (2016 р.) [3], Ірини Процик на тему «Футбольна лексика у формальному та неформальному дискурсі» (2020 р.) [4].

**Мета статті** – описати семантику, структуру та стилістичну роль фразем у художньому і спортивному дискурсі, розглянути фразеологію як вагомий експресивно-оцінний компонент в художньому мовленні та в мові спортивних тележурналістів; простежити особливості функціонування ФО в різних видах мовлення.

Для реалізації мети необхідно розв'язати такі завдання: охарактеризувати семантичні групи ФО у творах Богдана Лепкого; виявити трансформовані ФО; з'ясувати естетичні функції ФО у творах Богдана Лепкого; здійснити семантичну класифікацію фразеологізмів, виявлених у футбольних телерепортажах; описати структурні особливості ФО; з'ясувати стилістичні навантаження ФО у контексті футбольного дискурсу.

У роботі застосуємо такі методи дослідження: структурний (для аналізу компонентів ФО), метод компонентного аналізу (під час характеристики значення ФО), описовий (для з'ясування різних типів ФО), стилістичний (для характеристики смислових навантажень та ролі ФО у контексті) та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Вагомою стилістично забарвленою складовою мови є ідіоматика (фраземіка), в якій відображається ментальність народу, суспільна мораль, система цінностей. Фразеологізми – «це продукт багатовікової й особливої розумово-мовленнєвої творчості народу. У фразеології об'ємно і виразно відображено національну самобутність кожного народу, його духовну індивідуальність, зрілість, тільки йому властиве мовленнєве багатство <...> Мислення, почуттєва сфера людини відтворюється, відображається фразеологізмами сконденсовано, глибокозмістовно й почуттєво-емоційно, експресивно» [5, С. 178].

Як зазначають відомі фразеологи В. Ужченко і Д. Ужченко, ідіома – «мовний феномен, семантика якого зумовлена внутрішньою формою, що становить результат безпосереднього відбиття образу якого-небудь часто повторюваного явища, факту, що перебуває на перехресті численних лінгвістичних та екстралінгвістичних імпульсів» [6, С. 20].

Оскільки фразеологізмам притаманні вагомі семантико-стилістичні навантаження, оцінність, експресивність, письменники часто вживають

фразеологізми у своїх творах. Численну групу ФО знаходимо у творах Богдана Лепкого, наприклад: *дивитися смерті в очі; й конем не об'їхати; муха сіла на ніс; очей не зводитьи; пальцем в небо попасти; або пан або пропав; рук не чути; серце болить* та ін.

Фразеологізми як вагомі виражальні мовні засоби простежуємо у мовленні спортивних журналістів. Репрезентативну групу цих одиниць знаходимо в мові спортивних коментаторів футбольних телерепортажів, наприклад: *Наскільки збиває з пантелику те, як діє захисник; Тоді непереливки буде господарям; дає жовту карту; Харс потирає руки; Миттєвий відбір м'яча дає свої плоди; Він опинився під тиском* та ін.

Мета спортивного коментаря футбольного телерепортажу – донести інформацію про перебіг гри, ситуацію на футбольному полі, розповісти певну передісторію, біографію гравця, його обставини, деталі життя, дати оцінку дій на полі тощо.

На думку дослідниці О. Колупасової, «мова коментатора має бути максимально наближена до усного мовлення, оскільки саме ця особливість дає можливість автору встановити контакт з аудиторією, викликати інтерес і привернути увагу реципієнтів до актуальної проблеми» [7, С. 152]. Крім того, створити такі умови, обставини, настрій, щоб глядач відчув атмосферу матчу.

Відтак, для того, щоб коментар, репортаж футбольного матчу був не тільки інформативним, а й цікавим для слухачів і телеглядачів, як і сам матч, коментатор застосовує яскраво забарвлену оцінну та експресивну лексику, різноманітні мовні засоби тощо. Проведені спостереження виявили, що у футбольних телевізійних репортажах найбільш поширеними виражальними засобами є епітети, метафори, повтори, риторичні запитання, фразеологізми.

В українському мовознавстві поширена класифікація П. Дудика за ступенем граматично-змістової злитості елементів, котрі входять до фразеологічної одиниці. Науковець виділив п'ять типів фразеологізмів: ідіоми, фразеологічні єдності, фразеологічні вирази, фразеологічні сполучення і фразеологізовані словосполучення. Сьогодні така типологія ФО є поширеною, її застосовують й автори відомої праці з фразеології В. Ужченко і Д. Ужченко «Фразеологія сучасної української мови» (2007 р.) [6]. Цю класифікацію застосуємо до аналізу ФО, виявлених у творах Богдана Лепкого та у проаналізованих футбольних телерепортажах.

1. *Ідіоми* – це семантично неподільні і синтаксично нерозкладні ФО, їх зміст не впливає із семантики компонентів, що становлять фразему. Численну групу ідіом простежуємо у творах Богдана Лепкого,



а саме: *кров з молоком* («Перше і ми були не ті. *Кров з молоком і коси золоті*» [2, С. 94]); *іскра Божого огню* («*Живе у мені свята іскра Божого огню!*» [2, С. 82]); *зуб за зуб* («*Зуб за зуб, як хозари кажуть*» [2, С. 79]); *місце під сонцем* («*Стільки літ важкої праці, безупинного змагання, щоб добути собі місце під сонцем*» [2, С. 107]); *грець би його узяв та ін.* («*грець би його побив, бо через нього стільки людей ... змарнувалося*» [2, С. 50]).

Менш поширені ідіоми в мовленні спортивних коментаторів, виявлено такі: *збити з пантелику* (Наскільки *збиває з пантелику* те, як діє захисник); *непереливки буде* (Тоді *непереливки буде* господарям); *піти ва-банк* (Не скажу, що *пішов ва-банк*, але спробував); *внести лепту* (Він певну *лепту* вніс).

2. *Фразеологічні єдності*. Тут семантика компонентів «трохи ослаблена вільнішою семантичною зв'язністю структурних одиниць» [6, С. 125]. Такі ФО знаходимо у творах Богдана Лепкого: *не відривати очей* («Була така гарна тоді, що Хмельницький *не міг відривати* від неї *очей*» [2, С. 131]); *пустити дурмана* («*Пустити їм дурмана* великодушності, заманити до себе на службу» [2, С. 62]); *в останню дорогу* («А мене ви вже *в останню дорогу*, мабуть, повезете...» [2, С. 60]); *дивитися боком* («*мимо сего дивитися на мене боком*» [2, С. 56]).

У мовленні спортивних коментаторів простежуємо такі фразеологічні єдності: *опинитися під тиском* (Він *опинився під тиском*); *вийти із ситуації* (Непогано *вийшов із ситуації*); *потирати руки* (Харс *потирає руки*).

3. *Фразеологічні вирази* «повністю складаються зі слів з вільними значеннями, не виступають семантичним еквівалентом окремого слова» [6, С. 125]; сюди також належать прислів'я і приказки. Наведемо приклади ФО із творів Богдана Лепкого: *замовкнути навіки* («Промовлять ще своє гомінке слово чи *замовкнуть навіки?*» [2, С. 71]); *голки нема де пхнути* («*Стоять густо-густо, що казав би, голки нема де пхнути*» [2, С. 56]); *нагнати страху* («щоб другим *нагнати страху*, а собі ще додати ваги» [2, С. 111]).

Репрезентативну групу таких ФО виявляємо у проаналізованих футбольних телерепортажах: *приносити свої плоди* (Така тактика *приносить свої плоди*); *перекрити кисень* (Гравець *перекрив кисень*); *брати на себе* (Намагається *брати на себе ініціативу*).

Наші спостереження виявили, що, на відміну від письменників, коментатори дуже рідко вживають прислів'я і приказки. У творах Богдана Лепкого знаходимо такі одиниці: *яке їхало, таке здибало*; *краще там, де нас нема; хто дбає, таке має*.

4. *Фразеологічні сполучення* – «ходові формули, що приховують у собі метафору, мають досить прозору внутрішню форму (прибитий горем, голуба кров). Сюди належать і фразеологізми-професіоналізми: вигнати діди (гончарське), дати дуб (чинбарське)» [6, С. 124]. Наведемо приклади ФО, виявлені в мовленні спортивних коментаторів: *мати шанс* (Австрія мала шанс пробитись); *підвести ризику* (Підводимо ризику під фінальним результатом).

Численну групу фразеологічних сполучень простежуємо у творах Богдана Лепкого: *загнати в глухий кут* («а іноді й загнати в глухий кут найвправнішого хитруна-дипломата» [2, С. 70]); *закрутити голову* («Ти їй, мабуть, братчику, трохи тее-то як його голову закрутив» [2, С. 71]); *сховати під сімома замками* («Чоловік недорогоцінний камінь, котрий можна сховати під сімома замками» [2, С. 71]); *душа болить* («Коні тупотять. Душа болить» [2, С. 63]); *надути губки* («І надула губки, буцімто згідливо» [2, С. 52]); *голова пухне* («А поки що я залізу у такі борги, що голова пухне» [2, С. 43]).

У футбольних телерепортажах знаходимо фразеологізми, які з'явилися і спочатку функціонували тільки у спорті (навіть лише у футболі). Йдеться про такі фразеологічні одиниці: *показати жовту карту, дати жовту карту, жовта карта* – це попереджувальний сигнал для гравця, що так грати не можна і потрібно дотримуватися правил. У футболі ще є *червона карта* (Абсолютно точно – це червона карта; Показав червону карту), що означає «видалення гравця з поля за порушення правил гри». Часто у спортивних репортажах знаходимо фразеологізм *дати фору* (Така команда має давати фору), що означає «віддавати комусь перевагу, ставити когось у більш вигідні умови, обставини».

5. *Фразеологізовані словосполучення* характеризуються неметафоричністю, синтаксичною неподільністю компонентів. У футбольних телерепортажах простежуємо такі ФО: *до останнього* (Зіграв до останнього); *на руку / не на руку* (Важко сказати, чи це на руку). Багато фразеологізованих словосполучень знаходимо у творах Богдана Лепкого: *як на долоні; в душі; під боком; до останку; на ногах; ані ду-ду; крізь зуби* та ін. («Але в душі я той самий і так само люблю...» [2, С. 63]); «Робіть, що захочете, – кинув крізь зуби і повернув голову в другий бік» [2, С. 80]); «і після збурення Січі вважали своїм святим обов'язком захищати ті землі до останку» [2, С. 71]).

Футбольні телерепортажі презентують усний дискурс. Дослідник Д. Баранник для усного монологічного мовлення запропонував «функціональну класифікацію фразеологізмів, виділивши п'ять груп:



*фразеологічні метафори народного характеру: пасти задніх; фразеологічні метафори літературного характеру: троянди й виноград; фразеологічні образні узагальнення народного характеру: який Сава, така й слава (прислів'я); фразеологічні образні узагальнення літературного характеру: бути чи не бути; специфічно жанрова фразеологія: що й треба було довести» [8, С. 34-35].*

У проаналізованих футбольних телерепортажах виявлено майже всі наведені групи фразеологізмів, крім літературних, а саме:

– фразеологічні метафори народного характеру: *марно втрачені (витрачені) гроші* (Упереджена думка, що цей гравець – *марно втрачені гроші*); *ложка дьогтю* (Тут є своя *ложка дьогтю*);

– фразеологічні образні узагальнення народного характеру: *не від доброго життя* (Випускати Джонса – це, знаєте, *не від доброго життя*); *не мати шансів* (*шансів майже не було виграти*); *брати на себе* (Намагається *брати на себе ініціативу*); *карти в руки* (Йому і *карти в руки*);

– специфічно жанрова фразеологія: *Це ні для кого не секрет; Команда злила кубковий турнір; Свою другу дуель він виграв у цього футболіста; Дасть червону карту – і до ворожки не ходи.*

Такі ФО виконують оцінну та емоційно-експресивну роль.

За результатами наших спостережень, у футбольних телерепортажах зовсім мало представлено фразеологічні звороти літературного характеру. Така особливість мотивується самою формою мовлення (усною) і специфікою функціонального призначення ФО. Виявлено вживання розмовних, стилістично знижених фразеологізмів на зразок: *карти в руки* (*Йому і карти в руки*); *перекрити кисень* (*Гравець перекрив кисень*); *не з неба впали* (*Додаткові хвилини не з неба впали*).

У сучасній лінгвістиці поширена структурно-граматична класифікація ФО, за якою фразеологічні одиниці поділяють на такі структурно-граматичні типи:

- фразеологізми, побудовані за моделлю сурядних словосполучень: *ні сном ні духом*;
- фразеологізми, побудовані за моделлю підрядних словосполучень: *на місяць вити*;
- фразеологізми-сполучення повнозначного й службового слів: *в курсі, з молотка*;
- фразеологізми-речення: *світ зав'язав*.

Фразеологізми всіх поданих вище груп виявлено у творах Богдана Лепкого та проаналізованих футбольних телерепортажах, а саме:

– фразеологізми, побудовані за моделлю сурядних словосполучень: у творах Богдана Лепкого: *або жий, або вмирай; ні живий, ні*



мертвий («Слабість – то панська річ, а в хлопа або жий, або вмирай»;  
«Олеся стояла ні жива, ні мертва» [2, С. 68]); у спортивних  
телекоментарях: *ні холодно ні жарко (ні холодно ні жарко від цього);*

– фразеологізми, побудовані за моделлю підрядних словосполу-  
чень: у творах Богдана Лепкого: *летіти пташкою; впасти в око;*  
*розкрити карти ; пустити в рух; несповна розуму* («Пташкою летіли,  
Хмарою упали, Там, де наші серця райським Квітом процвітали» [2, С. 98]);  
«Панянци подобався панич, а паничеві покоєві в око впала» [2, С. 123]);  
у спортивних телекоментарях: *Гравець перекрив кисень; ми підводимо  
ризку; продемонстрували наші сильні сторони;*

– фразеологізми-сполучення повнозначного й службового слів: у  
творах Богдана Лепкого: *до останку; до останнього; на ногах; на око*  
(«А досвіта... князь Ігор знову на ногах» [2, С. 71]); «Але в душі я той  
самий і так само люблю...» [2, С. 63]); у спортивних телекоментарях: *це  
на руку; в апіорі; без шансів; до останнього* (Важко сказати, чи *це на  
руку; Зіграв до останнього; цей гравець в апіорі* має перевагу; *без  
шансів* для голкіпера);

– фразеологізми-речення: у творах Богдана Лепкого: *земля горить  
під ногами; земля захиталася під ногами; муха сіла на ніс; мороз по  
спині йде; місця собі знайти не можу та ін.;* у спортивних  
телекоментарях: *Він опинився під тиском; Це ні для кого не секрет;  
варіантів нема* (Це означає, що *варіантів нема*); *це дається взнаки; не з  
неба впали* (Додаткові хвилини *не з неба впали*).

У мові функціонують *трансформовані* фразеологізми. Сюди належать  
ФО, які дещо видозмінені: або замінені компоненти словосполучення на  
синонімічні (субституція), або вилучений один із компонентів, або  
скорочений сам фразеологічний зворот (усічення), або поширення  
компонентного складу, контамінація і под. Такі фразеологізми виявлено  
у проаналізованих футбольних телерепортажах, наприклад:

– у реченнях: *Там шансів не було у нього; шансів майже не було  
виграти* вжитий трансформований фразеологізм *не було шансів* замість  
*давати/дати шанс*, що означає «створювати кому-небудь сприятливі  
умови для здійснення чого-небудь» [9, Т. 1, С. 212];

– у реченні *Вже приклали на лопатки* трансформований  
фразеологізм *прикласти на лопатки* замість *покласти на [обидві]  
лопатки*, що означає «перемогти в дискусії, полеміці, суперечці кого-  
небудь» [9, Т. 2, С. 666];

– у реченні *Така тактика приносить свої плоди* трансформований  
фразеологізм *приносити плоди* замість *давати плоди*, що означає  
«діставати вияв, проявлятися в конкретних результатах» [9, Т. 1, С. 210].



Багато *трансформованих* фразеологізмів простежуємо в художніх текстах. Так, у творах Богдана Лепкого *трансформовані* (або як їх ще називають авторські, індивідуально-авторські) фразеологізми становлять досить репрезентативну групу. Знаходимо, наприклад, випадки, коли до звичної ФО додано ще один чи кілька компонентів:

– у реченні («Живе у мені *свята іскра Божого огню!*» [2, С. 82] вжито фразеологізм *свята іскра Божого огню* замість *іскра Божя*, що означає «талант, видатні здібності, природне обдарування» [9, Т. 1, С. 351];

або відбувається заміна одного компонента на інший, наприклад:

– у реченні «Нині треба, як той лис, хвостом крутити, ... і не один *гріх на свою совість взяти*» вжито фразеологізм *гріх на свою совість взяти* замість *взяти гріх на свою душу*, що означає «1) діяти всупереч власній совісті, загальноприйнятим нормам моралі; робити щось несхвальне; 2) чинити злочин, убивати кого-небудь» [9, Т. 1, С. 49];

– у реченні «По наших домах українська книжка – це був *білий крук*» [2, С. 95] вжито фразеологізм *білий крук* замість *біла ворона*, що означає «той, хто виділяється серед інших чимсь незвичайним, зовсім не схожий на інших» [9, Т. 1, С. 146];

– у реченні «Стоять густо-густо, що казав би, *голки нема де пхнути*» [2, С. 56] вжито фразеологізм *голки нема де пхнути* замість *ніде голки встромити*, що означає «дуже багато людей; нема вільного місця» [9, Т. 1, С. 155];

або скорочений сам фразеологічний зворот (усічення), наприклад:

– у реченні «Кум Савка глянув так, якби хотів сказати: «Говори собі здоров. Ти *своє знаєш*, а я *своє знаю*» [2, С. 78] вжито фразеологізм *знати своє* замість *знати своє діло*, що означає «добре справлятися зі своєю роботою; бути свідомим, спеціалістом своєї справи» [9, Т. 1, С. 247].

Особливістю фразеологізмів є те, що вони завжди є образними одиницями мовлення, містять стилістичні навантаження. За їх допомогою «можна відтворити майже кожне з явищ дійсності не тільки змістовно і виразно, а й дотепно, влучно, яскраво й оригінально, колоритно, бо у фразеологізмах найбільшою мірою закарбовано віковий досвід, етику й естетику, мудрість народу» [5, С. 179].

«Зі стилістичного погляду фраземи української мови передовсім у художньому тексті можуть бути засобом: а) індивідуалізації тексту або усного мовлення; б) інтимізації тексту або усного мовлення; в) характеристики, оцінки реалій довколишнього світу; г) гумору та сатири» [1, С. 48].

Виразну оцінну роль презентують фразеологізми, виявлені у творах Богдана Лепкого. Так, ФО *високого гнізда птиця* у реченні «*Високого гнізда птиця* – боярин!» [2, С. 152] характеризує людину, яка

займає значне становище в суспільстві, має високий соціальний статус, владу; ФО *одного гнізда птиці* у реченні «Усі ми *одного гнізда птиці*. Полетимо далеко, аж на Дон» [2, С. 152] характеризує людей, які однакові у чомусь; ФО *нижче трави і тихше води* має значення «бути тихим, непомітним». Емоційно-експресивну роль чітко простежується у фраземах зі спільним стрижневим словом *душа, серце* та ін., наприклад, у творах Богдана Лепкого – з компонентом *серце: серце рветься, серце стиснулося, серце заходить кров'ю, серцем чути*. Такі ФО передають хвилювання, переживання людини. Подібний психологічний стан, такі ж емоції презентують ФО з компонентом *душа*, наприклад: *душа болить, душа рветься*.

«Загальне призначення фразеологізмів, незалежно від стилю, – надання образності, експресивності, емоційності усному або писемному текстові, увиразнення його» [1, С. 48]. Потужний естетичний потенціал простежується особливо у ФО, побудованих на основі переносного вживання. У творах Богдана Лепкого знаходимо низку фразеологічних метафор, наприклад: *голод шкірить зуби; земля горить під ногами; гріх на совість взяти; кров заграла в жилах; терпець увірвався, дивитися смерті в очі* та ін.; фразеологічних порівнянь: *як на вуглі сидіти; мов на крилах злетіти; сидіти каменем; як колода; як п'яте колесо в возі* та ін. Фразеологічні метафори і порівняння також простежуємо і в проаналізованих спортивних телекоментарях (*перекрити кисень, як манна небесна*), але їх менше, ніж у художніх текстах.

Фразеологізми є «одним із невичерпних джерел посилення експресивності та поглиблення логізації викладу, тому до них часто вдаються в красному письменстві і в публіцистиці» [10, С. 132]. За допомогою *фразеологізмів* спортивні коментатори влучно характеризують ситуацію на футбольному полі, передають емоції, надають експресії, привертають увагу реципієнтів (слухачів та глядачів). Наведемо приклади: *Продемонстрували наші сильні сторони; Дасть червону карту – і до ворожки не ходи; Гравець перекрив кисень; Підводимо ризику під фінальним результатом; Він певну лепту вніс; Зіграв до останнього; Важко сказати, чи це на руку* та ін.

**Висновки.** Фразеологізми, завдяки притаманній смисловій значущості, експресивності, вживаються в різних стилях мови. Найширше вони представлені в художньому стилі, як засвідчує наш аналіз. Меншу групу ФО становлять у спортивному дискурсі. Здійснивши семантичну класифікацію, виявлено такі групи ФО: ідіоми, фразеологічні єдності, фразеологічні вирази, фразеологічні сполучення, фразеологізовані словосполучення.



У результаті наших спостережень виокремлено такі структурно-граматичні типи: ФО, побудовані за моделлю сурядних словосполучень; ФО, побудовані за моделлю підрядних словосполучень; фразеологізми-сполучення повнозначного й службового слів; фразеологізми-речення. Особливістю вживання ФО в художній мові є те, що письменники, крім фразеологізмів, виражених словосполученням (сурядним і підрядним), вживають фразеологізми-речення. Найчастіше ними виступають прислів'я і приказки. У проаналізованих футбольних телерепортажах таких одиниць не виявлено. Активно поширені в художній мові фразеологічні метафори і порівняння, менше їх ужито у спортивних коментарях.

Потенціал фразем як носіїв експресивно-емоційної оцінки чітко простежено в художніх творах Богдана Лепкого. ФО виконують різні функції, найчастіше – оцінну та емоційно-експресивну.

Представлений аналіз ФО футбольних репортажах виявив, що вживання цих одиниць дозволяє спортивному тележурналісту вичерпно і влучно описувати події на футбольному полі, викликати певні емоції у глядачів чи слухачів матчу, пропонувати оцінку події. Зафіксовано вживання розмовної, стилістично зниженої фразеології. Подальше дослідження ФО вбачаємо у застосуванні когнітивного підходу до аналізу.

#### **Література:**

1. Демська-Кульчицька О.М. Фразеологія. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 74 с.
2. Фразеологізми у творах Богдана Лепкого. Словник. Тернопіль: Джура, 2010. 224 с.
3. Струганець Ю.Б. Семантика, структура, функціонування футбольної лексики в українській літературній мові початку ХХІ століття: автореф. дис. ... канд. філолог. наук: 10.02.01. Івано-Франківськ, 2016. 20 с.
4. Процик І. Футбольна лексика у формальному та неформальному дискурсі: дис. ... д-ра філолог. наук: 10.02.01. Луцьк, 2020. 788 с.
5. Дудик П.С. Стилістика української мови: навч. посібник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2005. 368 с.
6. Ужченко В.Д., Ужченко Д.В. Фразеологія сучасної української мови: навч. посібник. Київ: Знання, 2007. 494 с.
7. Колупаєва О.М. Специфіка сучасного спортивного коментаря (на матеріалі інтернет-видання). *Наукові записки Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки*. 2015. Вип. 39. С. 150–154.
8. Баранник Д.Х. Фразеологія в усному монологічному мовленні. *Питання мовної культури*. Київ: Наукова думка, 1968. Вип. 2. С. 34-38.
9. Фразеологічний словник української мови. У 2 кн. Київ: Наукова думка, 1993.
10. Пономарів О.Д. Стилістика сучасної української мови: підручник. Київ: Либідь, 1992. 248 с.

**References:**

1. Demska-Kulchytska O.M. (2008). Frazeolohiia [Phraseology]. Kyiv: Vyd. dim «Kyievo-Mohylianska akademiia», 74 p. [in Ukrainian].
2. Frazeolohizmy u tvorakh Bohdana Lepkoho. Slovnyk. (2010). [Phraseologisms in the works of Bohdan Lepky. Dictionary]. Ternopil: Dzhura, 224 p. [in Ukrainian].
3. Struhanets Yu. B. (2016). Semantyka, struktura, funktsionuvannia futbolnoi leksyky v ukrainskii literaturnii movi pochatku XXI stolittia [Semantics, structure, functioning of football vocabulary in the Ukrainian literary language of the beginning of the 21st century]. *Doctor's thesis*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
4. Protsyk I. (2020). Futbolna leksykyka u formalnomu ta neformalnomu dyskursi [Football vocabulary in formal and informal discourse]. *Doctor's thesis*. Lutsk [in Ukrainian].
5. Dudyk P.S. (2005). Stylistyka ukrainskoi movy: navch. posibnyk. [Stylistics of the Ukrainian language: teaching. Manual]. Kyiv: Vydavnychiy tsentr «Akademiia», 368 p. [in Ukrainian].
6. Uzhchenko V.D., Uzhchenko D.V. (2007). Frazeolohiia suchasnoi ukrainskoi movy: navch. posibnyk. [Phraseology of the modern Ukrainian language: teaching. Manual]. Kyiv: Znannia, 494 p. [in Ukrainian].
7. Kolupaieva O.M. (2015). Spetsyfika suchasnoho sportyvnoho komentaria (na materialy internet-vydannya). [The specifics of modern sports commentary (on the material of the online publication)]. *Naukovi zapysky Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Filolohichni nauky – Scientific notes of Kamianets-Podilskyyi National University named after Ivan Ohienko. Philological sciences, issue 39* (pp. 150–154) [in Ukrainian].
8. Baranyk D.Kh. (1968). Frazeolohiia v usnomu monolohichnomu movlenni. Pytannia movnoi kultury. [Phraseology in oral monologue speech. The question of language culture]. Kyiv: Naukova dumka, 1968. Vyp. 2. P. 34-38 [in Ukrainian].
9. Frazeolohichniy slovnyk ukrainskoi movy (1993). U 2 kn. [Phraseological dictionary of the Ukrainian language. In 2 books]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
10. Ponomariv O.D. (1992). Stylistyka suchasnoi ukrainskoi movy: pidruchnyk. [Stylistics of the modern Ukrainian language: a textbook]. Kyiv: Lybid, 248 p. [in Ukrainian].



УДК 81'373.46:811.111'373.46:811.161.2

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-77-88](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-77-88)

**Вавричина Ганна Сергіївна** викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Хмельницький університет економіки і підприємництва, м. Хмельницький, <https://orcid.org/0000-0003-0963-9356>

**Фридрих Ірина Ігорівна** викладач, кафедра соціально-гуманітарних дисциплін, Хмельницький університет економіки і підприємництва, м. Хмельницький, <https://orcid.org/0009-0008-0637-7243>

## **МОВНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ: ЯК АНГЛІЙСЬКА ТА УКРАЇНСЬКА ВЗАЄМОДІЮТЬ У СФЕРІ НОВИХ СЛІВ ТА ВИРАЗІВ**

**Анотація** У статті розглядається проблема взаємодії української та англійської мов. В умовах інформатизації, економічного та культурного прогресу, військово-політичних змін, застосування англійських запозичень в українській лексиці унормовуються та поступово переходять на рівень загальноживаності. Здійснюється аналіз мовного впливу англійської мови на українську. Автор вказує на актуальність проблеми в умовах міжнародної комунікації, яка розширилася через повномасштабне вторгнення. Розглядаються наукові погляди Василя І., Дьолога О., Остафійчука О. та інших сучасних мовознавців. Акцентується увага на класифікації англійських запозичень, а саме англіцизмів, у контексті популярності їх вживання. Як засвідчує систематизація, найживанішими словами та сполученнями є такі, які належать до сфери послуг, політики, ІТ, бізнесу, фінансів, спорту, кіно, ЗМІ, ресторанного бізнесу та торгівлі. Стверджується, що найважливішими причинами англійських запозичень на сучасному етапі є: потреба в найменуванні нового об'єкта, відсутність у рідній мові еквівалентного слова для нового предмета, явища чи поняття; необхідність в розмежуванні змістово близьких, проте нетотожних понять, прагнення до підвищення чіткості терміна; потреба в спеціалізації поняття в тій чи іншій сфері; наявність у мові, сформованих терміносистем, що мають традиційні джерела запозичення термінів, тенденція до використання одного запозиченого слова замість звороту; сприйняття англіцизму як більш престижного. Поглинання відбувається на фонетичному, графічному, граматичному та семантичному



рівнях. На прикладі аналізу різних сфер, робимо висновок про можливість та доречність вживання окремих слів та виразів, що походять з англійської мови.

У статті стверджується, що взаємодії мовних і соціокультурних аспектів є першочерговим завданням сучасної науки та має велике теоретичне й практичне значення, особливо на фоні зростаючої міжкультурної інтеграції і мовної глобалізації. Погоджуємося з автором, що англійські запозичення стали одним із основних джерел поповнення сучасного словника української мови в умовах війни, і поступово запозичені лексеми стають невід'ємною частиною загальноживаної лексики. Водночас адаптація неологізмів найчастіше відбувається через мовлення реклами і суспільно-політичні проєкти.

**Ключові слова:** мовна взаємодія, англіцизми, американізми, неологізми, культурний контакт, глобалізація, англійські терміни.

**Vavrychyna Hanna Serhiyivna** Teacher (Lecturer), Department of Social and Humanitarian Disciplines, Khmelnytskyi University of Economics and Entrepreneurship, Khmelnytsky, <https://orcid.org/0000-0003-0963-9356>

**Fridrik Irina Ihorivna** Teacher (Lecturer), Department of Social and Humanitarian Disciplines, Khmelnytskyi University of Economics and Entrepreneurship, Khmelnytsky, <https://orcid.org/0009-0008-0637-7243>

## **LANGUAGE BORROWINGS: HOW ENGLISH AND UKRAINIAN INTERACT IN THE FIELD OF NEW WORDS AND EXPRESSIONS**

**Abstract.** The article deals with the problem of interaction between the Ukrainian and English languages. With informatisation, economic and cultural progress, military and political changes, the use of English loanwords in Ukrainian is becoming the norm and is gradually reaching the level of common usage. The article analyses the linguistic influence of English on Ukrainian. The author points out the relevance of the problem in the context of international communication, which has expanded as a result of the full-scale invasion. The academic views of I. Vasylienko, O. Dioloh, O. Ostafiichuk and other contemporary linguists are studied. The article focuses on the classification of English loanwords, namely Anglicisms, in relation to their popularity. According to the classification, the most frequently used words and phrases are those related to services, politics, IT, business, finance, sports, cinema, media, restaurants and trade. The main reasons for



using loanwords from English are: the need to name a new object; the lack of a corresponding word in the mother tongue for a new object, phenomenon or concept; the need to distinguish between semantically similar but non-identical terms; the desire to increase the clarity of the term; the need to specialise a term in a particular field; the existence in the language of established terminology systems with traditional sources of loanwords; the tendency to use a loanword rather than a phrase; the perception that Anglicisms are more prestigious. Absorption takes place at the phonetic, graphic, grammatical and semantic levels. The analysis of the different areas leads to the conclusion that it is possible and appropriate to use certain words and expressions from the English language. Examples are given.

The article argues that the interplay between linguistic and socio-cultural aspects is a priority for modern research and is of great theoretical and practical importance, especially in the context of growing intercultural integration and linguistic globalisation. We agree with the author that under the conditions of the war, the loanwords from English have become one of the main sources of enrichment of the modern vocabulary of the Ukrainian language, and gradually the borrowed lexemes are becoming an integral part of the common vocabulary. At the same time, neologisms are most often adapted through advertising and socio-political projects.

**Keywords:** language interaction, Anglicisms, Americanisms, neologisms, cultural contact, globalisation, English terms.

**Постановка проблеми.** XXI століття – це період глобальних змін. Інформатизація та політизація суспільства, розвиток науки й техніки сприяли утворення нових слів. Саме англіцизми та американізми характеризують утворення нових реалій нематеріальної культури, креативного процесу в момент розвитку окремої культури та народу. Англійські терміни та сполучення позначають щось нове, раніше невідоме поняття, предмет, галузь науки, професію, але з уживанням наявних словотворчих засобів. Тому актуальним аспектом є дослідження взаємодії української та англійської мови, походження запозичень і частотності його вживання в різних сферах використання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Однією з найскладніших і водночас найцікавіших проблем у сучасном є мовний контакт української та англійської мови. Взаємодія двох мовних систем безпосередньо пов'язана з історією та культурою українського, британського та американського народів. Особливого значення глобалізаційна взаємодія набула після повномасштабного вторгнення рф на територію України. З цього моменту, завдяки активній підтримці європейців та американців, почалася культурна, політична та економічна комунікація.





Прискорення соціального розвитку країн світу зумовлює зростання обсягу міжнародної інформації. Відбувається стрімкий розвиток різних галузей науки та техніки. У зв'язку з цим простежується значне збільшення кількості запозичень у національних мовах, які є своєрідними віхами в історії мови, що відображають значні наукові, економічні, історичні та культурні події у житті народів. Українська мова теж постійно взаємодіє з іншими мовами світу, збагачується тим новим та прогресивним, що відбувається у науці, техніці, суспільному житті.

**Мета статті** – проаналізувати мовні впливи з різних суспільних галузей.

**Завдання:** класифікувати англіцизми за сферами їх застосування; визначити роль запозичених неологізмів у сучасній українській лексикології.

**Виклад основного матеріалу.** Англіцизми та американізми у сучасному житті, у розвитку процесів обміну міжнародною інформацією можна порівняти тільки з роллю латинської мови в епоху середньовіччя. Дьолог О. С наголошує, що англійська мова є своєрідною «латиною сучасності», оскільки такої кількості запозичень мовам світу не давала жодна мова, окрім латинської і, можливо, грецької [3, с.162].

Особливо активним міжнародне співробітництво стає в гуманітарній галузі, що сприяє інтернаціоналізації науки, мистецтва, музики, спорту. Ще донедавна слова: спонсор, менеджер, відеокліп, шоу, вікенд, ковбой, діджей, йогурт, офіс, дистриб'ютор, промоутер, снайпер, сленг були нікому не відомі, а тепер переходять за загальноновживаний рівень.

Особливістю англійських неологізмів є те, що їх складно зафіксувати, тому що вони можуть з'являтися ситуативно, існувати певний період часу, відображаючи певне задоволення, невдоволення, емоційну реакцію суспільства на зміни [6, с.221]. Вводячи англіцизми, використовується спосіб прямого включення, тобто коли специфічне звучання чи написання повністю зберігається: iPad, airpods.

Переважає більшість англійських запозичень є іменниками. Проте англіцизми в українській мові активно включаються в словотворчі процеси і утворюють інші частини мови. За твердженням Василя І., характер мовного контакту визначається двома головними позамовними чинниками: 1) розташуванням мовних спільнот, що взаємодіють; 2) соціолінгвістичні умови контакту (ідеологічні настанови спільноти, розвиток суспільних інститутів) [1, с.68].

На думку Остафійчука О. Д, можна виділити дві великі групи причин запозичень з англійської мови : екстралінгвальні (позамовні) та внутрішньолінгвальні (власне мовні). До екстралінгвальних належать



економічні, культурні та політичні контакти між державами, що значно посилюються в умовах глобалізації. Внутрішньолінгвальними причинами запозичень є такі: потреба в найменуванні нового об'єкта; потреба в розмежуванні змістовно близьких, проте нетотожних понять; потреба в спеціалізації поняття в тій чи іншій сфері; тенденція до нерозчленованого представлення номінації: об'єкт мислиться носіями мови як ціле; наявність у мові, яка запозичує, сформованих терміносистем, що мають традиційні джерела запозичення термінів; соціально-психологічні причини – сприйняття іншомовного слова як престижнішого; дія принципу мовної економії, що виявляється в конкуренції стислих номінативних одиниць англійської мови з менш компактними слов'янським назвами: юзер «користувач», байк «велосипед» [8, с.158].

Існуючі в словниковому складі мови запозичені слова, за твердженням Камінської С.В., можна класифікувати: за джерелом запозичення; за частиною запозиченого слова; за ступенем асиміляції. Запозичення можна також класифікувати за тим, яка частина слова є новою для мови. За цим принципом запозичення розділяються на: фонетичні; кальки; семантичні; запозичення словоскладаючих елементів. Джерелом запозичень в англійській мові виступає не одна мова [6, с.221].

Дослідниця І. Скорейко-Свірська виокремлює групу мовних чинників, що сприяють активізації англійської мови у сучасній українській мові: потреба синхронного узгодження номінаційно-лексичного рівня української мови (мовної картини світу) з її поняттєвою системою; 2) авторитетний міжнародний статус англійської мови у світі і, на противагу йому, – нестабільність української мови у власній державі; відсутність українських лексем для найменувань нових понять, запозичених із зарубіжної дійсності, також обмежений час для номінативних процесів української мови на тлі тенденції до універсалізації й інтернаціоналізації словникового складу сучасних мов; наявність словотвірного, граматичного та лексико-семантичного потенціалу для освоєння українською мовою запозичуваних англіцизмів [9].

Основна більшість англійських запозичень, за класифікацією Громовенка В. В., зосереджена у восьми тематичних групах: суспільно-політична лексика (тут виділяють соціальні відносини і політичні явища); культура; фінанси (у цій тематичній групі переважають назви грошових одиниць країн Африки й Азії); кулінарія (сюди ввійшли запозичення з французької, італійської, іспанської, грецької, китайської та інших мов); спорт (у цій тематичній групі переважають запозичення з японської мови); релігія; медицина; судноводіння [2].



Варто також наголосити, що англійська мова виступала джерелом поповнення низки терміносистем. Розглянемо та систематизуємо класифікацію мовних впливів:

Таблиця 1.

**Класифікація англомовних запозичень в залежності від виду термінології.**

<i>Вид термінології</i>	<i>Приклад</i>
спортивна термінологія	бокс, волейбол, гандбол, баскетбол, матч, рекорд, тайм, трек, фініш, старт, форвард тощо.
назви пристроїв та технологічних процесів	адаптер, бойлер, бульдозер, буфер, екскаватор, комбайн, конвеєр, міксер, пропелер, сейф, таймер, трактор тощо.
суспільно-політична термінологія	бізнес, блокада, експорт, імпорт, концерн, лідер, рейтинг тощо.
назви побутових речей	мокасини, піжама, гамбургер, джем, кекс, сандвіч тощо.
терміни культури	бестселер, вестерн, детектив, джаз, кросворд, мюзикл, регтайм, рок, рок-н-рол, слайд, супермен, шоу тощо.
комп'ютерна термінологія	байт, вінчестер, інтерфейс, комп'ютер, принтер, сканер, файл, смартфон, веб-камера, вінчестер, геймер, інтернет-провайдер, монітор, мультимедіа, ноутбук, інтернет-сервер,  процесор, сайт, спам, трафік, тюнер, флеш, хакер, чат, чипсет, чіп, юзер тощо.
економіка та банківська справа	бізнес-хол, бонд, бренд-менеджер, джобер, дилер, дисконт-брокер, дистриб'ютор, крос-курс, маркетинг, мерчандайзинг, офшор, стайлінг,  трейдер, фактор-компанія, ф'ючерс тощо.
суспільно-політичне життя	агент, бекі-бум, бізнес-вумен, бренд, брендменеджер, брокер, гендер, грин-кард, дайджест, демаркетинг, дефолт, дилер, екзит-пол, крос-курс, лізинг, офіс, пройм-рейт, промоушн, саміт, спікер, спонсор, стайлінг, стингер, фандрайзер тощо.

Запропонований різновид взаємодії умовно можна назвати «культурним контактом»: тобто перенесення з однієї культури певних



предметів або явищ разом з їх позначеннями. Взаємодія мов – це процес, який виникає та розвивається внаслідок мовних контактів, що встановлюються між мовами за умов білінгвізму, і є чинником змін на різних рівнях мовної системи. Процес запозичування супроводжується освоєнням чужомовної лексики на всіх мовних рівнях системи мови-реципієнта.

Якщо деталізувати кожен із різновидів, то, наприклад, у комп'ютерній термінології представлені також семантичні запозичення з англійської (наприклад, розширює свою семантику лексема миша).

Щодо англомовних термінів кіномистецтва, то вони передаються сполученням двох монофтонгів, наближаючись до вимови мови-джерела: спойлер (інформація про фільм, яка, за задумом творців фільму, не повинна розкриватися до певного моменту), мейнстрім (основний потік кінопродукції); теглайн (рекламний слоган фільму); драйвін (кінотеатри для автомобілістів) тощо. Більшість англомовних термінів із кінцевим приголосним засвоїлися в українській мові із граматичним значенням чоловічого роду, що зумовило серед англомовних запозичень в українській термінології кіномистецтва значну кількісну перевагу іменників чоловічого роду: рапід (прискорена зйомка); стедікам (спеціальне пристосування, що кріпиться на поясі кінооператора для стійкості кінокамери під час руху). Англомовні терміни-іменники, як правило, не зазнають змін у числовій парадигмі та утворюють множину за законами української мови та за допомогою властивих їй засобів: картун – картуни, реліз – релізи, трейлер – трейлери, римейк – римейки [1, с.69].

Якщо класифікувати новітні англіцизми за семантичними групами, то виявляється, що найчисленнішу групу становить лексика з галузі «економіка, банківська справа, фінанси». Ця лексика традиційно активно поповнюється англіцизмами, оскільки стосується наукових напрямків, що сьогодні бурхливо розвиваються. Специфіка цієї лексики полягає в переважанні частково детермінологізованих економічних, банківських та фінансових назв. Англіцизми у фінансовій сфері допоможуть зрозуміти багато термінів і скорочень. Наприклад: ROI (рентабельність інвестицій), EBITDA (прибуток до процентів, податок, знецінення та амортизація) та GAAP (загальноприйняті принципи бухгалтерського обліку). На практиці у фінансово-економічній сфері раз у раз виникають слова, або ж терміни, які швидко стають загальноновживаними, хоча і не будуть зрозумілими більшості людей, які навіть мають відношення до фінансів, або економіки [7, с.220].

Найбільш уживаними серед сучасних нововведень можна вважати наступні слова, словосполучення, абрєвіатури: Blockchain (Блокчейн) —

технологія цифрових валют, як біткойн, яка забезпечує відкриту книгу транзакцій та надійно перевіряє інформацію серед учасників. Через складність контролю за криптовалютами блокчейн стає необхідною складовою на ринку цифрових валют. Brexit (Брексіт) — слово, яке виникло під час голосування Великобританією за вихід з ЄС. Слово було настільки популяризовано, що з того часу вже неодноразово використовувались його варіації у зв'язку з політичними подіями у Греції та Каталонії. EMV — скорочення для EuroPay, Mastercard Inc та Visa Inc — трьох компаній, які є рушійною силою нових стандартів для безпечних транзакцій із кредитними картками. Частіше про ці компанії говорять окремо, тому таке скорочення досі було не характерне для фінансової сфери, або ж вживалось у дуже вузьких колах. Lower For Longer (Нижче на довше) — вислів серед нафтових аналітиків, якій стосується того, що ціни на сиру нафту, ймовірно, будуть низькими протягом тривалого періоду часу, ніж очікувалось спочатку. Такий вислів міг виникнути саме у той період часу, коли цьому сприяла глобальна ситуація на ринку нафти. Gamma Hedging (Гамма-хеджування) — активна торговельна стратегія призначена для хеджування ризиків у торгівлі опціонами. Гамма-хеджування, тактична торгівля та внутрішньоденна динаміка використовувалися виключно менеджерами хедж-фондів, але, оскільки розвиток технологій зруйнував багато професій, які мали високі бар'єри, більшість роздрібних інвесторів стають активними трейдерами. Intraday Momentum Index (Індекс денного імпульсу) — технічний індикатор, що використовується денними трейдерами, щоб сигналізувати, коли акції піднімаються або спадають. Висока волатильність корисна для денних торговців, і багато трейдерів шукають шляхи використання високої волатильності на ринку. Smart Beta (Смарт-бета) — нечітко визначена фраза, яка зазвичай використовується для опису торговельних стратегій на основі правил, спрямованих на посилення ефективності фінансових ринків шляхом використання неефективності ринку. Це новий, популярний фінансовий продукт, який намагається перемогти індекси, але багато інвесторів все ще не знайомі з ним [7, с.221].

Численною групою є запозичення з англійської мови, що стосуються повсякденного та суспільного життя. Щоденне постійне теле- й радіомовлення пропонує рекламу численних закордонних товарів, нерідко таких, для позначення яких в українській мові бракує слів. Через це в мові відбувається запозичення безпосередньо з англійської мови усно-писемним шляхом (оскільки реклама найчастіше послуговується аудіовізуальним методом впливу). Як відомо, реклама



має мету привернути увагу україномовних покупців, нерідко маскуючи звичайні речі, що іноді можуть мати й українську назву. У межах цієї групи варто виділити окремі напрямки.

Таблиця 2.

**Класифікація суспільної та повсякденної термінології в залежності від сфери її застосування.**

<i>Класифікація суспільної та повсякденної термінології</i>	<i>Сфера застосування</i>	<i>Приклад</i>
транспорт	громадські місця	маунтинбайк, скутер, спідвей, трейлер, байк;
одяг	магазини, ринок, інтернет	свінгер, стрейч, слакси, легінси, топ, найки, снікерси, топсайдери, лофери, сліпони, дрес-код
продукти харчування	кафе, ресторани	бігмак, джус, тонік, фаст-фуд, фреш, чикен, бренді, лайм, хотдог, поп-корн.
спорт	використовуються засобами масової інформації у спортивних програмах, новинах, рекламі	геймер, джогінг, кікбоксинг, кікер, реслер, сноуборд, софтбол, стрітрейсинг, тобоган, шейпінг, пауерліфтинг, аквабайк, сендбордінг, бодіблдинг, маунтинбайк, кайтсерфінг, дайвінг, сноубординг, індорхокей, банджо-джампінг, рафтинг, скейтбордінг, нетбол, боулінг, скай-дайвінг, армрестлінг, снукер, лазертаг, пейнтбол, тролей, спеклайн, паркур, стрітбол, фристайл, шорт-трек, софтбол, керлінг, сквош, вейкбордінг, дартс, роупджампінг, хафпайп.

Робимо висновок, що із повсякденної сфери найрозповсюдженими англіцизмами є: дайджест – огляд, спрей – розбризкувач, кеш – готівка, армреслінг – рукоборство, фрістайл – вільний стиль, ньюз-реліз – випуск новин, кілер – убивця найманець, професійний вбивця, плеєр – програвач, сервіс – обслуговування, паркінг – стоянка, постер – об’ява, дайвінг – пірнання, ліфтинг – підтяжка, прайм-тайм – найкращий час, флаєр – листівка, дистриб’ютор – розповсюджувач, арт-терапія – лікування мистецтвом, бебі-бум – сплеск народжуваності, фастфуд – швидка їжа, кетчуп – томатний соус, консумація – споживання, консумент – споживач, сейл – розпродаж, дефростер – розморожувач, офіс – контора, римейк – переробка, сек’юриті – охорона, апельсиновий фреш – апельсиновий прохолодний напій, секонд-хенд – поношені речі, фрізер – морозильник, дисконт – знижка, тинейджер – підліток, бартер – товарообмін, менеджмент – керування, лізінг – оренда, пресинг – тиск, екшн – дія, термінатор – винищувач, барбі – лялька, файл – папка тощо.

Загалом, характерною рисою взаємодії української мови з англійською сучасного періоду є неунормованість фонемного та графемного складу нових запозичень (перформанс/перформенс, меседж/месидж, масмедіа/масмедійний). Негативну роль у цьому відіграє відсутність регуляторних механізмів, оскільки в пересічного мовця розмивається саме поняття норми, що, у свою чергу, відкриває дорогу до інтенсифікації процесу запозичення.

**Висновки.** У процесі аналізу впливу англіцизмів на українську мову було виявлено численні фактори: поява нових слів та виразів зумовлена суспільними, політичними та культурними змінами. Процес поглинання відбувається на основі міжнародної комунікації та розвитку бізнес-систем. Англійські запозичення активно поширюють у молодіжному середовищі через кіно, спорт, рекламу та мас-медіа. Натомість систематизація англійських запозичень на основі вивчення особливостей міжмовної взаємодії, шляхів і способів адаптації, особливостей функціонування в системі сучасної української мови відкриває нові рівні більш детального аналізу проблеми.

#### **Література:**

1. Василяко І. Англійські запозичення в сучасній українській термінології кіномистецтва. Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології». 2012. № 733. С. 67–70.
2. Громовенко В. В. Словотворення політичних неологізмів в українській та англійській мовах: зіставний аспект : автореф. дис. ... д-ра філософії: 035 «Філологія» 03 «Гуманітарні науки». Вінниця, 2021. 204 с.
3. Дьолог О. С. Особливості англо-української мовної взаємодії різних типів. Нова філологія. Збірник наукових праць. Запоріжжя : Видавничий дім «Гельветика», 2020. № 80. Т. I. С. 162–167.



4. Дьолог О. С. Англомовні запозичення в сучасній українській економічній термінології. Закарпатські філологічні студії. Випуск 8. Том 1. Ужгород, 2019. С. 12–17.
5. Есенова Е. Й. Англіцизми та американізми: теоретичні аспекти проблеми. Сучасні дослідження з іноземної філології. 2018. Вип. 16. С. 74 – 83.
6. Камінська С. В., Момот А. В. Шляхи появи запозичень в сучасній англійській мові. Їх асиміляція та вживання. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія». Вип. 9(77). Острог: Вид-во НаУОА, 2020. С. 220–223.
7. Капустіна О. В., Сініцина Н. М. Деякі аспекти перекладу неологізмів у сучасному економічному дискурсі. Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 15 березня 2018 р. Київ, 2018. С. 218–221.
8. Остафійчук О. Д. Неологізми англійської мови в сучасному суспільстві. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. 2020. Том 31. № 3. Ч. 1. С. 156–160.
9. Скорейко-Свірська І. Загальні тенденції фонетико-графічної асиміляції науково-технічних термінів англомовного походження 2008. URL: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vnulp/Ukr\\_term/2008\\_620/17.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vnulp/Ukr_term/2008_620/17.pdf). (дата звернення : 22.01.2024)

#### **References:**

1. Vasylyayko, I. (2012). Anhlomovni zapozychnennia v suchasni ukrainiskii terminologii kinomystetstva [English loanwords in modern Ukrainian cinematography terminology]. Visnyk Nats. un-tu «Lvivska politekhnik». Serii «Problemy ukrainiskoi terminologii»- Herald of the National University “Lviv Polytechnic”, Series “Problems of Ukrainian Terminology”, (733), 67-70. [in Ukrainian].
2. Hromovenko, V. V. (2021). Slovtvorennia politychnykh neolohizmiv v ukrainiskii ta anhliiskii movakh: zistavnyi aspekt [Word formation of political neologisms in Ukrainian and English languages: A comparative aspect] (Doctoral dissertation, Philosophy, 035 “Philology”, 03 “Humanities”). Vinnytsia, 204.
3. Dolog, O. S. (2020). Osoblyvosti anhlo-ukrainiskoi movnoi vzaiemodii riznykh typiv [Features of Anglo-Ukrainian language interaction of different types]. Nova filohiia- New Philology, Collection of Scientific Works, (80), Volume I, 162-167. Zaporizhzhia: Publishing House “Helvetica”. [in Ukrainian].
4. Dolog, O. S. (2019). Anhlomovni zapozychnennia v suchasni ukrainiskii ekonomichnii terminologii [English loanwords in modern Ukrainian economic terminology]. Zakarpatski filolohichni studii- Transcarpathian Philological Studies, Issue 8, Volume 1, 12-17. Uzhgorod. [in Ukrainian]
5. Esenova, E. I. (2018). Anhlitsyzy ta amerikanizmy: teoretychni aspekty problemy [Anglicisms and Americanisms: Theoretical aspects of the problem]. Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filohiia [Modern Research in Foreign Philology], (16), 74-83. [in Ukrainian].
6. Kaminska, S. V., & Momot, A. V. (2020). Shliakhy poiavy zapozychen v suchasni anhliiskii movi. Yikh asimiliatsiia ta vykorystannia [Ways of borrowing emergence in modern English language. Their assimilation and usage]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Serii "Filohiia" [Scientific Notes of the National University "Ostrog Academy", Series "Philology"], (9)(77), 220-223. Ostroh: Vyd-vo NaUOA. [in Ukrainian].





7. Kapustina, O. V., & Sinitsyna, N. M. (2018). Deiaki aspekty perekladu neolohizmiv u suchasnomu ekonomichnomu dyskursi [Some aspects of translating neologisms in modern economic discourse]. *Strategii mizhkulturnoi komunikatsii v movnii osviti suchasnoho VNZ: zb. materialiv mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Kyiv, 15 bereznia 2018 r.* [Strategies of intercultural communication in the language education of the modern university: Collection of materials of the international scientific-practical conference, Kyiv, March 15, 2018], 218-221. Kyiv. [in Ukrainian].

8. Ostafii'chuk, O. D. (2020). Neolohizmy anhliiskoi movy v suchasnomu suspilstvi [Neologisms of the English language in modern society]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii* [Scientific Notes of TNU named after V. I. Vernadsky, Series: Philology. Social Communications], 31(3), Part 1, 156-160. [in Ukrainian].

9. Skoreiko-Svirska, I. (2008). Zalhni tendentsii fonetyko-hrafichnoi asyliatsii naukovotekhnichnykh terminiv anhlovnoho pokhodzhennia [General tendencies of phonetic-graphic assimilation of scientific and technical terms of English origin]. [http://archive.nbu.gov.ua/portal/natural/vnulp/Ukr\\_term/2008\\_620/17.pdf](http://archive.nbu.gov.ua/portal/natural/vnulp/Ukr_term/2008_620/17.pdf). Дата звернення: 22.01.2024. [in Ukrainian].



УДК 811.111:808.51

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-89-103](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-89-103)

**Велущак Марина Ярославівна** кандидат педагогічних наук, асистент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, вул. Коцюбинського, 2, м. Чернівці, 58012, <https://orcid.org/0000-0003-4595-0467>

**Осіпчук Наталія Василівна** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Національний університет водного господарства та природокористування, вул. Соборна, 11, м. Рівне, 33028, <https://orcid.org/0000-0002-3186-6806>

**Алиєва Альвіна Джавідівна** кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної та української філології, Луцький національний технічний університет, вул. Львівська, 75, м. Луцьк, 43000, <https://orcid.org/0000-0001-7888-9776>

## ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

**Анотація.** Стаття присвячена аналізу особливостей молодіжного сленгу в сучасній англійській мові, який розглядається як невід’ємна складова частина динамічної та еволюційної лінгвокультурної практики. Актуальність дослідження зумовлена постійними змінами у мові та виявляється у тому, що молодіжний сленг є одним із важливих напрямів, де ці зміни проявляються найбільш яскраво. Вивчення цього явища сприяє відстеженню та розумінню еволюції мовних практик у сучасному суспільстві. Мета статті полягає у ретельному аналізі молодіжного сленгу в сучасній англійській мові з метою розкриття його особливостей, ролі та значення у мовній практиці молоді. У статті сленг розглядається як специфічна форма мовленнєвого вираження, яка характеризується використанням неформальних, інноваційних або сучасних слів, виразів або відтінків мовлення, що використовуються молоддю в певних соціокультурних групах. З огляду на широкий спектр аспектів, автори досліджують різноманітність використання молодіжного сленгу в сучасній мовній практиці молоді. Особлива увага приділяється впливу популярних культурних явищ, таких як музика, фільми та соціальні мережі, на формування та розвиток молодіжного



сленгу. Крім того, досліджуються різні способи, за допомогою яких молодь виражає свої емоції, ставлення та соціальний статус через використання сленгових виразів. У статті розглядається також роль молодіжного сленгу у формуванні почуття спільності та групової ідентичності, а також його взаємодія з мовними та соціокультурними аспектами сучасного суспільства. Автори базуються на аналізі вживання молодіжного сленгу в різних соціальних контекстах для висвітлення його різноманітності та значущості в мовній практиці молоді. Висновки статті розкривають важливість молодіжного сленгу як засобу мовного самовираження та його особливу роль у формуванні та утриманні соціальних зв'язків у молодіжному середовищі сучасного світу.

**Ключові слова:** аббревіатура, англійська мова, експресивність, колективна ідентичність, сленг.

**Velushchak Maryna Yaroslavivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Lecturer of the Department of Foreign Languages for the Colleges of Humanitarian Sciences, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Kotsyubynsky St., 2, Chernivtsi, 58012, <https://orcid.org/0000-0003-4595-0467>

**Osipchuk Nataliia Vasylivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, National University of Water and Environmental Engineering, Soborna St., 11, Rivne, 33028, <https://orcid.org/0000-0002-3186-6806>

**Aliyeva Alvina Dzhavidivna** Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign and Ukrainian Philology, Lutsk National Technical University, Lvivska St., 75, Lutsk, 43000, <https://orcid.org/0000-0001-7888-9776>

## FEATURES OF YOUTH SLANG IN MODERN ENGLISH

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the peculiarities of youth slang in modern English, which is considered as an integral part of dynamic and evolutionary linguistic and cultural practice. The relevance of the study is due to the constant changes in the language and is manifested in the fact that youth slang is one of the important areas where these changes are most pronounced. The study of this phenomenon helps to track and understand the evolution of language practices in modern society. The purpose of the article is to thoroughly analyze youth slang in modern English



in order to reveal its features, role and significance in the language practice of young people. The article considers slang as a specific form of linguistic expression characterized by the use of informal, innovative or modern words, expressions or shades of speech used by young people in certain socio-cultural groups. Taking into account a wide range of aspects, the authors investigate the diversity of youth slang usage in the modern language practice of young people. Particular attention is paid to the influence of popular cultural phenomena, such as music, movies, and social networks, on the formation and development of youth slang. It also explores the various ways in which young people express their emotions, attitudes, and social status through the use of slang expressions. The article also examines the role of youth slang in the formation of a sense of community and group identity, as well as its interaction with the linguistic and socio-cultural aspects of modern society. The authors base their analysis on the use of youth slang in various social contexts to highlight its diversity and significance in the language practice of young people. The conclusions of the article reveal the importance of youth slang as a means of linguistic expression and its special role in the formation and maintenance of social ties in the youth environment of the modern world.

**Keywords:** abbreviation, English, expressiveness, collective identity, slang.

**Постановка проблеми.** Проблематика молодіжного сленгу в сучасній англійській мові містить широкий спектр аспектів, які потребують ретельного аналізу та дослідження. Цей вид мовленнєвого явища не лише відображає внутрішні та зовнішні трансформації мови, але і є важливим інструментом для вивчення соціокультурних змін та мовної ідентичності у сучасному суспільстві.

У словнику «The Oxford Dictionary of Modern Slang» виокремлюють такі «етапи еволюції семантики сленгу: 1) особлива лексика, вживана будь-якою групою осіб-маргіналів (середина XVIII століття); 2) спеціальна лексика або фразеологія певного роду занять чи професії (друга половина XVIII століття); 3) здебільшого розмовна субстандартна мова, яка складається з нових та вже відомих слів, ужитих в особливому значенні (початок XIX століття)» [1].

О. Єсперсен наголошує, що «сленг – це форма мовлення, яка зобов'язана своїм походженням бажанням людини відхилитися від звичайної мови, нав'язаної нам суспільством. Сленг – це свого роду результат властивого людині бажання розважитися та потребує постійного оновлення» [2, с. 301]. Зі свого боку, І. Аллен трактує сленг

як «неформальний реєстр мови, який не відрізняється від стандартного вживання. Він має свої нечіткі кордони з іншими рівнями мови такими, як: колоквіалізми, груповий арго, регіональні, класові та етнічні діалекти. Загальний сленг – це переважно слова та фрази, які вийшли за кордони своєї субкультурної групи та знайшли місце у слововживанні ширшої групи населення. Сленг виникає в множинних структурах суспільства і надалі допомагає зберегти та видозмінити соціальну різноманітність» [3, с. 37]. Вітчизняні дослідники вважають, що «сленг – міський соціальний діалект, який виник з арго різних замкнених груп як емоційно забарвлена лексика фамільярного стилю, поширена серед соціальних низів і певних вікових груп» [4, с. 34].

Узагальнюючи різноманітні дефініції поняття «сленг», розуміємо його як специфічну форму мовленнєвого вираження, яка характеризується використанням неформальних, інноваційних або модних слів, виразів, або відтінків мовлення, що використовуються молоддю в певних соціокультурних групах.

Одним з основних викликів, які виникають у контексті молодіжного сленгу, є потреба у вивченні його еволюції та динаміки. Зміни у мовних практиках молоді є невід'ємною частиною їхнього життя та відображають актуальні тенденції, моди та соціокультурні зміни. Тому ретельний аналіз розвитку молодіжного сленгу дозволяє виявити та зрозуміти глибинні процеси, які лежать в основі цього явища. Варто зазначити, що важливою проблемою є роль молодіжного сленгу у формуванні ідентичності та спільноти серед молоді. Виразний та індивідуалізований спосіб мови, який забезпечує сленг, стає механізмом самовираження та засобом спілкування для молоді, що допомагає їм знаходити спільність та відчуття приналежності до певної групи або субкультури.

Отже, ця стаття спрямована на вирішення цих проблем через глибокий та систематичний аналіз особливостей та вплив молодіжного сленгу на мовну та культурну реальність. Акцент на цих аспектах дозволить відкрити нові перспективи у розумінні мовного та соціокультурного досвіду молоді та його впливу на сучасне суспільство.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розвідки, присвячені молодіжному сленгу в сучасній англійській мові, відображають широкий спектр підходів та методів у вивченні цього явища. Дослідники активно студіюють еволюцію та використання молодіжного сленгу в різних контекстах, а також його вплив на мовну практику та культурне середовище [5; 6; 7]. В останніх працях розглядаються такі аспекти, як взаємодія молодіжного сленгу зі змінами в культурі та



суспільстві, використання сленгу у цифровому середовищі та в соціальних мережах [8].

Науковці також приділяють увагу вивченню нових трендів та інновацій у молодіжному мовленні, таких як вплив інтернет-культури, мемів та віртуальних спільнот на формування та поширення сленгових виразів [9; 10; 11]. Більшість останніх досліджень мають тенденцію до інтердисциплінарного підходу, включаючи лінгвістику, соціологію, культурологію та медіастудії [4; 12], щоб краще зрозуміти комплексний характер молодіжного сленгу та його роль у сучасному суспільстві.

Загальна тенденція засвідчує, що молодіжний сленг продовжує залишатися предметом активного дослідження через свою значущість як культурний феномен та важливий інструмент для розуміння мовної та культурної динаміки сучасного світу.

**Мета статті** полягає в аналізі молодіжного сленгу в сучасній англійській мові шляхом вивчення його особливостей, ролі та значення у мовній практиці молоді. Автори мають на меті дослідити різноманітні аспекти вживання молодіжного сленгу, включаючи вплив популярних культурних явищ, способи вираження емоцій та соціального статусу, а також його роль у формуванні почуття спільності та групової ідентичності.

**Виклад основного матеріалу.** Роль сленгу постійно зростає, оскільки його вживання супроводжується інноваційним потенціалом, що привертає увагу, навіть якщо ці лексичні одиниці є частиною контркультурної лексики. Вживання сленгу спостерігається не лише у мовленні різних соціальних груп, а й у літературі, засобах масової інформації, таких як газети, журнали, телебачення, а також в рекламі.

Попри те, що сленг є переважно усним мовленнєвим явищем, використовуваним у розмовній англійській мові в специфічних контекстах, він також проникає до кінофільмів, особливо в діалогах персонажів, що належать до різних соціальних та професійних шарів суспільства. Пісні сучасних виконавців різних музичних жанрів, таких як поп, рок, реп і інші, які постають різноманітними субкультурами, виступають як ефективний засіб поширення сленгу та цікавий матеріал для його дослідження.

Вітчизняна дослідниця Т. Гарлицька у своїй праці, присвяченій британському міському сленгу, зазначає: «... розглядаючи міські різновиди сленгу Великобританії в соціальному аспекті, варто зазначити, що у Лондоні та Единбурзі сленгізми позбавлені соціальної та вікової стратифікації, на відміну від Кардіфа, де на мовні новотвори більш позитивно реагує молода генерація. У культурологічному аспекті

помітні деякі відмінності між досліджуваними містами: лондонський римований сленг кокні вживається навіть в елітних колах суспільства, він постійно поповнюється новими словами та фразами, особливо прізвищами відомих людей, що свідчить про обізнаність населення та постійний культурний розвиток; єдинбурзький сленг є виявом патріотизму шотландців, консервативних поглядів на життя та прагненням відвоювати свою національну самобутність; жителі Уельсу, зокрема молоде покоління, намагається копіювати деякі англійські діалекти, що призводить до постійної асиміляції валлійської та англійської мов» [6, с. 251].

Соціолінгвісти не мають єдиної думки стосовно функцій сленгізмів. На наш погляд, найбільш вичерпною з погляду соціолінгвістики є класифікація, яку пропонують О. Мігорян та Д. Берестюк: вираження належності до певної сфери діяльності; оригінальність; позитивне та негативне виділення «з натовпу»; адекватне сприйняття в колективі; посилення дружньої атмосфери; лаконічність; конкретизація; передання конфіденційної інформації; урізноманітнення мови; емоційність [7, с. 161].

Молодь з усіх соціальних груп є найбільш схильною до використання та модифікації сленгу та нетрадиційної мови. Це відображається в її значному соціальному динамізмі та відкритості до змін, як у виборі зовнішнього стилю, так і у мовленні. Молодіжний сленг – це набір слів та висловів, які характерні для молоді та часто вживаються нею. Ці вислови не сприймаються старшими поколіннями як загальноживані або літературні, оскільки мають нетрадиційні форми та особливе смислове забарвлення, що відображає уявлення молоді про світ та її світосприйняття.

Слова та вислови стають сленговими не лише завдяки своїй специфічній лексичній конструкції, а й через внесення особливого смислового відтінку, який відображає культурні особливості, спосіб життя, моральні та етичні цінності молодого покоління. Ще не так давно сленг розглядався, як прояв поганого виховання, поганого смаку чи ознаки належності до менш привілейованого соціального стратуму, і часто засуджувався суспільством. Однак нині він сприймається як важливий аспект культурної самоідентифікації та стилю життя молоді.

Під поняттям «молодіжний сленг» розуміють специфічний лінгвістичний код, що характеризується використанням ненормативних, часто стилістично знижених, лексико-фразеологічних одиниць [7; 8; 12]. Ці лексеми виконують оцінну, евфемістичну та номінативну функції, і відзначаються особливим вживанням у неформальних ситуаціях між молоддю. Молодіжний сленг являє собою складний арсенал експресивних



мовних засобів, які постійно трансформуються та адаптуються молоддю під час спілкування в дружніх, фамільярних ситуаціях.

Словниковий запас молодіжного сленгу часто містить нові слова, фрази та вирази, які відображають тенденції, моди та інтереси сучасної молоді. Поширення такого мовного коду відбувається не лише у мовній практиці, але й у культурному контексті, через музику, кіно, інтернет-меми та інші культурні форми.

Молодіжний сленг можна умовно поділити на такі лексико-семантичні групи:

- Автомобіль (*ride; stretch; limo; lambo; drop top, breezer*).
- Вечірка (*get together; blowout; bash; rager; dayger*).
- Гроші (*bread; cheddar; dough; bacon; cabbage; green; long green; dead presidents; bills; scratch; Benjamins*).
- Житло (*crib; pad; digs*).
- Зовнішність (*гарний – hottie; cutie; babe; looker; eye-candy; fine; dreamboat; smoking hot; непривабливий – butterface; freak; plug-ugly; ugly duckling*).
- Інтелект, риси характеру (*розумний – brains; Einstein; whiz; boffin; brainiac; smarty; book-smart; нерозумний – dumb-head; sharp as a marble; not the sharpest tool in the shed; thick as a brick; mouth breather; bozo; birdbrained; peabrained; лінивий – good-for-nothing; loafer; slacker; slob; deadbeat; parasite*).
- Людина (*дівчина – bae; boo; shorty; chick; GF; wifey; хлопець – hubby; BF; better half; друзі – squad; fellas; gang; posse*).
- Одяг (*гарно вдягнений – sharp; fly; snazzy; trendy; hip; drip; voguish; погано вдягнений – tacky; cheesy; unhip; square*).
- Професії (*полицейський – cop; copper; pig; bacon; bull; fed; flatfoot; donut patrol; лікар – doc; croaker; sawbones; пожежник – ladderman; sailor*).
- Шкідливі звички (*алкоголь – hooch, juice, sauce, lush, booze, brewski, greenie; п'яний – blasted, hammered, blitzed, fried, juiced, wasted, wiped out; sloshed; tipsy; smashed; trashed; plastered, seeing pink elephants; наркотики – weed, giggle weed, laughing grass, tea, paradise white, snow white, white, sleigh ride, snow, stardust, nose candy, big C*).

Молодіжний сленг у сучасній англійській мові відображає культурні та соціальні особливості молодіжної субкультури та є важливим елементом їхнього ідентифікаційного коду. Специфіка молодіжного сленгу може бути досить різноманітною та залежати від контексту, географічного положення, соціального середовища та інших чинників. Проте деякі загальні характеристики охоплюють еволюцію та



інновації в сленговій мові, використання скорочень та абревіатур, вплив поп-культури та соціальних мереж, експресивність та самовираження, колективну ідентичність.

Еволюція та постійне вдосконалення молодіжного сленгу відображається у його змінних тенденціях, моді та молодіжних інтересах, що проявляються у введенні нових слів, фраз та переосмисленні значень вже існуючих виразів.

Розглянемо приклади, як нові слова та вирази вводяться в молодіжний сленг та як вже існуючі слова набувають *нових значень* або використовуються у нових контекстах. У молодіжному сленгу часто можна помітити слова, які спочатку були вживані в нейтральному контексті, а потім стали частиною молодіжного жаргону:

1. "Lit" – спочатку вживалося для позначення чогось освітленого або запаленого, але в молодіжному слензі використовується для позначення чогось вражаючого, захопливого або емоційно насиченого.

2. "Sick" – спочатку слово мало медичне значення, але в молодіжному жаргоні вживається для вираження захоплення, подиву або враження.

3. "Chill" – початково мало значення «холодний» або «спокійний», але в молодіжному сленгу вживається для опису відпочинку, релаксації або спокійного стану.

4. "Savage" – раніше вживалося для опису дикої тварини або агресивної поведінки людини, але в молодіжному жаргоні використовується для позначення когось, хто є безкомпромісним, сміливим або крутим.

5. "Flex" – спочатку мало значення «згинати» або «натягувати», але в молодіжному слензі використовується для показу свого багатства, успіху або статусу [13].

Це лише деякі приклади, які ілюструють тенденцію до переосмислення та використання слів у молодіжному сленгу.

Молодіжний сленг часто використовує *абревіатури*, щоб швидко та лаконічно виражати ідеї або емоції. Наведемо деякі приклади:

1. Повідомлення про затримку від друга: "OMW" (On My Way) – людина швидко та лаконічно надає інформацію про те, що вона вже в дорозі.

2. Реакція на щось смішне: "LOL" (Laughing Out Loud) – абревіатура, що передає сміх або жарт.

3. Запрошення на вечірку: "BYOB" (Bring Your Own Booze) – це абревіатура, що вказує на те, що гості повинні принести із собою напої.

4. Подяка за допомогу: "TY" (Thank You) – абревіатура, що використовується для швидкого висловлювання подяки.



5. Запитання про плани: "WYD?" (What You Doing?) – ця аббревіатура швидко передає запитання про те, що робить людина в цей момент.

6. Вербалізація страху від пропущених можливостей або подій: "FOMO" – аббревіатура від "Fear Of Missing Out".

7. Опис кого-небудь або чогось надзвичайного чи видатного: "GOAT" – аббревіатура від "Greatest Of All Time".

Наведені приклади ілюструють, як аббревіатури допомагають молодіжному сленгу бути швидким та лаконічним у вираженні ідей, емоцій та комунікації загалом.

Молодіжний сленг часто відображає *вплив популярних культурних явищ*, таких як музика, фільми, телешоу та соціальні мережі. Такі сленгізми можуть стати популярними через меми, відео або поширення в мережі Інтернет:

1. "YOLO" – аббревіатура від "You Only Live Once", яка стала популярною після поширення в музиці та соціальних мережах. Сленгове слово "YOLO" походить з аббревіатури фрази "You Only Live Once", що в перекладі з англійської означає "Ти живеш лише раз". Це вислів відомий своєю філософією життя, яка закликає людей жити в моменті, не соромлячись ризиків чи можливих наслідків.

Спочатку фраза "You Only Live Once" була популяризована в літературі та кіно, але вона стала особливо популярною серед молоді після того, як стала заголовком пісні репера Drake "The Motto" у 2011 році. В наступному році, після випуску цієї пісні, вираз "YOLO" став широко використовуваним в молодіжному сленгу як підтримка ідеї життя на повну катушку і апелювання до того, щоб не жалкувати за свої вчинки.

2. "Netflix and chill" – фраза, яка стала популярною приблизно в 2014-2015 роках і походить від назви відомого стрімінгового сервісу відео Netflix. Спочатку вона використовувалася у формі запитання або запрошення, яке має подвійне значення. На перший погляд, вона може звучати як просте запрошення подивитися фільм або серіал на Netflix. Однак, вживаючи цей вираз, люди часто мали на увазі більше, ніж просто перегляд вмісту на Netflix. "Netflix and chill" став метафорою для невимушеної зустрічі або спільного часу проведення вдома, часто із важливим акцентом на інтимних аспектах. Таким чином, вираз отримав своє специфічне значення в молодіжному жаргоні, і швидко поширився в мережі Інтернет та соціальних медіа.

3. "Slay" – сленгізм, який спочатку був пов'язаний з модою та музикою, а нині використовується в широкому контексті, включаючи

соціальні мережі, для підсилення успішного життя або шикарного зовнішнього вигляду. Сленгове слово "slay" має кілька значень, але його використання в молодіжному жаргоні часто означає «продемонструвати великий успіх або дивовижну елегантність». Походження цього виразу пов'язане з афроамериканською культурою та танцювальними рухами, а також зі сферою моди й краси.

У музичній та танцювальній культурі "slay" використовується для опису дивовижного, високо професійного виконання. У світі моди та краси "slay" може означати демонстрацію бездоганного стилю, вигляду або володіння певною аурою чи настроєм. Слово стало популярним завдяки впливовим артистам, моделям та впливовим особистостям, які використовують його в соціальних медіа, і воно швидко стало частиною молодіжного сленгу.

4. "FOMO" – аббревіатура, яка стала популярною завдяки поширенню в мережі Інтернет, включаючи меми та відео, і відображає страх пропущених можливостей або подій. Сленгове слово "FOMO" походить від англійської фрази "Fear Of Missing Out", що в перекладі означає «страх пропустити щось важливе». Це поняття появилось в контексті соціальних медіа, де люди можуть переглядати події, фотографії, відео, що свідчить про веселощі, подорожі та інші заходи, в яких вони не брали участі. Термін став досить поширеним і використовується в різних соціальних контекстах, де розглядаються аспекти соціальної активності та взаємодії.

5. "Trending" – термін, який походить з соціальних мереж та використовується для опису чогось, що швидко набирає популярності в мережі Інтернет, також може застосовуватися у молодіжному сленгу. Слово "trending" походить від англійського дієслова "to trend", що означає «бути в тренді». У контексті соціальних медіа та мережі Інтернет, коли щось стає дуже популярним і отримує значну кількість уваги та обговорення в мережі, кажуть, що це "trending".

Цей сленгізм став широко використовуваним у зв'язку з соціальними мережами, де список «трендів» відображає найбільш популярні або обговорювані теми, хештеги або події на цей момент. Він також використовується у медійних контекстах, щоб вказати на те, що певна новина, тема або подія отримує значну увагу та популярність серед громадськості.

Наведені приклади засвідчують, що молодіжний сленг збагачується новими одиницями через вплив культурних явищ, які поширюються через різноманітні медіа та соціальні мережі.

Молодіжний сленг може бути дуже експресивним та використовуватися для *вираження емоцій*, ставлень або соціального



статусу. Він дозволяє молоді виражати себе та створювати власний ідентичний образ у суспільстві. Цей феномен аналізованого сленгу відображається у різноманітних формах спілкування молоді, включаючи усне мовлення, письмо, а також цифрові та соціальні медіа. Експресивний характер молодіжного сленгу полягає у його здатності передавати вибухи емоцій, індивідуальний стиль та характер особистості. Варто зазначити, що молодіжний сленг відіграє важливу роль у формуванні соціального статусу та ідентичності.

Використання специфічних сленгових слів або виразів може вказувати на приналежність до певної групи або субкультури. Також, використовуючи сленгові вирази, молоді люди активно підкреслюють свою індивідуальність та створюють унікальний образ, який відповідає їхній особистості та цінностям. Вище аналізоване нами слово "Slay" вживається для вираження враження або здивування від чогось видатного або дивовижного, наприклад, "She absolutely slayed her presentation!".

Абревіатура "FOMO" (Fear Of Missing Out) виражає страх від пропущених можливостей: "I have serious FOMO seeing all the pictures from the party I missed".

Вираз "On fleek" вказує на те, що щось або хтось виглядає або працює дуже добре, стильно або точно, наприклад, "Her outfit is on fleek tonight!".

Слово "Lit" використовується для опису чогось захопливого або веселого, наприклад, "The concert last night was so lit!".

Абревіатура "GOAT" (Greatest Of All Time) використовується для опису когось або чогось, що є найкращим у своєму роді, наприклад, "Many consider Michael Jordan to be the GOAT of basketball".

Сленгізм "Turnt" використовується для опису стану екстазу або енергії під час вечірки або заходу, наприклад, "The club was turnt last night!".

"Throw shade" – використовується для опису дій, коли критикують або виражають негативне ставлення до кого-небудь, наприклад, "She's always throwing shade at her classmates".

Приклади ілюструють, як молодіжний сленг використовується для вираження емоцій, ставлень та соціального статусу, а також як він допомагає молодим людям продемонструвати свою індивідуальність.

Отже, молодіжний сленг функціонує як ефективний засіб комунікації, що дозволяє молодим людям вербалізувати свої емоції, ставлення до чого-небудь або кого-небудь, а також свою ідентичність у суспільстві. Його використання сприяє формуванню соціального

статусу та індивідуального образу, створюючи молодій аудиторії можливість виявити свою унікальність та свої унікальні характеристики.

Очевидно, що використання молодіжного сленгу може викликати почуття спільності та приналежності до певної групи або субкультури. Він може бути способом підтримки *групової ідентичності* та взаєморозуміння серед молоді. Використання специфічних сленгових слів або виразів може сприйматися як своєрідний «пароль» для вступу в групу та виявлення приналежності до неї.

Варто також зазначити, що молодіжний сленг може бути інструментом підтримки групової ідентичності, оскільки використання специфічних сленгових виразів може вказувати на те, що людина дійсно розуміє і поділяє цінності та ідеї групи. Це сприяє зближенню та взаєморозумінню між членами групи та підтримує їхні відносини. Розглянемо деякі приклади, які підтримують цю тезу.

1. Слово *"Squad"* використовується для опису групи друзів або колег, які мають тісні стосунки та часто використовують спільний молодіжний сленг, наприклад, у реченні: *"I'm going out with my squad tonight"*.

2. Сленгізм *"Bae"* (*Before Anyone Else*) використовується для опису особи, яка має особливе значення для когось, наприклад, *"My bae surprised me with flowers"*.

3. Слово *"Fam"* використовується для опису близьких друзів або членів родини, які вважаються частиною «родини» або групи, наприклад, *"I'm hanging out with the fam this weekend"*.

Наведені приклади демонструють, як молодіжний сленг не лише допомагає виразити емоції та ставлення, але і сприяє формуванню почуття спільності та приналежності до певної групи або субкультури.

Отже, використання молодіжного сленгу не лише виражає індивідуальність та емоції, але і сприяє формуванню почуття спільності та групової ідентичності серед молоді. Він є важливим інструментом для виявлення приналежності до певної культурної чи соціальної групи та сприяє розвитку взаєморозуміння та солідарності серед її членів. Молодіжний сленг у сучасній англійській мові відображає різноманітність та динаміку молодіжної культури, а також слугує важливим механізмом самовираження та соціальної взаємодії.

**Висновки.** Висновки статті про молодіжний сленг в сучасній англійській мові відображають важливість цього явища для розуміння мовленнєвих та культурних практик у сучасному суспільстві. Аналіз особливостей молодіжного сленгу дозволяє краще зрозуміти динаміку



мовного використання, вплив популярних культурних явищ на мовну практику, а також роль мовного жаргону у формуванні соціальних зв'язків та ідентичності серед молоді. Загальні характеристики молодіжного сленгу охоплюють еволюцію та інновації в сленговій мові, використання скорочень та аббревіатур, вплив попкультури та соціальних мереж, експресивність та самовираження, колективну ідентичність.

Перспективи подальших досліджень включають розширення аналізу молодіжного сленгу на інші мови та культурні контексти, а також студіювання його впливу на мовленнєві практики в онлайн та офлайн середовищах. Можливі розвідки також можуть включати аналіз нових трендів у молодіжному жаргоні, вивчення взаємозв'язку між вживанням сленгу та формуванням ідентичності, а також дослідження впливу медіа та соціальних мереж на еволюцію мовних практик молоді.

#### **Література:**

1. Ayto J. The Oxford Dictionary of Modern Slang. Oxford University Press, 2005. 324 p.
2. Jespersen O. Language: Its Nature, Development, and Origin. George Allen & Unwin Ltd., 1954. 448 p.
3. Allen I. L. The City in Slang: New York Life and Popular Speech. New York: Oxford University Press, 1993. 320 p.
4. Дубенко Д. С., Данилюк І. Г. Вікові особливості вживання сленгізмів. *Вісник студентського наукового товариства ДонНУ ім. В. Стуса*. 2017. Т. 1. № 9. С. 34-39.
5. Бабін Т. С. Вплив англійської мови на формування молодіжного сленгу. *Перекладацькі інновації: матеріали X Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, м. Суми, 20–21 березня 2020 р.* / редкол.: С. О. Швачко, І. К. Кобякова, О. О. Жулавська та ін. Суми: Сумський державний університет, 2020. С. 14-16.
6. Гарлицька Т. С. Британський сленг як частина мови міста: соціокультурний аспект. *Наукові записки. Сер. Філологічні науки (мовознавство)*. 2014. Вип. 129. С. 248-252.
7. Мігорян О. В., Берестюк Д. А. Особливості функціонування американського молодіжного сленгу (на матеріалі американського анімаційного серіалу "Сімпсони"). *Науковий вісник Чернівецького університету. Сер. Германська філологія*. 2020. Вип. 822. С. 155-163.
8. Yanchun Z., Yanhong F. A Sociolinguistic Study of American Slang. *Theory and Practice in Language Studies*. 2013. № 3. P. 2209-2213.
9. Загребнюк Ю. Етимологія сленгу в іноземній мові (англійській). *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2019. Вип. 3. С. 69-75.
10. Кучеренко І. В. Використання сленгу в мовленні німецькомовних користувачів соціальної мережі Instagram. *Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Сер. Філологічні науки (мовознавство)*. 2020. № 14. С. 116-120.

11. Павельєва А. К., Лобко І. О. Англomовний сленг гравців у комп'ютерні ігри. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Сер. Філологічні науки*. 2021. Вип. 3(341). С. 67-75.

12. Атаманчук К. М. Молодіжний сленг у соціальних мережах. *Eurasian scientific discussions. Proceedings of the 6th International scientific and practical conference. Barca Academy Publishing. Barcelona, Spain*. 2022. P. 210-215.

13. Texting Slang. YourDictionary. URL: <https://grammar.yourdictionary.com/slang/texting-slang.html>

### References:

1. Ayto, J. (2005). *The Oxford Dictionary of Modern Slang*. Oxford University Press [in English].

2. Jespersen, O. (1954). *Language: Its Nature, Development, and Origin*. George Allen & Unwin Ltd. [in English].

3. Allen, I. L. (1993). *The City in Slang: New York Life and Popular Speech*. New York: Oxford University Press [in English].

4. Dubenko, D. S., Danyliuk, I. H. (2017). Vikovi osoblyvosti vzhlyvannia slenhyzmiv [Age peculiarities of slangisms use]. *Visnyk studentskoho naukovo-ho tovarystva DonNU im. V. Stusa – Bulletin of the Student Scientific Society of DonNU named after V. Stus*, 1(9), 34-39 [in Ukrainian].

5. Babin, T. S. (2020). Vplyv anhliiskoi movy na formuvannia molodizhnoho slenhu [The influence of English on the formation of youth slang]. *Perekladatski innovatsii: materialy X Vseukrainskoi studentskoi nauko-ho-praktychnoi konferentsii*, m. Sumy, 20–21 bereznia 2020 r. / redkol.: S. O. Shvachko, I. K. Kobiakova, O. O. Zhulavska ta in. Sumy: Sumskyi derzhavnyi universytet, 14-16 [in Ukrainian].

6. Harlytska, T. C. (2014). Brytanskyi slenhy yak chastyna movy mista: sotsiokulturnyi aspekt [British slang as part of the language of the city: socio-cultural aspect]. *Naukovi zapysky. Ser. Filolohichni nauky (movoznavstvo) – Scientific notes. Philological sciences (linguistics)*, 129, 248-252 [in Ukrainian].

7. Mihorian, O. V., Berestiuk, D. A. (2020). Osoblyvosti funktsionuvannia amerykanskoho molodizhnoho slenhu (na materialy amerykanskoho animatsiinoho serialu "Simpsony") [Features of the functioning of American youth slang (based on the material of the American animated series "The Simpsons")]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu. Ser. Hermanska filolohiia – Scientific Bulletin of Chernivtsi University. Germanic Philology Series*, 822, 155-163 [in Ukrainian].

8. Yanchun, Z., Yanhong, F. A (2013). Sociolinguistic Study of American Slang. *Theory and Practice in Language Studies*, 3, 2209-2213 [in English].

9. Zahrebniuk, Yu. (2019). Etymolohiia slenhu v inozemni movi (anhliiskii) [Etymology of slang in a foreign language (English)]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University*, 3. S. 69-75 [in Ukrainian].

10. Kucherenko, I. V. (2020). Vykorystannia slenhu v movlenni nimetskomovnykh korystuvachiv sotsialnoi merezhi Instagram [The use of slang in the speech of German-speaking users of the social network Instagram]. *Naukovyi visnyk DDPU imeni I. Franka. Ser. Filolohichni nauky (movoznavstvo) – Scientific Bulletin of Ivan Franko State Pedagogical University. Ser. Philological sciences (linguistics)*, 14, 116-120 [in Ukrainian].



11. Pavelieva, A. K., Lobko, I. O. (2021). Anhlomovnyi slenkh hravtsiv u kompiuterni ihry [English-language slang of computer game players]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu im. T. Shevchenka. Ser. Filolohichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Philological Sciences*, 3(341), 67-75 [in Ukrainian].

12. Atamanchuk, K. M. (2022). Molodizhnyi slenkh u sotsialnykh merezhakh [Youth slang in social networks. Eurasian scientific discussions]. Eurasian scientific discussions. Proceedings of the 6th International scientific and practical conference. Barca Academy Publishing. Barcelona, Spain, 210-215 [in Ukrainian].

13. Texting Slang. YourDictionary. URL: <https://grammar.yourdictionary.com/slang/texting-slang.html> [in English].



УДК 007:81'367.625(477)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-104-118](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-104-118)

**Горбенко Інна Федорівна** кандидат філологічних наук, доцент кафедри видавничої справи та редагування, факультет журналістики, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, <https://orcid.org/0000-0003-2190-0887>

**Грищенко Олександр Володимирович** кандидат філологічних наук, доцент кафедри журналістики та філології, Приватний заклад вищої освіти «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика», м. Миколаїв, вул. Котельна, 2, 54003, <https://orcid.org/0000-0002-4361-5705>

**Юлдашева Світлана Анатоліївна** кандидат філологічних наук, професор кафедри правничої лінгвістики, Національна академія внутрішніх справ, м. Київ, тел.: (066) 114-94-15, <https://orcid.org/0000-0003-2614-2560>

## **ВПЛИВ МЕДІА НА ЕВОЛЮЦІЮ МОРФОЛОГІЧНОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

**Анотація.** У статті розглянуто проблемні питання впливу ЗМІ на морфологічну складову української мови. Автори з'ясували, що центральною комунікативною ознакою мови є правильність – дотримання норм сучасної української мови, а одним із основних лінгвальних ідентифікаторів правильності є досконале володіння морфологічними нормами української мови. Визначено чинники, під впливом яких формується мова сучасних мас-медіа. У статті наголошено, що телебачення, порівняно з іншими засобами масової інформації, може значно більше впливати на формування культури мовлення, оскільки охоплює широку аудиторію, усі сфери життя, популяризує новітні входження, формує мову, тож через телефір повинна активно пропагуватися українська мова.

Розглянуто новотвори у мовленні журналістів, що свідчать про здатність формувати та пропагувати нові норми у площині медіа. У роботі основний акцент зроблено на особливостях варіативності граматичних мовних норм, до яких входять морфологічні модифікації. Встановлено, що на граматичному рівні кількісно найбільша група помилок стосується відмінювання іменників, велику частину від загальних граматичних відхилень на телебаченні становить відміню-



вання числівників. В уживанні форм інших частин мови (дієслів, прикметників, прислівників, займенників) граматичних помилок менше. Схарактеризовано випадки неправильного вживання прийменників. Приведено низку конкретних прикладів таких граматичних морфологічних змін. Досліджено вплив сучасних засобів масової інформації на морфонологічні процеси у творенні девербативів в українській мові.

Автори зробили висновок, що у мові медіапростору поступово модифікуються загальноприйняті норми, змінюється сучасне українське мовлення, поповнюється лексичний склад української мови, активно видозмінюються старі словникові форми та утворюються нові слова. Зовнішні впливи є одними з найбільш помітних факторів мовної еволюції. Досліджено, що зараз спостерігаються випадки порушення журналістами сполучення слів у реченні та неправильного утворення граматичних форм.

**Ключові слова:** морфологічна модифікація, мовна норма, граматична зміна, словникова форма, медіа, українська мова.

**Horbenko Inna Fedorivna** PhD in Philology, Associate Professor, Publishing and Editing Department, Faculty of Journalism, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, <https://orcid.org/0000-0003-2190-0887>

**Hryshchenko Oleksandr Volodymyrovych** PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Journalism and Philology, Faculty of Socionomic, Pylyp Orlyk International Classical University, Mykolaiv, <https://orcid.org/0000-0002-4361-5705>

**Yuldasheva Svitlana Anatolyivna** PhD in Philology, Associate Professor, Department of Legal Linguistics, National Academy of Internal Affairs, Kyiv, tel.: (066)114-94-15, <https://orcid.org/0000-0003-2614-2560>

## **THE INFLUENCE OF THE MEDIA ON THE EVOLUTION OF THE MORPHOLOGICAL SYSTEM OF THE UKRAINIAN LANGUAGE**

**Abstract.** The article examines the problematic issues of media influence on the morphological component of the Ukrainian language. The authors found out that the central communicative feature of the language is correctness – compliance with the norms of the modern Ukrainian language, and one of the main linguistic identifiers of correctness is compliance with and perfect mastery of the morphological norms of the Ukrainian language.



Factors under the influence of which the language of modern mass media is formed are determined. The article emphasizes that television, compared to other mass media, can significantly influence the formation of broadcasting culture, as it covers a wide audience, all spheres of life, popularizes the latest development, and shapes the language, therefore, active propaganda of the Ukrainian language should be carried out through television.

Innovations in the speech of journalists are considered, which testify to the ability to form and promote new norms in the media sphere. In the study, the main emphasis is placed on the peculiarities of the variability of grammatical language norms, which include morphological modifications. It was established that at the grammatical level the largest quantitative group of errors concerns the declension of nouns, a large share of the total grammatical deviations on television is the declension of numerals, the use of forms of other parts of speech (verbs, adjectives, adverbs, pronouns) constitutes a smaller part of grammatical errors. Cases of improper use of prepositions are characterized. A number of specific examples of such grammatical morphological changes is given. The influence of modern mass media on morphonological processes in the creation of deverbatives in the Ukrainian language is studied.

The authors came to the conclusion that generally accepted norms are gradually being modified in the language of the media space, modern Ukrainian speech is a subject to change, the lexical composition of the Ukrainian language is being replenished, old dictionary forms are being actively modified and new words are being formed. External influences are one of the most noticeable factors in language evolution. It has been investigated that currently there is a situation of violations of combining words in a sentence and incorrect formation of grammatical forms by journalists.

**Keywords:** morphological modification, a language norm, a grammatical change, a dictionary form, media, Ukrainian language.

**Постановка проблеми.** Мова як чинник національної культури, засіб ідентифікації народу і, врешті-решт, культурна цінність акумулює духовну культуру й одночасно відображає традиції народу, його світогляд. Саме літературною мовою спілкуються освічені люди. Від рівня її вживання в певному суспільстві багато в чому залежить формування культурних цінностей і поведінкових тактик наступних поколінь носіїв мови. Звідси нагальна потреба відповідності мови медіа літературним нормам, оскільки саме ЗМІ вважаються (вільним або мимовільним) розповсюджувачем ненормативної мови, негативно впливаючи на мовні смаки читача/слухача/глядача.



Оскільки недбале оформлення тексту знижує рівень довіри до нього вдумливого, освіченого читача і руйнує комунікативний зв'язок між автором і аудиторією, медіа повинні не просто гармонізувати мовне спілкування, а й бути відповідальними перед суспільством за чистоту і правильність вживання української мови. Натомість спостерігається ситуація порушення журналістами і ведучими сполучення слів у реченні та неправильного утворення граматичних форм тощо. Подібна лінгвістична недбалість призвела до збідніння мовної культури, до безкарного використання в публічних промовах лайливої, нецензурної, повсякденної лексики. Це, на жаль, стає нормою мовної поведінки [1, с. 35]. Тому сьогодні вкрай важливо осмислити вплив мови ЗМІ в нових умовах з урахуванням процесів, що відбуваються в суспільстві.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Мову мас-медіа активно вивчають у лінгвістиці. Це засвідчує вагомий доробок науковців, присвячений цьому питанню. Підґрунтям для нашої наукової розвідки слугували праці українських мовознавців, у яких висвітлено вплив медіа на формування культури мовлення (Лисинюк М. [1], Нечипоренко А. [2], Стишов О. [3]), лексичні інновації в мові українських медіаресурсів (Богославська О. [4], Дацишин Х., Джулай Є. [5], Демешко І. [6], Заліпська І. [7], Михайличенко М. [8], Ленько О., Струганець Л. [9]).

**Мета статті** – дослідити проблемні питання впливу медіа на морфологічну складову української мови.

**Виклад основного матеріалу.** У ХХІ столітті внаслідок масштабного розповсюдження інформаційно-комунікаційних технологій, стрімкого розширення масових комунікацій, поширення інтернету та видозміни традиційних ЗМІ мова мас-медіа і тексти масової комунікації, або медіатексти, стали однією з найпопулярніших форм функціонування мови в сучасному суспільстві [1, с.35].

Центральною комунікативною ознакою мови є правильність – дотримання норм сучасної української мови. Одним із основних лінгвальних ідентифікаторів правильності є дотримання та досконале володіння морфологічними нормами української літературної мови [7, с. 14]. Мас-медіа – це феномен, що є генератором інформації, матеріальне вираження якої відбувається через мову. Саме тому засоби масової інформації виконують роль каналу, який може породжувати нову чи заперечувати стару систему функціонування мови, а отже, диктувати межі культури українського слова [10, с. 175].

Мова сучасних мас-медіа формується під впливом суспільно-політичних подій, які зумовлюють появу нових лексем. Мовлення є засобом інтерпретації власної думки щодо конкретних явищ та подій.

Тож на мові постійно позначаються різноманітні зміни в державі. У мовленні сучасних мас-медіа помітними є тенденції, пов'язані з демократизацією та лібералізацією суспільства [4, с. 12].

Дотепер науковці відзначають заполітизованість суспільства, аудиторія цікавиться політичними новинами в країні, роботою керівних органів, уважно слідує за коментарями членів уряду. Аналіз інтерв'ю окремих урядовців дав змогу вченому Нечипоренко А. Ф. визначити типові помилки у мові депутатів.

Установлено, що 23 % відхилень складають орфоепічні неточності, зокрема фіксується нетрадиційне для української вимови акання: [а]кремі, [а]собливо, [а]станній, чітк[а], п[а]чаток, [а]кремих к[а]мандирів, жорстк[а] тощо; нерозрізненість у вимові е/є, и/і: сЄрйозно, зІмовий, пЄнсій, грІвен; наголоси: вИмоги, не бУло, нОвий, провЕли, листОпада. 24 % припадає на лексичні помилки, серед них русизми: я рахую, невірне рішення, скачок в економіці, в обличчі президента (замість в особі), вірно приймати рішення, крайня необхідність, бувший президент, приймати участь, мутна вода; не розпізнавання паронімів, що призводить до порушення точності висловлення: зокрема компанія–кампанія, відносини–відношення, стан–становище–положення. 53 % помилок у мові депутатів – граматичні: Роттердаму (замість Роттердама) тощо [2, с. 69].

Телебачення, порівняно з іншими засобами масової інформації, значно більше може впливати на формування культури мовлення, оскільки охоплює широку аудиторію, усі сфери життя, популяризує новітні входження, формує мову, тож, вочевидь, через телеэфір повинна вестися активна пропаганда української мови.

Розглянемо деякі примітні новотвори у мовленні журналістів, що свідчать про здатність формувати та пропагувати нові норми саме у площині медіа. Останнім часом глядачі помічали у матеріалі викладу слова/форми слів, варіативні форми, які часто сприймаються як порушення/відхилення від усталених норм, проте насправді мають іншу природу та мотивацію використання.

На граматичному рівні кількісно найбільша група помилок стосується відмінювання іменників. Серед них переважають неправильні форми іменників чоловічого роду II відміни однини в родовому відмінку. Струганець Л., Ленько О. [9] зафіксували відхилення у мові різних учасників в програмах українських телеканалів, наприклад, «служниці особливого католицького ордена» (замість ордену); «у мене не було навіть спального мішку» (замість мішка); «з потяга евакуювали» (замість потягу); «тарифи для гуртожитка» (замість



гуртожитку); «не мав паспорту» (замість паспорта); «сніг не прилипає до асфальта» (замість асфальту); «прямували до Конотопа» (замість Конотопу).

Також помилки зафіксовано й у інших випадках відмінювання. Спостерігається порушення норм у формах:

– орудного відмінка (неправильне утворення слова, хибний вибір закінчення): «з численними переломами» (замість переломами); «перевіряти це ми будемо разом з моєю гостею» (замість гостею);

– місцевого відмінка: «неможливо було лежати в постілі» (замість постелі); «по горах стрибати (замість горах)».

Труднощі виникали і з вибором правильної форми імен, зокрема у родовому та кличному відмінках: «Ігора принижували і били» (замість Ігоря); «доброго дня, пане Олександр» (замість Олександрє); «дивіться, скільки покупців у Любов Іванівни» (замість Любові); «Настю, привіт!» (замість Настє).

Траплялися випадки, коли журналісти роблять помилки не лише у межах одного відмінка (неправильне закінчення, відсутність чергування голосних), а взагалі обирають неправильну форму відмінювання: «близько двох тисяч людей перебувають на обліку станом на початку цього року» (замість початок (З. в.); «гуртом на порятунок парашутистці» (замість парашутистки (Р. в.)).

Крім того, помічені були нормопорушення у числівниково-іменникових конструкціях: «взяли участь чотири вантажних автомобільних гігантів» (замість гіганти); «шістдесят два народних депутата» (замість депутати).

До іменникових відхилень відносимо також неправильну родову кваліфікацію форм: «варикоз вен третьої степені» (замість третього степеня); «щеплення від корі» (замість кору).

Цікавими є спостереження вчених за використанням незмінних іншомовних іменників. Звернемо увагу на лексему «авто», яка, як відомо, не відмінюється і не набуває форми множини. Часом ведучі змінюють це слово у контексті повідомлення. Проте вже у наступних висловлюваннях, самі собі суперечивши, говорять правильно: «учасники акцій зібрались на перехресті вулиць, де стався вибух авта (замість авто. – **Авт.**), яким він кермував»; «ці копи, як і попередники, зупиняли перші ліпші авта... Втік на авто, лишивши напарника».

Таку варіантність можна пояснити тенденцією до використання форм, які обговорює лінгвосоціум у контексті реформування правопису. Проте варто зазначити, що такі випадки поодинокі. Переважно вживання аналізованої лексики у мовленні телекомунікаторів нормативне:

«23-річний водій намагався втекти та зняти номерні знаки з авто»; «кошеня забилось під авто» [9, с. 40–45].

Також виявлено морфологічні модифікації в утворенні іменників на позначення осіб за допомогою таких суфіксів:

-ар: мітингар (мітингарі) = учасник мітингу; кіоскар (кіоскарі) = власник або працівник кіоску; службар (службарі) = той, що перебуває на службі, службовець;

-івець (-овець): атівець (атовці) = учасник АТО; спортовець (спортовці), спортівець (спортівці) = той, хто займається спортом, спортсмен; посадовець (посадовці) = той, що обіймає певну посаду; інтернатівець (інтернатівці) = той, хто живе в інтернаті; бізнесовець (бізнесовці) = людина, яка займається бізнесом; урядовець = член уряду;

-ист: галерист (галеристи) = працівник галереї;

-ник: урядник (урядники) = службова особа; цілувальник (цілувальники) = той, що цілується; музейник (музейники) = працівник музею; милувальник (милувальники) = той, хто захоплюється побаченим; очільник (очільники) = той, хто очолює; протестувальник (протестувальники) = той, хто протестує; займальник (займальники) = той, хто займає гроші; комунальник = працівник комунальних служб, дорожник (дорожники) = працівник дорожної служби, військовик (військовики) = військослужбовець.

Так, іменники жіночого роду творяться за допомогою суфіксів -ин(я) та -к(а), останній з яких є більш продуктивним. Новоутворені слова дають змогу заміни прикладки «жінка-...» однослівним варіантом, чим забезпечується й «мовна економія»: -ин(я): продавчиня (продавчині) = жінка-продавець; мисткиня (мисткині) = жінка-митець; педіатриня (педіатрині) = жінка-педіатр; майстриня (майстрині) = жінка-майстер; членкиня (членкині) = жінка, яка є членом певної організації; місциня (місцині) = місцева жителька; -к(а): прем'єрка (прем'єрки) = жінка-прем'єр, реформаторка (реформаторки) = жінка-реформатор, дипломатка (дипломатки) = жінка-дипломат [2, с. 68].

Спираючись на активні словотвірні моделі, відбувається блокування іменників на позначення назв осіб на -чик / -щик, -щиц'-, деяких запозичень на користь -ач, -ник, -ець (-івець), -ач; -нищ' -: настройщик – настроювач (настроювачі), екіпіровщик – екіпірувальник (екіпірувальники), комп'ютерщик – комп'ютерник (комп'ютерники), закройщик – закрійник (закрійники), кровельщик – покрівельник (покрівельники), зломщик – зломник (зломники), наговорщик – обмовник (обмовники), перекупщик – перекупник (перекупники),



лімітчик – лімітник (лімітники), шліфовщик – шліфувальник (шліфувальники), обманщик – ошуканець (ошуканці), мусорщик – сміттяр (сміттярі), автопогружчик – автотранспортувач (автотранспортувачі); дилер – торговець (торговці); обмеження девербативів на -к(а) з процесуальною семантикою за рахунок розширення функціонування моделі на -н'н'-: парковка – паркування, поставка (газу) – постачання (газу), розвідка – розвідування (корисних копалин), стиковка – стикування (корабля), трактовка – трактування (питань), заміна активних дієприкметників девербативами субстантивного та ад'єктивного блоків: мітингуєчий – мітингувальник (мітингувальники), агітуєчий – агітатор (агітатори), виконуєчий – виконувач (виконувачі), виснажуюча – виснажлива (програма), виступаєчий – промовець (промовці) (зазначили); у відносних прикметниках – розширення дії моделі із суфіксом -ов(ий): бізнесовий, спонсоровий; іменників на -изація- /-ізація-: доларизація, бартеризація, тінізація; фемінитивів: дизайнерка, лідерка, міністерка, манікюрниця [6, с. 298].

Відмінювання числівників теж становить велику частку від загальних граматичних відхилень на телебаченні:

– відмінкове закінчення числівника тисяча: «у тисяча храмів» (замість у тисячі храмах);

– відмінювання числівників дев'яносто, сто: «близько сто років» (замість ста); «у дев'яносто зі ста випадків» (замість дев'яноста);

– відмінювання числівників, які позначають інші десятки і сотні: «концерти у тридцяти п'ятох містах України» (замість тридцяти п'яти або тридцятьох п'ятох); «провели більше ніж чотирьохсот годин у репетиційній залі» (замість чотириста годин); «цей цілющий гейзер був відкритий ще у семидесятих» (замість сімдесятих); «норма не вище семидесяти п'яти» (замість сімдесяти п'яти); «близько триста п'ятдесятьох сімей» (замість трьохсот п'ятдесяти); «представник чотирьохста громад» (замість чотирьохсот); «з п'ятиста жителів» (замість п'ятисот);

– відмінювання числівників від одного до десяти: «познайомили вас з п'ять трендів цього року» (замість п'ятьма трендами).

Вживання форм інших частин мови (дієслів, прикметників, прислівників, займенників) становить меншу частину граматичних помилок. Виділяють такі:

1) дієслівні:

– неправильне утворення особових форм дійсного способу: «декілька раз заглядувала, але боялась взяти» (замість заглядала); «квитки розкупилися миттєво» (замість розкупувались); «сюжет



побачуть глядачі» (замість побачать); «потім такі компанії банкрутують» (замість банкрутують);

– використання ненормативних форм дієприкметників: «стане єднаючим фактором» (замість єднальним); «багато діючих політиків» (замість чинних); «культура є підсилюючим фактором» (замість підсилювальним);

2) прикметникові:

– неправильне утворення форм ступенів порівняння якісних прикметників: «самих кваліфікованих дипломатів» (замість найбільш кваліфікованих); «саме головне – це бажання» (замість найголовніше); «проголосувати за самий класний номер» (замість найкращий) [9];

– функціонування словотвірних варіантів нової лексики: зомбувальний – зомбуючий, спонсорувальний – спонсоруєчий [3];

– блокування прикметників на -ональн(ий) на користь моделей на -н(ий): категоріальний – категорійний; усунення прикметникових похідних на -очн(ий) на користь моделей на -ов(ий): виставочний – виставковий, оціночний – оцінковий / оцінний; витіснення дієслівних інтерфіксів -ир-/-ір-: продюсувати – продюсувати [6, с. 298];

3) займенникові: невиправдане нагромадження займенників: «натуральна тканина, вона може коштувати» (замість натуральна тканина може коштувати);

4) прислівникові: неправильне утворення форм ступенів порівняння прислівників: «більш глибоко дивитись» (замість глибоко); менш масштабніше повторять (замість менш масштабно); «слідкують більш уважніше» (замість уважніше) [9, с. 40–45].

Досліджено, що сучасні засоби масової інформації впливають на морфонологічні процеси у творенні девербативів в українській мові. Так, медіа пропонують девербативи субстантивної зони на -н'н'- від іншомовних дієслів, при цьому втративши словотвірні способи розрізнення дії та наслідку: аверсування, конверсування, глобалізація та ін. Для нових похідних зі значенням абстрактної дії характерним є черезкроковий словотвір (творення не від дієслова, а безпосередньо від іншомовного іменника): брендування, спікерування [6, с. 299].

При творенні девербативів субстантивної та ад'єктивної зон переважають комплексні морфонологічні операції (охоплюють два і більше види). Словотвірні гнізда з вершинними дієсловами в процесі еволюції мови набувають певних складників на позначення:

1) назв осіб: відроджувальник, впроваджувач, грантодавець, апелювач, зцілювач, пожертвувач, паркувальник, рекламолюб;

2) опредметнених дій (станів): легітимізація, лобіювання, всезрівнялівка, трубоподіл, почутини, словотеча;



3) конкретних понять: рубанець: кодовані рубанці (титри до сюжету).

У творенні девербативів загальною морфонологічною операцією є усичення дієслівної фінали, що супроводжує зміну акцентної позиції, у комплексі з іншим морфонологічним засобом (консонантні чергування на морфемному шві, вокалічні – у кореневій морфемі, інтерференція, а інтерфіксація виявлена у творенні складних слів, міжкореневими морфемами). Трансформації зазнають переважно кінцеві консонанти кореневих морфем. Процес деривації уможливають морфонологічні операції, які трансформують твірну основу в похідну [6, с. 299].

Також телерадіожурналісти часто неправильно будують словосполучення з прийменниками. Наприклад, сполучення з прийменником *на* в багатьох випадках замінилися конструкціями зі словами *до, в, через, за, про, від, проти, з*, а також відіменниковим прийменником *протягом*.

Виокремлюємо кілька випадків неправильного вживання прийменника *на* у медіапросторі. Не можна вживати прийменник *на* на позначення:

- деяких часових відношень: на наступний день – нормативне наступного дня, на цих вихідних – правильно цими вихідними, на днях відбулась – пор. цими днями відбулась, на другий день – правильно іншого дня, на минулій неділі – відповідно до норм минулого тижня, на протязі тижня – правильно упродовж тижня;

- об'єктних відношень: одружитися на однокурсниці – українською одружитися з однокурсницею, розмовляти на англійській мові – нормативне розмовляти англійською мовою, навчатися на рідній мові – правильно навчатися рідною мовою, купити на готівкові гроші – нормативне купити за готівку, накликати на себе підозру – згідно з нормами викликати до себе підозру, підписка на газети – правильно передплата газет, податок на кого, що – згідно з правилами податок з кого, чого, говорити на декількох мовах – правильно говорити декількома мовами, бути на перших ролях – українською бути в ролі лідера;

- обставинних відношень: летіти на літаку – правильно летіти літаком, на зворотному шляху – пор. по дорозі назад, вертаючись назад, пливти на пароплаві – правильно пливти пароплавом;

- фразеологізмів та деяких стійких словосполучень: берегти на чорний день – правильно берегти про чорний день, всім смертям на зло – українською двом смертям не бувати, легкий на підйом – нормативне повороткий, моторний, легкий на підмову, на всякий випадок – нормативне про всяк випадок, на птичих правах – правильно без



законних підстав, без права, як на підбір – правильно один в один, як один, скочити на ноги – українською схопитися, На поміч! – правильно Рятуйте!, на худий кінець – правильно у найгіршому разі, один на один – українською сам на сам [2, с. 49–50].

Інші неправильно побудовані словосполучення з прийменниками: заходи по покращенню, входити в коло, по кількості родин, по структурі, із-за обставин, в повній мірі, питання по звільненню, працюють по принципах, відмінювання числівників та узгодження числівників з іменниками: сто п'ятдесяттю, 53 суб'єкта [2, с. 69].

Тож гіпотетично ці ж помилки можуть інтегруватися у мовлення українців [2, с. 69]. Саме тому і виникає нагальна потреба вивчення проблематики мови ЗМІ як віддзеркалення поточних процесів у суспільстві. Таке формулювання проблеми не випадкове, адже сучасні медіа, зважаючи на їхню суспільну значущість, масовість і доступність, істотно впливають на духовні процеси, формують ціннісні настанови і, врешті решт, змінюють аксіологічну картину соціуму [1].

Зміни в українській мові стосуються і періоду коронавірусної пандемії, за час якого до регулярного словообігу журналістів та людства загалом увійшло чимало нових лексичних одиниць. Дослідивши нову лексику, пов'язану з поширенням коронавірусу SARS-CoV-2, виявлено новотвори, які актуалізувалися в мові медіа, з'ясовано їхнє значення та спосіб утворення. Поняття «новотвори» пов'язане з терміном «інноваційний», який вказує на нові ідеї, методи або щось нове [11, с. 229], а у нашому випадку на утворення нових слів.

Поширеним способом творення слів з цієї тематики виявилось складання основ та складання слів. Однією з основ для творення неологізмів стали слова, що зберегли своє значення в складі новотворів: скептик, ідіот, дисидент. Масові заворушення через втому від карантину та самоізоляції призвели до появи нового контексту цієї лексики – протестного, що зумовило виникнення нових слів, наприклад, коронаскептик, ковідіот, ковід-дисидент тощо.

На відміну від нейтрально забарвлених лексем на кшталт «карантин», «самоізоляція», «ковід», ми маємо справу з емоційно забарвленими лексичними одиницями, що також містять оцінне судження. Людей, що не вірять у коронавірус і свідомо порушують карантин, назвали вищезгаданими словами:

- ковідіот – ковід + ідіот (образливе слово);
- ставлення самих порушників карантину до вірусу породило термін ковід-дисидент – ковід + дисидент (відступник), коронаскептик – корона (скорочення від «коронавірус») + скептик (людина, що не вірить у щось, не сприймає серйозно).



Бачимо, що друга частина кожного з цих слів залишається зі своїм звичним значенням, але приєднання інноваційної основи «корона» або «ковід» робить їх характерними саме для нашого часу [5, с. 48–49].

Складність сучасної мовної ситуації – в її багатовимірності. У загальних мовних процесах беруть участь не лише «старі» чинники, такі, як взаємодія функціональних стилів, розмовна мова, яка протиставляється книжковій, просторіччя, діалекти, які практично втратили значення, жаргони, а й нові, наприклад, інтернет, роль якого дедалі зростає. У цих умовах мова ЗМІ відіграє роль об'єднавчого чинника, своєрідного полігону, на якому випробовується взаємодія найрізноманітніших засобів. Будучи за своєю природою дуже проникною, масова комунікація включає в себе все, що має суспільне значення.

Таким чином, мову ЗМІ (масової комунікації) можна визначити як широку функціонально-стильову єдність, у межах якої об'єднуються мовні засоби різних функціональних стилів (насамперед газетнопубліцистичного), а також нелітературних засобів (просторіччя, жаргони). Критерієм включення слугують якості мовної одиниці – експресивність, що має оціночний характер, зручність (стислість) номінації та ін. Слід наголосити, що ці критерії є широкими і гнучкими, що відповідає сутності масової комунікації, яка охоплює практично всі сфери життя суспільства [1, с. 36–37].

Мова засобів масової інформації, яка охоплює доволі широку тематику, що включає і культуру, робить свій внесок у ці процеси, суттєво впливаючи на українську мову, а через неї – і на культуру. Незважаючи на помилки, мова медіа збагачує українську мову, насичуючи її оціночними зворотами, формуючи відточену мову, розвиваючи прийоми і методи дискусії і полеміки [1, с. 36]. У мові медіа поступово модифікуються загальноприйняті норми, змінюється сучасне українське мовлення, поступово поповнюється лексичний склад української мови, активно видозмінюються старі словникові форми, «реактивуються» питомі елементи, утворюються нові слова [2, с. 69].

**Висновки.** Отже, зараз спостерігається ситуація порушення журналістами морфологічних норм під час сполучення слів у реченні та неправильне утворення граматичних форм. На граматичному рівні кількісно найбільша група помилок стосується відмінювання іменників. Велику частину від загальних граматичних відхилень на телебаченні становить відмінювання числівників. Вживання форм інших частин мови (дієслів, прикметників, прислівників, займенників) становить меншу частину граматичних помилок. У мові медіапростору поступово

модифікуються загальноприйняті норми, змінюється сучасне українське мовлення, поступово поповнюється лексичний склад української мови, активно видозмінюються старі словникові форми та утворюються нові слова. Зовнішні впливи є одними з найбільш помітних факторів мовної еволюції. Перспективу подальшого дослідження убачаємо у вивченні рівня дотримання медіаресурсами орфоепічних, лексико-фразеологічних, синтаксичних, стилістичних та літературних норм.

### *Література:*

1. Лисинюк М. В. Мова ЗМІ як показник мовної культури сучасного суспільства // *Культура і сучасність: альманах*. 2020. № 2. С. 33–38.
2. Нечипоренко А.Ф. Мова ЗМІ та її вплив на формування культури мовлення // *Science and Education a New Dimension. Philology*. 2017. Том 32, Вип.122. С. 67–69.
3. Стишов О. Утвердження національної ідентичності у словотворенні // *Укр. мова і літ. в школах України*. 2014. № 3 (131). С. 16–19.
4. Богославська О. Лексичні особливості публіцистичних текстів Ю. Макарова та О. Покальчука // *Інновації та особливості функціонування ЗМІ України: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*, (м. Львів, 25 березня 2021 р.), Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2021. С.12-15.
5. Дацишин Х., Джулай Є. Лексичні інновації в мові українських ЗМІ в період пандемії коронавірусу // *Інновації та особливості функціонування ЗМІ України: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*, (м. Львів, 25 березня 2021 р.), Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2021. С. 48–52.
6. Демешко І. Нормативне використання девербативів в сучасній українській літературній мові. *Наукові записки (Серія «Філологічні науки»)*. Вип. 137. 2015. С. 296–132.
7. Заліпська І. Я. Лінгвальні ідентифікатори як репрезентатори комунікативних ознак української мови // *Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції*, (м. Тернопіль, 25 березня 2021 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2021. С. 13–15.
8. Михайличенко М. Вживання конструкцій з прийменником на в українському публічному мовленні // *Сучасна українська журналістика: історія, теорія, практика: Матеріали звітної наукової конференції за 2018 рік (секція «Журналістики»)*. Львів : ПАІС, 2019. С. 49–50.
9. Струганець Л., Ленько О. Українська мова в національному телеєфірі: моніторинг реалізації комунікативних ознак. Тернопіль : ТНПУ, 2019. 123 с.
10. Заліпська І. Я. Нормативність мови журналістів (на матеріалі медичних телепрограм) // *Регіональна журналістика: реалії, виклики, перспективи: матеріали Міжнародної наукової інтернет-конференції* (м. Тернопіль, 15 квітня 2021 року). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2021. С. 175–177.
11. Kulichenko A., Polyezhaev Y. Innovative information and communication technologies for ergotherapists applied during English learning in Ukraine // *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. 2020. Vol. 10, No 2. P. 228 – 233 URL: [http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/1002/papers/A\\_kulichenko.pdf](http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/1002/papers/A_kulichenko.pdf)



### References:

1. Lysyniuk, M. V. (2020). Mova ZMI yak pokaznyk movnoi kultury suchasnoho suspilstva [The language of mass media as an indicator of the language culture of modern society]. *Kultura i suchasnist: almanakh – Culture and modernity: an almanac*, 2, 33–38 [in Ukrainian].
2. Nechyporenko, A.F. (2017). Mova ZMI ta yii vplyv na formuvannia kultury movlennia [Mass media language and its influence on the formation of broadcasting culture]. *Science and Education a New Dimension. Philology*, 32 (122), 67–69 [in Ukrainian].
3. Styshov, O. (2014). Utverdzhennia natsionalnoi identychnosti u slovtvorenni [Establishing national identity in word formation]. *Ukr. mova i lit. v shkolakh Ukrainy – Ukr. language and age in schools of Ukraine*, 3 (131), 16–19 [in Ukrainian].
4. Bohoslavka, O. (2021). Leksychni osoblyvosti publitsystychnykh tekstiv Yu. Makarova ta O. Pokalchuka [Lexical features of journalistic texts by Yu. Makarov and O. Pokalchuk]. *Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Innovatsii ta osoblyvosti funktsionuvannia ZMI Ukrainy» – Proceedings of the International Scientific and Practical Conference «Innovations and Peculiarities of the Functioning of Mass Media of Ukraine»*. – Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki, 12-15 [in Ukrainian].
5. Datsyshyn, Kh., & Dzhulai, Ye. (2021). Leksychni innovatsii v movi ukrainskykh ZMI v period pandemii koronavirusu [Lexical innovations in the language of the Ukrainian mass media during the coronavirus pandemic]. *Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Innovatsii ta osoblyvosti funktsionuvannia ZMI Ukrainy» – Proceedings of the International Scientific and Practical Conference «Innovations and Peculiarities of the Functioning of the Mass Media of Ukraine»*, Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki, 48–52 [in Ukrainian].
6. Demeshko, I. (2015). Normatyvne vykorystannia deverbatyviv v suchasni ukrainskii literaturnii movi [Normative use of deverbatives in the modern Ukrainian literary language]. *Naukovi zapysky (Serii «Filolohichni nauky») – Scientific Notes (Philological Sciences Series)*, 137, 296–332 [in Ukrainian].
7. Zalipska, I. Ya. (2021). Linhvalni identyfikatory yak reprezentatory komunikatyvnykh oznak ukrainskoi movy [Linguistic identifiers as representatives of communicative features of the Ukrainian language]. *Materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Frankofoniia v umovakh hlobalizatsii i polikulturnosti svitu» – Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference «Francophonie in the Globalization and Multicultural World»*. Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka, 13–15 [in Ukrainian].
8. Mykhailychenko, M. (2019). Vzhyvannia konstruksii z pryimennykom na v ukrainskomu publichnomu movlenni [The use of constructions with the preposition na in Ukrainian public broadcasting]. *Materialy zvitnoi naukovo konferentsii za 2018 rik (seksiia «Zhurnalistyky») «Suchasna ukrainska zhurnalistyka: istoriia, teoriia, praktyka» – Materials of the reported scientific conference for 2018 (section «Journalism») «Modern Ukrainian journalism: history, theory, practice»*, Lviv : PAIS, 49–50 [in Ukrainian].
9. Struhanets, L., & Lenko, O. (2019). Ukrainska mova v natsionalnomu teleefiri: monitorynh realizatsii komunikatyvnykh oznak [The Ukrainian language in national television: monitoring the implementation of communicative features], Ternopil: TNPU, 123 p.



10. Zalipska, I. Ya. (2021). Normatyvnist movy zhurnalistiv (na materiali medychnykh teleprohram) [Normativity of the language of journalists (based on the material of medical TV programs)]. *Materialy Mizhnarodnoi naukovoï internet-konferentsii «Rehionalna zhurnalistyka: realii, vyklyky, perspektyvy» – Materials of the International Scientific Internet Conference «Regional Journalism: Realities, Challenges, Prospects»*, Ternopil : TNPU im. V. Hnatiuka, 175–177 [in Ukrainian].

11. Kulichenko, A., & Polyezhayev, Y. (2020). Innovative information and communication technologies for ergotherapists applied during English learning in Ukraine. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 10 (2), 228 – 233. Retrieved from [http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/1002/papers/A\\_kulichenko.pdf](http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/1002/papers/A_kulichenko.pdf).



УДК 004.9:37:811

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-119-130](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-119-130)

**Дацьо Оксана Григорівна** старший викладач, ДВНЗ Ужгородський національний університет, пл. Народна, 3, м. Ужгород, 88000, тел.: (096)123-89-67, <https://orcid.org/0000-0001-6974-9544>

**Буданова Ліана Георгіївна** доктор педагогічних наук, професор, Національний авіаційний університет, пр. Гузара Любомира, 1, м. Київ, 03058, тел.: (044) 406-79-01, <https://orcid.org/0000-0002-3679-5074>

**Смельянова Євгенія Степанівна** кандидат філологічних наук, доцент, Державний біотехнологічний університет, вул. Алчевських, 44, м. Харків, 61000, <https://orcid.org/0000-0002-8324-3862>

## **ВИВЧЕННЯ НОВИХ МЕТОДИК ТА ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ, А ТАКОЖ ЇХ ВПЛИВ НА РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ**

**Анотація.** Знання іноземних мов відкриває двері до нових можливостей у працевлаштуванні, навчанні та міжкультурному взаєморозумінні. Це дозволяє ефективно спілкуватися та співпрацювати з представниками різних країн, розширює горизонти, допомагає розуміти й адаптуватися до культурного різноманіття світового співтовариства. Вивчення іноземних мов стає не просто частиною освіти, але й ключовим елементом успішної інтеграції у глобальний світ, де міжнародні зв'язки та культурний обмін набувають все більшого значення. Однак, зміна вимог сучасності також вимагає зміни методів і підходів до викладання іноземних мов.

Традиційні методи, які протягом багатьох років використовували в навчальних закладах, стають неефективними в умовах зростаючої діджиталізації освітнього простору. Сучасні учні зростають у середовищі, де інформаційні технології відіграють важливу роль, тож вони звикли до швидкого доступу до інформації та інтерактивного спілкування. У зв'язку з цим необхідно адаптувати методику викладання до сучасних потреб цифрового навчання для забезпечення ефективного процесу засвоєння знань. Залучення інтерактивних технологій, використання відеоуроків, мультимедійних матеріалів та ігрових елементів сприяє активізації навчального процесу та збільшенню мотивації учнів.





Статтю присвячено вивченню інноваційних методик та технологій викладання іноземних мов і їх впливу на результативність навчання. В статті здійснено огляд новітніх підходів до навчання мов, включаючи використання технологій, віртуальної реальності, комунікативного підходу та мультимедійних засобів. Проаналізовано переваги цих нових методик порівняно з традиційними підходами та розглянуто їхній потенціал для підвищення результативності навчання іноземних мов. Крім того, наведено рекомендації для викладачів щодо їх впровадження в навчальний процес.

**Ключові слова:** іноземні мови, глобальний світ, міжкультурне взаєморозуміння, цифрове навчання, діджиталізація освіти, інноваційні підходи, віртуальна реальність, комунікативний підхід, мультимедійні засоби, результативність навчання.

**Datso Oksana Hryhorivna** Senior Lecturer, Uzhhorod National University, sq. Narodna, 3, Uzhhorod, 88000, tel.: (096) 123-89-67, <https://orcid.org/0000-0001-6974-9544>

**Budanova Liana Heorhiivna** Doctor of Pedagogical Science, Professor, National Aviation University, Ave. Lyubomyra Huzara, 1, Kyiv, 03058, tel.: (044) 406-79-01, <https://orcid.org/0000-0002-3679-5074>

**Yemelyanova Yevgeniya Stepanivna** PhD in Philology, Docent, State Biotechnological University (SBTU), St. Alchevskikh, 44, Kharkiv, 61000, <https://orcid.org/0000-0002-8324-3862>

### **STUDYING NEW METHODS AND TECHNOLOGIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES, AND THEIR IMPACT ON LEARNING OUTCOMES**

**Abstract.** Knowledge of foreign languages can provide new opportunities in employment, education, and intercultural understanding. It facilitates effective communication and collaboration with individuals from different countries, broadens horizons, and helps in understanding and adapting to the global community's cultural diversity. Studying foreign languages is a part of education and an essential element of successful integration into the global world, where international connections and cultural exchange are increasingly significant. However, the changing demands of modernity also require changing methods and approaches to teaching foreign languages.

In the context of the growing digitalisation of the educational space, traditional methods used in educational institutions for many years must be



revised. Modern students are accustomed to rapid access to information and interactive communication due to the crucial role played by information technologies in their environment. Therefore, it is essential to adjust teaching methods to meet the demands of digital learning to ensure adequate knowledge acquisition. Interactive technologies, video lessons, multimedia materials, and gamification elements can activate learning and enhance students' motivation.

The article explores innovative methods and technologies for teaching foreign languages and their impact on teaching effectiveness. It provides an overview of the latest approaches to language teaching, including the use of technologies, virtual reality, communicative approach, and multimedia tools. The advantages of these new methods compared to traditional approaches are analysed, and their potential for enhancing language learning effectiveness is discussed. In addition, this text provides recommendations for educators on how to implement these approaches in the educational process.

**Keywords:** foreign languages, global world, intercultural understanding, digital learning, digitalisation of education, innovative approaches, virtual reality, communicative approach, multimedia tools, teaching effectiveness.

**Постановка проблеми.** В умовах швидкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та переходу до компетентнісної парадигми в освіті виникає необхідність в застосуванні інноваційних підходів та технологій у вивченні іноземних мов. Сучасне суспільство потребує фахівців, які не лише вміють спілкуватися іноземними мовами у повсякденному житті, а й можуть успішно використовувати їх у професійній сфері. Проте наявні методики та технології викладання вимагають перегляду та модернізації для забезпечення високої якості навчання та відповідності вимогам сучасного ринку праці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання про використання різних сучасних методів та технологій під час викладання іноземної мови досліджувало ряд вітчизняних вчених. Я. Григошкіна, І. Яненко та О. Янишин вказують на суттєві зміни у стандартах володіння мовою на сучасному етапі освіти й науки в Україні. Вони наголошують, що переклади оригінальних текстів з іноземної мови на українську та навпаки вже недостатні для демонстрації високого рівня мовної компетенції. Український навчальний процес активно адаптується до загальноєвропейських стандартів якості, що передбачає впровадження інновацій для модернізації та трансформації освітнього процесу. Інформаційні технології стають невід'ємною частиною сучасного викладання і важливим елементом інноваційного підходу до навчання загалом [2].



У своєму дослідженні О. Рейд, К. Івлєв та Д. Гулієв підкреслюють, що інтерактивні методи навчання іноземної мови мають широкий спектр застосування, сприяючи вирішенню проблем комунікативного, пізнавального та виховного характеру. Вони сприяють розвитку навичок міжмовного спілкування, встановленню емоційного зв'язку з учнями, навчають ефективній співпраці в команді, де потрібно враховує різноманітність поглядів й думок. Крім цього, застосування інноваційних мультимедійних освітніх технологій робить процес навчання не лише цікавим, а й готує здобувачів освіти до особистого та професійного життя, що сприяє їхньому розвитку й успішній адаптації у сучасному професійному середовищі [5, с. 114].

В. Коваленко та Л. Пилипюк вважають, що використання сучасних інтернет-ресурсів під час вивчення іноземної мови сприяє підвищенню мотивації, ефективного розвитку мовних навичок та стимулює пізнавальний інтерес серед учнів. Ці ресурси також відповідають вимогам створення доступного освітнього середовища, підвищуючи ефективність засвоєння лінгвістичного матеріалу у різних форматах та режимах [4, с. 183].

Як зазначає С. Алексєєва, в сучасному навчальному середовищі стає все важливішим індивідуалізувати процес навчання, що передбачає адаптацію навчальної програми до потреб кожного учня. Головна мета цього підходу полягає у забезпеченні максимально ефективного розвитку кожної особистості, сприяючи її успішній адаптації та досягненню найкращих результатів [1].

Л. Довгань у своєму дослідженні звернула увагу на покращення викладання іноземних мов, використовуючи передові технології. Вона досліджувала студентоцентричний підхід до навчання, що включає активне залучення студентів до вивчення матеріалу до занять, а також проведення дискусій та практичного використання отриманих знань під час навчального процесу. Один зі сучасних педагогічних методів, які Л. Довгань вивчала, – це методика «перевернутого навчання», яка ґрунтується на комбінації навчання в аудиторії та поза її межами, використовуючи різноманітні інноваційні засоби та інформаційно-комунікаційні технології [3].

**Метою статті** є визначення впливу нових методик і технологій на вивчення іноземних мов та встановлення ефективності використання мобільних додатків, онлайн-платформ, інтерактивних відеоуроків, віртуальної реальності у покращенні процесу навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення іноземних мов та їх ефективне викладання є невід'ємною складовою сучасної освітньої



практики в контексті глобалізації та посиленні міжнародних зав'язків. У цьому контексті важливе значення надається впровадженню новітніх методик та технологій, спрямованих на покращення результативності навчального процесу. Мобільні додатки та онлайн-платформи стають корисним інструментом для здійснення інтерактивного навчання, надаючи доступ до різноманітних навчальних матеріалів та інструментів. Вони пропонують широкий спектр вправ, ігор, тестів, аудіо та відеоматеріалів, які спеціально розроблені для розвитку лексичних навичок, граматики, аудіювання, читання та письма. Багатоцільове використання таких додатків забезпечує ефективне вивчення мови та стимулює інтерес до процесу навчання.

Окрім цього, мобільні додатки мають функції персоналізації, що дозволяє учням налаштувати навчальний процес під свої потреби та рівень володіння мовою. Наприклад, вони можуть вибирати теми для вивчення, рівень складності завдань, а також визначати свої цілі та темпи навчання. Такі мобільні додатки та платформи (таблиця 1) є важливим інструментом для покращення навчального процесу, сприяючи підвищенню мотивації учнів та активному засвоєнню мови.

Таблиця 1.

**Популярні мобільні додатки та платформи для вивчення іноземної мови**

Назва	Опис
Duolingo	Мобільний додаток пропонує користувачам різноманітні вправи, аудіо- та письмові завдання, словники, вправи з граматики.
Rosetta Stone	Онлайн-платформа використовує інтерактивні вправи, аудіо та візуальні матеріали для створення імерсивного навчального середовища.
Babbel	Додаток для вивчення мов, який фокусується на вивченні живого повсякденного мовлення.
Memrise	Особливість Memrise полягає в тому, що вона базується на методиці вивчення слів і виразів шляхом повторення та використання мнемонічних прийомів.
HelloTalk	Соціальна мережа для вивчення мов, де користувачі можуть спілкуватися з носіями мови з усього світу, обмінюючись повідомленнями, аудіо- та відеозаписами.
Lingodeer	Мобільний додаток пропонує користувачам інтерактивні уроки з різних мов світу. Кожний курс мови в Lingodeer ретельно структурований та пропонує послідовне вивчення граматики та лексики від початкового до більш складного рівня.
Anki	Мобільний додаток використовує метод повторення з використанням флеш-карток для запам'ятовування нових слів та виразів.

Інтерактивні відеоуроки є ефективним інструментом для навчання іноземних мов з кількох причин. По-перше, вони забезпечують візуальну

стимуляцію, що допомагає учням краще розуміти та запам'ятовувати навчальний матеріал. Учні наочно бачать приклади використання мови в різних контекстних ситуаціях, що робить процес навчання більш практичним й цільовим. По-друге, аудіо складова відеоуроків дозволяє зосередитися на тренуванні вимови та розвитку слухових навичок. Крім того, інтерактивні вправи та завдання, які містять такі відеоуроки, допомагають учням активно працювати з матеріалом. Це можуть бути вправи на переклад, відповіді на питання, рольові ігри або інші форми активної участі, які сприяють засвоєнню та відтворенню мови в реальних ситуаціях.

Загалом, інтерактивні відеоуроки створюють динамічне та активне навчальне середовище, яке сприяє ефективному вивченню мови та розвитку комунікативних навичок. Наприклад, платформа FluentU надає учням можливість вивчати мову, дивлячись реальні відео з носіями мови. Ці відео розподілені на різні категорії, наприклад новини, розваги, мультфільми, відеоблоги. Кожне відео має субтитри оригінальною мовою та переклад на мову, яку вивчають. Під кожним відео є інтерактивні вправи та тестування для закріплення вивченого матеріалу.

Використання віртуальної реальності (VR) для вивчення іноземної мови є інноваційним підходом, який надає унікальний імерсивний досвід (рис. 1). Учні потрапляють у віртуальне середовище, де отримують практичні знання використання мови у різних ситуаціях. Індивідуалізований підхід, який пропонує VR, дозволяє вивчати мову у власному темпі та вибирати сценарії, які відповідають потребам та рівню володіння мовою.



Рис. 1. Основні переваги використання VR для вивчення мови



Хоча процес використання VR для вивчення мови все ще розвивається, вже існують платформи та додатки, які пропонують віртуальні мовні середовища для навчання. Наприклад, Immersive VR Education спеціалізується на розробці платформи віртуальної реальності для навчання та освіти. Одним з їхніх основних продуктів є платформа Engage, яка надає можливість вивчати, спілкуватися та співпрацювати у віртуальному просторі. Engage дозволяє створювати віртуальні класи, лекції, тренінги та інші навчальні сценарії, де учасники можуть взаємодіяти між собою та з контентом за допомогою віртуальних об'єктів та інтерактивних елементів. Додатки Mondly VR і SpeechAce VR English Pronunciation пропонують віртуальні уроки для вивчення мови в імерсивному середовищі. Крім цього, SpeechAce VR English Pronunciation допомагає вдосконалювати вимову англійської мови за допомогою віртуального тренера, який надає поради про те, як покращити вимову.

У сучасних методиках викладання мов широко використовується комунікативний підхід, який спрямований на розвиток практичних комунікативних навичок учнів. Цей підхід орієнтований на навчання учнів ефективному використанню мови для спілкування в різних реальних ситуаціях. Основні принципи комунікативного підходу включають орієнтацію на комунікацію, автентичність ситуацій, активну участь учнів та індивідуалізацію навчання.

Наприклад, метод ситуативного навчання мови передбачає відтворення автентичних ситуацій з реального життя в навчальному процесі. Основна ідея полягає в тому, щоби створити учням середовище, в якому вони можуть використовувати мову для розв'язання практичних завдань та взаємодії з іншими людьми. Уроки моделюються як реальні ситуації, наприклад поїздка в магазин, візит до лікаря, розмова на роботі або у ресторані. Цей метод допомагає уникнути навчання мови лише на рівні теорії, а також підвищує мотивацію учнів, оскільки вони бачать безпосередню користь від її вивчення.

Групові вправи є важливою складовою комунікативного підходу до вивчення мов та позитивно впливають на взаємодію між учнями. Під час виконання таких вправ учні працюють у невеликих групах, де мають можливість спілкуватися, обговорювати теми та вирішувати завдання разом. Основні переваги групових вправ у вивченні мов включають активну взаємодію, співпрацю, обмін знаннями, розвиток комунікативних навичок.

Метод рольових ігор стимулює активну участь учнів, оскільки вони залучені у виконання конкретних завдань. Це сприяє практичному використанню мови в різних контекстах, що допомагає удосконалити



комунікативні навички та збільшити впевненість у власних здібностях. Цей метод робить процес навчання цікавішим, оскільки учні можуть розігрувати різні сценарії та відчувати себе частиною вигаданого світу. Використання рольових ігор в навчанні мов сприяє зростанню мотивації, оскільки ставить учнів у центр навчального процесу та допомагає їм активно впроваджувати вивчені мовні структури та вирази в практичних ситуаціях.

Проведення дискусій у навчальному процесі є важливим елементом комунікативного підходу до вивчення мов. За допомогою використання цього методу вчитель розвиває у своїх учнів навички аргументації, критичного мислення та використання мови для вираження власних поглядів. Здобувачі освіти навчаються слухати інших, враховувати різні погляди та виражати свої думки зрозуміло та переконливо. Крім того, дискусії допомагають розширювати словниковий запас та використовувати мовні конструкції у реальних ситуаціях.

Вплив нових методик та технологій на результативність навчання іноземної мови відображає сучасні тенденції у сфері освіти (рис. 2).



Рис. 2. Вплив нових методик та технологій на результативність навчання іноземної мови

Використання мобільних додатків, вебплатформ та онлайн-ігор робить процес вивчення більш інтерактивним та залучає учнів до



активної участі. Технології дозволяють створювати персоналізовані навчальні програми, які враховують індивідуальні потреби та рівень знань. Вони також розширюють можливості комунікації, адже завдяки Інтернету учні спілкуються з носіями мови з усього світу, що сприяє практичному використанню мови в реальних ситуаціях. Використання комп'ютерних програм для оцінювання комунікативних навичок дозволяє швидше та об'єктивніше оцінювати прогрес, а доступність онлайн-курсів й додатків робить навчання мов більш доступним та гнучким.

Роль викладачів у впровадженні нових методик та технологій для вивчення іноземної мови визначається як критична з погляду ефективного навчання. Перш за все, важливо, щоби вчителі були відкритими до вивчення нових методів навчання. Це передбачає постійний професійний розвиток, участь у вебінарах, тренінгах та самостійній роботі. Вчителі повинні вміло інтегрувати нові методи та технології як у класному занятті, так і поза ним. Це означає використання онлайн-ресурсів для самостійного вивчення, організацію віртуальних чи комбінованих уроків та використання цифрових інструментів для створення домашніх завдань. Персоналізація навчання відіграє важливу роль у досягненні успіху. Вчителям варто враховувати потреби та інтереси кожного учня, створюючи індивідуалізовані програми навчання. Вони можуть використовувати різноманітні онлайн-інструменти та платформи для створення індивідуальних завдань та тестів. Наприклад, інтерактивну платформу Kahoot! використовують для створення тестів та вікторин, які можна адаптувати до індивідуальних потреб учнів. Edpuzzle надає можливість писати відеоуроки, додавати до них питання, завдання та коментарі, а також налаштовувати їх для кожного учня окремо, забезпечуючи індивідуальний підхід до навчання. Крім цього, необхідно надавати підтримку та допомогу учням у використанні нових технологій. Це передбачає складання інструкцій про використання різних програм та платформ.

**Висновки.** Вивчення нових методик та технологій викладання іноземних мов виявляє значний потенціал для покращення результативності навчання. Використання сучасних технологій, таких як мультимедійні засоби та мобільні додатки, дозволяє створити стимулююче та доступне середовище для учнів, що сприяє ефективному засвоєнню матеріалу. Персоналізація навчання, зокрема за допомогою індивідуалізованих програм та завдань, забезпечує адаптацію навчального процесу до потреб кожного здобувача освіти, що підвищує їхню мотивацію та результативність.





Встановлення ефективності використання штучного інтелекту (ШІ) та машинного навчання (МН) у навчанні іноземних мов є перспективним напрямком для подальших досліджень. Використання штучного інтелекту (ШІ) та машинного навчання (МН) може значно полегшити процес навчання, забезпечуючи індивідуалізований підхід до кожного учня, що сприяє підвищенню ефективності навчання та досягненню кращих результатів.

#### **Література:**

1. Алексєєва С. В. Індивідуалізація навчання у закладах загальної освіти як педагогічна проблема. ScientificCollection"InterConf". 2021. Вип. 42. С. 290-296. DOI: <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2021>.
2. Григошкіна Я. В., Яненко І. В., Янишин О. К. Сучасні технології викладання іноземних мов: аналіз технологій для забезпечення ефективної індивідуальної освіти. Академічні візії, 2023. Вип. 21. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8143262>.
3. Довгань Л. «Перевернуте навчання» як студентоцентрований підхід до викладання іноземних мов. Молодь і ринок. 2021. Вип. 5-6 (191–192). С.104-108. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239324>.
4. Коваленко В., Пилипюк Л. Використання комп'ютерно-інформаційних технологій у вивченні іноземної мови. Інноватика у вихованні. 2022. Вип. 15. С. 178-186. DOI: <https://doi.org/10.35619/iiv.v1i15.450>.
5. Рейда О. А., Івлева К. С., Гулієва Д. О. Інноваційні технології в методиці викладання іноземних мов студентам технічних спеціальностей. Інноваційна педагогіка. 2020. Т.2, Вип. 20. С.111-114. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-23>.
6. Савченко М. Новітні технології навчання іноземних мов – у практику роботи Київської гімназії східних мов. Компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти: симбіоз педагогічної науки і шкільної практики: зб. матеріалів наук.-метод. інтернет-семінару (м. Київ, 23 вересня 2021р.). Київ. 2021. С. 16-19. [https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/10/SEMINAR-SKHIDNYKH-MOV\\_materialy.pdf#page=16](https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/10/SEMINAR-SKHIDNYKH-MOV_materialy.pdf#page=16).
7. Шаргун Т. О., Бушко Г. О., Мосіна Ю. С. Сучасні аспекти викладання англійської мови в технічних закладах вищої освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2020. Т.1, Вип. 70. С. 1-15. <http://eadnurt.diit.edu.ua/jspui/handle/123456789/11968>.

#### **References:**

1. Aliksieieva, S.V. (2021). Individualizatsiia navchannia u zakladakh zahalnoi osvity yak pedahohichna problema [Individualisation of learning in general education as a pedagogical problem]. *Scientific Collection "InterConf"*, (42), 290-296. <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2021> [in Ukrainian].
2. Hryhoshkina, Ya.V., Yanenko, I.V., & Yanyshyn, O.K. (2023). Suchasni tekhnolohii vykladannia inozemnykh mov: analiz tekhnolohii dlia zabezpechennia efektyvnoi indyvidualnoi osvity [Modern foreign language teaching technologies: analysing technologies to ensure effective individual education]. *Akademichni vizii – Academic visions*, (21). <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8143262> [in Ukrainian].



3. Dovhan, L. (2021). "Perevernute navchannia" yak studentotsentrovanyi pidkhid do vykladannia inozemnykh mov ["Flipped learning" as a student-centred approach to teaching foreign languages]. *Molod i rynek – Youth and the market*, 5-6 (191–192), 104-108. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239324> [in Ukrainian].

4. Kovalenko, V., Pylypiuk, L. (2022). Vykorystannia kompiuterno- informatsiinykh tekhnolohii u vyvchenni inozemnoi movy [The use of computer and information technologies in learning a foreign language]. *Innovatyka u vykhovanni – Innovation in education*, 15, 178-186. <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i15.450> [in Ukrainian].

5. Reida, O. A., Ivlieva, K. S., & Hulieva, D. O. (2020). Innovatsiini tekhnolohii v metodytsi vykladannia inozemnykh mov studentam tekhnichnykh spetsialnostei [Innovative technologies in the methodology of teaching foreign languages to students of technical specialities]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 2(20), 111-114. <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-23> [in Ukrainian].

6. Savchenko, M. (2021). Novitni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov – u praktyku roboty Kyivskoi himnazii skhidnykh mov [The latest technologies for teaching foreign languages are being introduced into the practice of the Kyiv Gymnasium of Oriental Languages]. *Kompetentnisno oriientovane navchannia inozemnykh mov u zakladakh zahalnoi serednoi osvity: symbioz pedahohichnoi nauky i shkilnoi praktyky: zb. materialiv nauk.-metod. internet-seminaru (m. Kyiv, 23 veresnia 2021r.) – Competence-based teaching of foreign languages in general secondary education: a symbiosis of pedagogical science and school practice: collection of materials of the scientific and methodological online seminar (Kyiv, 23 September 2021)*, 16-19. [https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/10/SEMINAR-SKHIDNYKH MOV\\_materialy.pdf#page=16](https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/10/SEMINAR-SKHIDNYKH MOV_materialy.pdf#page=16) [in Ukrainian].

7. Sharhun, T. O., Bushko, H. O., & Mosina, Yu. S. (2020). Suchasni aspekty vykladannia anhliiskoi movy v tekhnichnykh zakladakh vyshchoi osvity [Modern aspects of teaching English in technical higher education institutions]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: zb. nauk. pr. Zaporizhzhia – Pedagogy of forming a creative personality in higher and general education schools: a collection of scientific papers*, 1(70), 1-15. <http://eadnurt.diit.edu.ua/jspui/handle/123456789/11968> [in Ukrainian].



УДК 81'367.625

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-130-143](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-130-143)

**Денисовець Ірина Вікторівна** кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри українознавства, культури та документознавства, Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», Першотравневий проспект, 24, м. Полтава, 36011, <https://orcid.org/0000-0002-1424-1652>

## СТАНОВЛЕННЯ ТЕРМІНІВ НА ОЗНАЧЕННЯ ПРЕФІКСОПОДІБНИХ ЕЛЕМЕНТІВ В УКРАЇНСЬКОМУ СЛОВОТВОРІ

**Анотація.** У статті проаналізовано процес становлення термінів на позначення передкореневих словотворчих формантів, які в різні періоди розвитку української лінгвістичної думки мали назви *приставка*, *приросток*, *припона*, *префікс*. Простежено, що на початкових етапах вивчення морфемних одиниць, зокрема у граматичній традиції XIV – XVII ст., префікси почасти ототожнювали з прийменниками. Цю тенденцію підхопили й мовознавці XVIII – початку XIX ст. Однак граматисти другої половини XIX ст. наголошують на відмінності префіксів від прийменників, акцентуючи на формотворчій і словотвірній функції цих покореневих елементів. З'ясовано, що терміноодиницю *приросток* використано у працях галицьких граматистів другої половини XIX ст., зокрема вперше її запропонував П. Дячан, класифікувавши за частиномовним критерієм іменникові, прикметникові та дієслівні приростки. Згодом такі препозитивні структурні елементи слова мовознавці одночасно номінували і *приростками*, і сучасною назвою – *префікс*. Досліджено, що деякі автори тогочасних граматик в аналізованому мовному матеріалі виокремлювали словотворчі афікси, проте не називали їх терміноодиницями та не описували їхній словотвірний потенціал. Підкреслено, що, окрім теорії про подібність префіксів та прийменників, деякі граматисти обстоювали концепцію щодо тотожності часток і приростків. Водночас зауважимо, що паралельно з терміном *приросток* на позначення покореневих елементів у граматиках галицьких лінгвістів функціонували термінолексеми *приставка* та *припона*. Встановлено, що запропонований галицькими граматистами термін *приставка* згодом використали східноукраїнські



лінгвісти. Мовознавчі праці початку ХХ ст. демонструють виразну тенденцію до найменування препозитивної частини слова *приростком* паралельно з *префіксом*. На синонімії у використанні термінів для позначення префіксоподібних елементів натрапляємо і в працях І. Ковалика першої половини ХХ ст. Учений-дериватолог послуговується одночасно назвами *приросток* / *префікс*. З'ясовано, що в академічному виданні «Словотвір сучасної української літературної мови» ужито тільки термін *префікс*. У представленій науковій розвідці зацентовано, що в сучасній словотвірній морфеміці суттєво поглиблено аналіз семантичного й функційного навантаження префіксальних елементів на підґрунті їхніх диференційних ознак. Визначено, що у вітчизняному словотворі узвичаїлася думка щодо належності префіксів до внутрішньокласових препозитивних морфем.

**Ключові слова:** словотвір, терміносистема, словотворчий афікс, приставка, приросток, припона, префікс.

**Denysovets Iryna Viktorivna** Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Ukrainian Studies, Culture and Documentation Department, National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic», Pershotravnevyyi Ave., 24, Poltava, 36011, <https://orcid.org/0000-0002-1424-1652>

## TERMS FORMING FOR PREFIX-LIKE ELEMENTS IN UKRAINIAN WORD BUILDING

**Abstract.** The process of terms forming for pre-root word-forming formants, which in different periods of Ukrainian linguistics development thought were called *prefix*, *increment* is analysed in the article. It has been traced that in the initial stages of the study of morphemic units, in particular in the grammatical tradition of the XIV – XVII centuries, prefixes were partially identified with prepositions. This trend was also picked up by linguists of the eighteenth and early nineteenth centuries. However, grammarians of the second half of the nineteenth century emphasized on the difference between prefixes and prepositions, focusing on the formative and word-forming functions of these root elements. It is found that the term *increment* functions in the works of Galician grammarians of the second half of the nineteenth century, in particular, it was first proposed by P. Dyachan, who classified noun, adjectival and verbal increments according to the part-of-speech criterion. Subsequently, linguists simultaneously nominated such



prepositional structural elements of a word as both increments and the modern name – *prefix*. It is shown that some authors of the grammars that time distinguished word-forming affixes in the analyzed language material, but did not call them term units and did not describe their word-forming potential. It is emphasized that, in addition to the theory of the similarity of prefixes and prepositions, some grammarians defended the concept of the identity of particles and increments. At the same time, it should be noted that in parallel with the term increment, the term prefix and prefixa functioned in the grammars of Galician linguists. It has been established that the term prefix proposed by Galician grammarians was later used by Eastern Ukrainian linguists. The linguistic works of the early twentieth century demonstrate a distinct tendency to name the prepositional part of the word with an increment in parallel with the *prefix*. It also found synonymy in the use of terms for prefix-like elements in the works of I. Kovalyk of the first half of the twentieth century. The derivatologist uses the names *increment/prefix* simultaneously. It is found that the academic publication «Word Formation of the Modern Ukrainian Literary Language» uses only the term *prefix*. The presented research emphasizes that the analysis of the semantic and functional load of prefixes in modern word-formation morphemics has been significantly deepened. Ukrainian derivatologists have classified and characterized prefix elements on the basis of their differential features. It is determined that in the national word formation there is a common opinion that prefixes belong to intra-class prepositional morphemes.

**Keywords:** word formation, terminosystem, word-forming affix, increment, prefix.

**Постановка проблеми.** Закономірності становлення окремих лінгвістичних терміносистем, структурний і семантичний аналіз одиниць, що їх формують, є актуальною проблемою сучасного мовознавства, яка окреслює багатовекторні завдання, розв'язання яких уможливить простеження тенденцій розвитку термінонайменувань на різних історичних етапах. Наразі представлені дисертаційні дослідження, у яких на широкому мовному ґрунті узагальнено особливості розвитку української фонетичної термінології (Г. Циганок «Розвиток української фонетичної термінології ХХ – початку ХХІ століття» ) та простежено етапність формування синтаксичних термінів в українському мовознавстві (Ю. Чернобров «Формування синтаксичної термінології в українському мовознавстві ХІХ – першої половини ХХ ст.»), однак доречно наголошує О. Горда, що у вітчизняному термінознавстві відсутнє системне вивчення словотвірної термінології, її лексикографічне



опрацювання як окремої галузевої терміносистеми [1, с. 5], адже перші спроби розв'язання цих завдань фіксуються тільки наприкінці ХХ ст. Однак це фрагментарні наукові розвідки, які не мали комплексного характеру щодо цілісного вивчення становлення й розвитку термінів українського словотвору, оскільки тривалий час дослідники аналізували словотвірні терміни у складі граматичної терміносистеми. Тому логічно й закономірно проблема історії формування термінів українського словотвору набуває гострої актуальності та зумовлена потребою розвитку лінгвістичної теорії щодо еволюції терміносистем.

Українська словотвірна термінологія – самостійний та цілісний складник граматичної терміносистеми. Терміни словотвору мають оригінальну історію становлення, унормування та кодифікування в українському мовознавстві. Проте через низку об'єктивних, почасти історичних, контекстів ці лексеми постали розмаїтою терміносистемою, що загалом потребує внормування.

Становлення словотвірної термінології охарактеризоване поступовим формуванням засадничих термінів та їхніх дефініцій. Одним із прикладів такої етапності у виборі дериваційних терміноодиниць є розвиток понять на означення покореневої частини слова, яку в різні періоди граматисти називали *приставка*, *приросток*, *припона*, *префікс*.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Праці про дериваційну систему української мови окремих періодів її становлення та розвитку нагромадили значну кількість фактичних даних з окресленого питання. Усе це сприяло створенню загальних теоретичних оглядів історичного словотвору української мови, які, щоправда, хибують на фрагментарність, неповноту викладу і «не можуть задовольнити нагальні потреби в цілісному систематичному викладі історії українського словотворення» [2, с. 182]. Глибоке зацікавлення історією формування саме української граматичної (морфологічної, синтаксичної, словотвірної) термінології засвідчують наукові розвідки І. Огієнка, Н. Москаленко, М. Жовтобрюха, С. Бевзенка, Н. Гуйванюк, І. Вихованця, К. Городенської, А. Загнітка, О. Медведь, І. Ярошевич, М. Баган, О. Пени, О. Горди та ін. Власне словотвірна термінологія стала об'єктом вивчення в наукових дослідженнях З. Сікорської «Лексико-семантична характеристика української словотвірної термінології» [3] та «Структурно-граматична характеристика української словотвірної термінології» [4]. Розглядаючи українські словотвірні терміни другої половини ХХ ст., мовознавиця дослідила їхні лексико-семантичні особливості (гіперо-гіпонімічні відношення, парадигматичні явища: полісемію, антонімію, синонімію) та подала структурно-граматичну характеристику цих одиниць. Сучасну слово-



твірну термінологію досліджено в наукових розвідках Л. Вакарюк і С. Панцьо «Своєрідність терміносистеми сучасного українського словотвору» [5] й «Український словотвір у термінах» [6], тут зацентровано увагу на парадигматичних відношеннях у терміносистемі словотвору та описано способи творення термінів зазначеної галузі. О. Горда представила дисертаційне дослідження «Становлення та розвиток словотвірної термінології в галицьких шкільних граматиках української мови (друга половина XIX – початок XX ст.)» [1]. Конкретніше про особливості покореневих елементів слова йдеться у монографії В. Ільїна «Префікси у сучасній українській мові» [7], автор виокремлює префіксацію як один з основних способів словотвору та детально аналізує функційне й стилістичне навантаження продуктивних дієслівних префіксів в оформленні значення слова. Пізніше префікси ставали об'єктом вивчення в розрізі синонімійних дериваційних відношень, зокрема О. Безпояско здійснила ґрунтовний компаративний аналіз вживання запозичених (іншомовних) та питомих українських префіксів [8; 9]. К. Городенська визначила формально-граматичні та структурні ознаки префіксів і префіксоїдів у сучасній українській мові [10]. На сучасному етапі розвитку мовознавчої науки дериватологи найчастіше досліджують питання щодо особливостей словотвору різних класів слів у контексті частиномовної належності. Так, С. Соколова у своїй монографії визначила параметри префіксального словотвору дієслів у сучасній українській мові [11], а Т. Чубань і Л. Кардаш проаналізували значення префіксів відіменних дієслів із граматичною функцією [12]. Однак наявні праці з дериватології та лексикографічні видання, у яких зафіксовано й витлумачено словотвірні термін, не дають підстав зрозуміти розвиток дериваційної терміносистеми, особливості національної традиції щодо творення цієї системи одиниць загалом і детально на прикладі покореневих частин слова.

**Мета статті** – простежити етапність становлення терміноодиниць на позначення префіксоподібних елементів в українському словотворі в контексті особливостей різних періодів розвитку граматичної думки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На початкових етапах виокремлення й опису словотворчих формантів, зокрема покореневих морфем, у граматичних працях західноукраїнських мовознавців функціонувала назва *приростокъ*, яку запропонував новатор у термінотворенні П. Дячан, виокремивши за частиномовною належністю іменникові приростки (приростки предметові), прикметникові приростки (приростки свійственникові) та дієслівні приростки (приростки глагольні) [13, с. 13]. Цей термін від П. Дячана успадкував і використовував на позначення



покореневих елементів І. Нечуй-Левицький, хоч у своїй граматиці паралельно вживав і термін *префікс* [14, с. 129]. Їхні послідовники позначали *приростоком* препозитивні частини у структурі слова, відомі сьогодні як *префікси*.

Прикметно, що у граматичній традиції XIV–XVII ст. *префікси* ототожнювали з прийменниками. Таку ж тенденцію мовознавці простежують і в граматичних працях XVIII–XIX ст. Але граматики другої половини XIX – початку XX ст., які виводили генезу префіксів з прийменників, зрозуміли, що вони в ролі префіксів виконують зовсім іншу функцію: утворюють нове слово чи його форму [1, с. 110].

Проте для XIX ст. уже характерна чітка диференціація прийменників на дві групи, оперта на таку орфографічну ознаку, як написання зі словом окремо та разом. Саме друга група – це і є префікси з огляду на кваліфікацію сучасного мовознавства [1, с. 104].

У мовному матеріалі М. Осадца виокремив у структурі слів словотворчі афікси, але не назвав їх і не подав визначення, пор.: *со-връ-тъ, от-връ-тъ* [15, с. 34]. Витлумачуючи особливості творення складних слів («слѡвъ зложєныхъ»), він говорить про «предлоги», як «отдѣльни» (написані зі словом окремо), так і «не отдѣльни» (написані зі словом разом) – усі вони є засобом творення таких лексем. Отже, «предлоги» в М. Осадци виконують функцію *префіксів*, але він позначає їх терміном *предлогъ*. Предлоги ж у ролі словотворчого афікса, за переконанням М. Осадци, модифікують значення слова [15, с. 204].

Іншу концепцію обстоює Г. Шашкевич, стверджуючи, що прообразами сучасних *префіксів* є частки, які стоять «передъ стволемъ» [16, с. 15], тобто основою. Хоч у пізніших мовознавчих теоріях склалася «аксіоматична думка» про те, що у процесі словотворення префікс приєднується до цілого слова, дехто з дослідників уважає, що він додається до основи. Зокрема, В. Горпинич своє трактування пояснює тим, що під час формування основи для префікса: 1) усікається семантика, пор.: *дід* (стара людина і ступінь спорідненості), але *прадід* (лише ступінь спорідненості); 2) змінюється акцентна модель (*іхати* – *виіхати*), а фонемна будова початку основи (ініціалі) перед префіксом залишається здебільшого незмінною, тому що є маркером кореня і не може бути зруйнованою, хоч зрідка трапляється незначні зміни (*іти* – *відійти*). Отже, твірне слово перед префіксом також зазнає семантико-акцентних змін, трансформується в частину слова, тобто в основу, тому під час словотворення префікс приєднується не до цілого слова, а до його частини – основи [17, с. 43].

У розрізі дериваційної будови слова Г. Шашкевич акцентував увагу на лексемах, у структурі яких наявні два префікси, пор.: *по-за-*



взювати, воз-об-новити. Елементи по-за-, воз-об- він називав «частка подвійна» (подвійними частками). Сьогодні у складі препозитивних частин слова виокремлено складені (вторинні, складні, похідні) префікси, які сприймаються у словах як такі, що виникли з двох елементів, кожен з яких в інших словах функціонує як окрема морфема, тому доречно зазначає О. Горда, що «частка подвійна» в граматичному описі Г. Шашкевича, очевидно, є прообразом сучасних складених префіксів [1, с. 164].

Тодішні дослідники (М. Осадца, П. Дячан, Г. Шашкевич, О. Огоновський, С. Сміль-Стоцький та Ф. Гартнер) вже зважали на такі ознаки префікса, як: носій значення; чітко закріплене місце у слові; творення нових слів або граматичних форм слова; неіснування поза словом; утворення похідного слова тільки тієї частини мови, до якої належить твірне. Однак не помітили такі відомі сучасній лінгвістичній науці ознаки префікса, як: факультативна (необов'язкова) частина слова; можливість утворювати слова кількох частин мови; функціональна багатозначність; матеріальне вираження / невираження [1, с. 165].

Сучасник Г. Шашкевича П. Дячан паралельно з термінолексемою *приростокъ* позначав препозитивні частини слова відомим із «Граматики руської, або малоросійської мови в Галичині» Й. Левицького [18] терміном *приставка* [13, с. 14]. Частини слова, відомі сьогодні як *префікси*, П. Дячан, подібно до М. Осадци, генетично пов'язував з «приложниками» (так він називав *прийменники*), що слугують для творення складних слів. *Приставка* у концепції П. Дячана має зафіксоване місце у структурі слова – стоїть на його початку.

М. Осадцу та П. Дячана в обґрунтуванні префіксів наслідував О. Партицький, який також генетично пов'язав препозитивні частини слова з *прийменниками* (термін О. Партицького) та виокремив ще одну їхню функцію – словотворчу. Слова, утворені за допомогою «прийменників», О. Партицький кваліфікував як складні («зложени»), а «прийменники» на їх початку номінував *приставками*: «Прийменники на передѣ зложенихъ слѣвъ звать ся приставками» [19, с. 122], тобто використав термін, який функціонував у граматиці Й. Левицького [18, с. 56] та П. Дячана [13, с. 14].

На думку О. Огоновського, *префікси* – це *припони* (*прийменники*), іноді *прийменники* в значенні прислівників і *союзи* (так мовознавець називав сполучники). Він витлумачував явище префіксації на основі свого вчення про *прийменники*, наголосивши, що в праіндоевропейській мові префіксів як окремих структурних формантів не було. Деякі старослов'янські *прийменники*, зокрема: *въ*, *до*, *за*, *къ*, *объ*, *оть*, *по*, *разъ*, *съ* тощо в концепції О. Огоновського первинно вживалися як



прийменники або частково як прислівники, а згодом, з'єднавшись із дієсловами, набули характеру префіксів [20, с. 17].

Сучасні дослідники історії української мови також обстоюють думку, що первісно слов'янські префікси – самостійні слова, утворені значною мірою від займенників і дуже близькі до обставинних слів, що приєднувалися до імен або дієслів й уточнювали їхнє значення [1, с. 154].

У ранніх працях з українського словотвору І. Ковалика використано термінонайменування *наросток* і *приросток* [21]. Перший ужито як синонім до терміна *суфікс* і в праці «Вчення про словотвір» [22, с. 25]. Дослідження «Функції дієслівних наростків в українській мові: семантико-синтаксичний нарис» І. Ковалик написав, урахувавши напрацювання О. Огоновського (монографію «Про прийменники у старослов'янській українській і польській мовах»), його вчителя Ф. Міклошича («Порівняльна граматики»), «Українську граматику» Є. Тимченка та «Норми української літературної мови» О. Синявського [1, с. 158]. Це засвідчує тяглість української дериваційної думки.

Термін *приставка* на позначення препозитивної частини слова використано і в другому розділі («Словотворення») граматики С. Смаль-Стоцького та Ф. Гартнера [23, с. 47], оскільки ці вчені вважали його вдалим та зрозумілим для школярів і подавали таку дефініцію: «...приставки се переважно приіменники, що як приіменники мають своє осібне значінне. Те своє значінне вносять вони з собою в спроставковане слово і тим спричиняють у поняттях, виражених сим словом, ріжні відтінки і зміни» [23, с. 43]. *Приставка* в їхній «Граматиці» має такі ознаки: чітко закріплене за собою місце у слові (стоїть перед коренем); є засобом творення нових слів. Лексеми, що постали за допомогою приставок, названо *спроставкованими* («коли поєдинче дієслово є вже само собою доконане, творимо до спроставкованих дієслів доконаних відповідні нові дієслова недоконані») [23, с. 50]. «А слова, у морфемному складі яких немає приставки, – *безприставкові*: «багато безприставкових дієслів, особливо ж дієслова безнаросткові, є вже через значінне самого кореня недоконаними» [23, с. 48].

Термін *приставка* на позначення препозитивного елемента зафіксовано і в граматиці О. Поповича. Автор не подав визначення цього поняття, але з його граматичного викладу дізнаємося, що за допомогою структурних частин слова на зразок *ви-*, *від-*, *зі-*, *по-*, *під-*, *об-*, *при-*, *пере-* тощо, які додають «спереду» до слова, утворюються «слова зложені», тобто складні [24, с. 5].

Запропонований галицькими граматистами термін *приставка* далі було послідовно використано у східноукраїнських граматиках початку ХХ ст. – П. Залозного, Н. Шерстюка, І. Нечуя-Левицького.

У граматичному описі О. Огоновського подано назву *припона*. Це був новий термін на позначення препозитивної частини слова. У витлумаченні автора *припони* постають як словотворчі засоби, що додаються «перед пнемь (основою), пор.: *за-вис-ть, по-нес-ти, по-роз-ношувати*» [20, с. 51]. Препозитивні щодо кореня афікси в наведених прикладах О. Огоновського – це відповідники сучасних *префіксів*. Мовознавець наголосив на таких рисах цих елементів: 1) чітко закріплене за собою місце у слові; 2) є засобом творення нових слів; 3) їх кількість у слові не обмежена [20, с. 51]. Проте український термін *припона* О. Огоновського був невдалою і малозрозумілою вузько-діалектною калькою латинського відповідника, що означала «прикріп-лювати, прибивати спереду». Назву *припона* як загальноживане слово подав «Малоруско-німецький словар» Є. Желехівського та С. Недільського, який вийшов у світ дещо раніше, ніж праця О. Огоновського. В О. Огоновського *припону* додають «перед пнемь» (основою), тобто приєднують не до цілого слова, а до його частини. У цьому він був однодумцем із Г. Шашкевичем, що свідчить про наступність національної граматичної традиції [1, с. 109].

О. Огоновський уперше подав до українського терміна *припона* на позначення препозитивної частини слова латинський відповідник *praefixa*. Цей термін, але вже в українському орфографічному оформленні (*префікс*), використали у своїх граматиках Є. Тимченко [25, с. 9], О. Курило [26, с. 109], І. Нечуй-Левицький (паралельно з терміном *приставка*) [14, с. 129].

Крім того, на межі XIX–XX ст. для найменування покореневого елемента лексеми починають уживати також термін *приросток*. Його використано у працях В. Охрімовича і А. Кримського. Згодом у XX ст. ця терміноодинаця активно функціонувала у граматичних описах Є. Тимченка, В. Сімовича, О. Курило (паралельно з назвою *префікс* у праці «Уваги до сучасної української літературної мови»), О. Синявського, у лінгвістичних дослідженнях, опублікованих у періодичному виданні «Рідна мова». Пор., наприклад, у праці О. Курило: «*Слухати, чути*, також із приростками *вислухати, послухати, почути* та інші близькі значінням дієслова, що генітив при них має здебільшого відтінок частиномовности» [26, с. 106]; «Дієслова руху з префіксом *до-* із значінням наближення до чого можуть безпосередньо мати при собі генітив» [26, с. 109].

В українському мовознавстві термін *приросток* на позначення препозитивної частини слова використовували до 1946 р., після цього він був остаточно відкинутий [1, с. 110].



Термін *префікс* у східноукраїнських граматиках уперше ввів П. Залозний [27, с. 6]. Є. Тимченко також використовував цю термінолексеми, зауваживши, що: «здебільшого префіксами бувають частиці, що тепер уживаються, як прийменники, причому деякі з них, напр., *ви-, роз-, уз-, вз-, пере-, при-, пре-, на-, су-* в сучасному стані мови самостійно не вживаються і служать тільки префіксами» [25, с. 77].

В академічному виданні «Словотвір сучасної української літературної мови» ужито тільки термін *префікси* [28, с. 19]. Їх зараховано разом із суфіксами та інфіксами до так званих службових морфем, об'єднаних загальною назвою – афікси [28, с. 19].

У сучасній словотвірній морфеміці суттєво поглиблено аналіз семантичного й функційного навантаження префіксів. У системі афіксальних засобів їх виокремлено та схарактеризовано за набором диференційних ознак, що відрізняють їх від інших афіксів. По-перше, префікси мають точно визначену у структурі слова позицію – препозитивною щодо кореня, структурну автономність, оскільки вони поєднуються тільки з цілим словом будь-якої частиномовної належності, що й дає підстави кваліфікувати їх як особливі препозитивні одиниці. По-друге, префікси більш автономні в морфологічному і семантичному плані, ніж суфікси. Передуючи кореню слова, вони не становлять єдиного морфологічного комплексу з формотворчими суфіксами і флексіями. Основна функція префіксів – словотвірна, репрезентована словотвірною модифікацією і словотвірною мутацією. Модифікаційна функція префіксів – це лише квантитативно-оцінна модифікація твірних слів. Суть мутаційної функції полягає в зміні лексико-номінативної значущості твірних слів [10, с. 36–37].

По-третє, у функційному плані префікси близькі до аглютинативних афіксів, тому що, як і вони, приєднуються із стандартним значенням до відповідних слів. Відповідно ж за формально-граматичними ознаками префікси належать до внутрішньокласових препозитивних морфем [10, с. 37].

**Висновки.** Отже, терміноодиниці на означення покореневих частин слова на різних етапах розвитку граматичної думки називалися по-різному – *приставка, приросток, припона, префікс* – почасти залежно від наукових концепцій та уподобань автора. Новаторами у творенні термінів для позначення префіксальної частини слова є галицькі граматисти, які в середині XIX ст. уперше детально класифікували структурні передкореневі елементи за частиномовною належністю, номінувавши їх *приростками*. Важливим здобутком західноукраїнських мовознавців стало спростування теорії про ототож-

нення префіксів із прийменниками. Адже в їхніх працях на широкому мовному матеріалі було засвідчено, що префікси виконують саме словотвірну функцію. Граматисти, які працювали на теренах Західної України обстоювали погляди щодо витворення словотвірних термінів власне на питоми українському ґрунті, хоч водночас прагнули інтегрувати українську мовознавчу науку в міжнародний контекст, тому нерідко натрапляємо на функціонування в їхніх працях паралельних термінів – *приросток* і *префікс*. На початку ХХ ст. запропоновані галицькими граматистами терміни *приставка*, *приросток* активно використовували у своїх граматичних описах і східноукраїнські автори. Однак уже після 30-х рр. ХХ ст. спостерігаємо вживання лише одного варіанту – термінолексеми *префікс*. Очевидно, що це безпосередньо пов'язано з утисками й заборонами щодо всього питоми українського, зокрема й на лінгвістичному ґрунті. Із середини ХХ ст. й до сьогодні в академічних виданнях на позначення покореневих структурних елементів слова функціонує тільки термін іншомовного походження – *префікс*.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні особливостей становлення терміноодиниць щодо називання суфіксоподібних елементів в українській дериватології.

#### **Література:**

1. Горда О.М. Становлення та розвиток словотвірної термінології в галицьких шкільних граматиках української мови (друга пол. ХІХ – поч. ХХ ст.): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Львів, 2016. 353 с.
2. Бевзенко С.П. Історія українського мовознавства. Історія вивчення української мови. Київ: Вища школа, 1991. 231 с.
3. Сікорська З.С. Лексико-семантична характеристика української словотвірної термінології. *Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки*. 2001. № 3. С. 120–127.
4. Сікорська З.С. Структурно-граматична характеристика української словотвірної термінології. *Українська термінологія і сучасність*. Київ: КНЕУ, 2001. Вип. ІV. С. 267–271.
5. Вакарюк Л.О., Панцьо С.Є. Своєрідність терміносистеми сучасного українського словотвору. *Вісник Прикарпатського національного університету. Філологія*. Вип. XV–XVIII. Івано-Франківськ: Вид.-дизайн. відділ ЦІТ, 2007. С. 641–645.
6. Вакарюк Л.О., Панцьо С.Є. Український словотвір у термінах: словник-довідник. Тернопіль: Джура, 2007. 260 с.
7. Ільїн В. Префікси у сучасній українській мові. Київ, 1953. 164 с.
8. Безпояско О. Синонімія інтернаціональних та українських префіксів. *Мовознавство*. 1979. № 6. С. 66–70.
9. Безпояско О. Іншомовні префікси в українській мові. *Українська мова і література в школі*. 1979. № 7. С. 28–33.



10. Городенська К.Г. Префікси і префіксоїди в українській мові. *Мовознавство*. 1986. № 1. С. 36–41.
11. Соколова С. Префіксальний словотвір дієслів у сучасній українській мові. Київ: Наукова думка, 2003. 283 с.
12. Чубань Т., Кардаш Л. Префікси відіменних дієслів із граматичною функцією. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2021. № 47. С. 146–149.
13. Методична граматикиа языка мало-русского / Напис. П. Дячань. Львѡвъ, 1865. 142 с.
14. Граматикиа українського языка. Для двох нижчих класів гімназій та для двохкласних і трьохкласних шкіл. Івана Нечуя-Левіцького. Київ : Друкарня Другої Артїлі, 1913. Ч. I. Етимологія. 165 с.
15. Граматикиа руского языка / Напис. М. Осадца. Во Львовѣ, 1862. 256 с.
16. Мала грамматика языка руского основана на пѡдставѣ читанокъ для III и IV отряду шкѡлъ головныхъ въ Цѣсарствѣ Австрїи употребляемыхъ яко допомочна книга для оучителѣвъ и препарандѡвъ / Соч. Г. Шашкевичемъ. Въ Вѣднї, 1865. 235 с.
17. Горпинич В.О. Сучасна українська літературна мова. Морфеміка. Словотвір. Морфонологія. Київ: Вища школа, 1999. 207 с.
18. Lewicki J. Grammatic der ruthenischen oder klein russischen Sprache in Galizien = Grammatyka języka ruskiego w Galicyi. Przemyśl, 1834. 322 s.
19. Граматикиа языка руского для оужитки въ школахъ людовыхъ въ Галичинѣ / Напис. Ом. Партыцкїй. Оу Львовѣ, 1873. 176 с.
20. Огоновскїй О. Граматикиа руского языка для шкѡлъ середнихъ. Львѡвъ, 1889. 288 с.
21. Ковалик І. Функції дієслівних приростків в українській мові : семантико-синтаксичний нарис. *Рідна мова*. 1934. Ч. 9. С. 393–396.
22. Ковалик І.І. Вчення про словотвір. Львів: Вид-во Львівського ун-ту, 1958. 78 с.
23. Смаль-Стоцкїй С., Гартнер Ф. Руска грамматика. Львів, 1893. 184 с.
24. Руска граматикиа для шкіл народних. Ч. II. До III читанки для 5 і 6 року науки / Уложив Омелян Попович. Пересмотрене виданє тексту з року 1905. Відень, 1907. 128 с.
25. Тимченко Є. Українська граматикиа. Київ: Друкарня Т-ва Н.А. Гирич, 1907. Ч. 1. 179 с.
26. Курило О. Уваги до сучасної української літературної мови. Київ: Основи, 2008. 303 с.
27. Залозний П. Коротка граматикиа української мови. Ч. 1. Полтава: Електр. друкарня Г.І. Маркевича, 1906. 68 с.
28. Словотвір сучасної української літературної мови. Київ: Наук. думка, 1979. 406 с.

#### References:

1. Horda, O.M. (2016). Stanovlennia ta rozvytok slovotvirnoi terminolohii v halytskykh shkilnykh hramatykakh ukrainskoi movy (druha pol. XX – poch. XX st.) [Formation and development of word-forming terminology in Galician school grammars of the Ukrainian language (second half of the 19<sup>th</sup> – beginning of the 20<sup>th</sup> century)]. *Candidate's thesis*. Lviv [in Ukrainian].

2. Bevzenko, S.P. (1991). *Istoriia ukrainskoho movoznavstva. Istoriia vyvchennia ukrainskoi movy. [History of Ukrainian Linguistics. History of learning the Ukrainian language]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

3. Sikorska, Z.S. (2001a). *Leksyko-semantychna kharakterystyka ukrainskoi slovotvirnoi terminolohii [Lexical and semantic characteristics of Ukrainian word-formation terminology]*. *Visnyk Luhanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Filolohichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko State Pedagogical University. Philological sciences*, 3, 120–127 [in Ukrainian].

4. Sikorska, Z.S. (2001b). *Strukturno-hramatychna kharakterystyka ukrainskoi slovotvirnoi terminolohii [Structural and grammatical characteristics of Ukrainian word-formation terminology]*. *Ukrainska terminolohiia i suchasnist – Ukrainian terminology and modernity*, 4, 267–271 [in Ukrainian].

5. Vakaryuk, L.O., & Pantsyo, S.E. (2007a). *Svoieridnist terminosystemy suchasnoho ukrainskoho slovotvoru [The originality of the terminology system of modern Ukrainian word formation]*. *Visnyk Prykarpatskoho natsionalnoho universytetu. Filolohiia – Bulletin of the Precarpathian National University. Philology*, XV–XVIII, 641–645 [in Ukrainian].

6. Vakariuk, L.O., & Pantsyo, S.E. (2007b). *Ukrainskyi slovotvir u terminakh: slovnyk-dovidnyk [Ukrainian word formation in terms: a dictionary-reference]*. Ternopil: Dzhura [in Ukrainian].

7. Ilyin, V. (1953). *Prefiksy u suchasni ukrainskii movi [Prefixes in the Modern Ukrainian Language]*. Kyiv [in Ukrainian].

8. Bezpoyasko, O. (1979a). *Synonimii internatsionalnykh ta ukrainskykh prefiksiv [Synonymy of international and Ukrainian prefixes]*. *Movoznavstvo – Linguistics*, 6, 66–70 [in Ukrainian].

9. Bezpoyasko, O. (1979b). *Inshomovni prefiksy v ukrainskii movi [Foreign language prefixes in the Ukrainian language]*. *Ukrainska mova i literatura v shkoli – Ukrainian language and literature at school*, 7, 28–33 [in Ukrainian].

10. Horodenska, K.G. (1986). *Prefiksy i prefiksoidy v ukrainskii movi [Prefixes and prefixoids in the Ukrainian language]*. *Movoznavstvo – Linguistics*, 1, 36–41 [in Ukrainian].

11. Sokolova, S. (2003). *Prefiksialnyi slovotvir diiesliv u suchasni ukrainskii movi [Prefix word formation of verbs in the modern Ukrainian language]*. Kyiv: Naukova Dumka [in Ukrainian].

12. Chuban, T., & Kardash, L. (2021). *Prefiksy vidimennykh diiesliv iz hramatychnoiu funktsiieiu [Prefixes of verbal cases with grammatical function]*. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Serii: Filolohiia – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology*, 47, 146–149 [in Ukrainian].

13. Djachan, P. (1865). *Metodichna gramatika jazyka malo-ruskogo [The grammar of the Little Russian language is methodical]*. Lvov [in Ukrainian].

14. Nechuy-Levitsky, I. (1913). *Hramatyka ukrainskoho yazyka. Dlia dvokh nyzhchyykh klasiv himnazii ta dlia dvokhklassnykh i trokhklassnykh shkol [Grammar of the Ukrainian language. For the two lower grades of gymnasiums and for two- and three-grade schools]*. Kyiv: Printing House of the Second Artel [in Ukrainian].

15. Osadtsa, M. (1862). *Hramatyka ruskoho yazyka [Grammar of the Russian language]*. Lviv [in Ukrainian].

16. Shashkevich, H. (1865). *Mala hrammatyka yazyka ruskoho osnovana na podstavny chytanok dlia III y IV otriadu shkoly holovnykh v Tsarsarstvy Avstriy upotrebliaemykh yako dopomochna knyha dlia ouchytelnykh y preparandnykh [Small grammar of the Russian language based on readings for the III and IV division of the main schools in the Austrian Empire used as an aid book for teachers and preparatory teachers]*. Vienna [in Ukrainian].



17. Horpynych, V.O. (1999). *Suchasna ukrainska literaturna mova. Morfemika. Slovotvir. Morfonolohiia* [Modern Ukrainian literary language. Morphemics. Word formation. Morphonology]. Kyiv: Vysha Shkola [in Ukrainian].

18. Lewicki, J. (1834) *Grammatic der ruthenischen oder klein russischen Sprache in Galizien = Grammatyka języka ruskiego w Galicyi. Przemyśl.*

19. Partytskyi, Om. (1873). *Hramatyka yazyka ruskooho dla ouzhytku vь shkolakhь liudovykhь vь Halychynь* [Grammar of the Russian language for schools of people in Galicia]. Lvov [in Ukrainian].

20. Ogonovsky, O. (1889). *Hramatyka ruskooho yazyka dlia shkôlь serednykhь* [Grammar of the Russian language for secondary schools]. Lviv [in Ukrainian].

21. Kovalyk, I. (1934). *Funksii diieslivnykh pryrostkiv v ukrainskii movi : semantiko-syntaksychnyi narys* [Functions of verbal augmentations in the Ukrainian language: a semantic and syntactic essay]. *Ridna mova – Native language*, 9, 393–396 [in Ukrainian].

22. Kovalyk, I. (1958). *Vchennia pro slovotvir* [Doctrine of word formation]. Lviv: Lviv University Press [in Ukrainian].

23. Smal-Stotsky, S., & Gartner, F. (1893). *Ruska hrammatyka* [Ruska grammar]. Lviv [in Ukrainian].

24. Popovych, Om. (1907). *Ruska hramatyka dlia shkil narodnykh* [Russian grammar for public schools]. Vienna [in Ukrainian].

25. Tymchenko, E. (1907). *Ukrainska hramatyka* [Ukrainian grammar]. Kyiv: Printing house of N.A. Gyrych [in Ukrainian].

26. Kurylo, O. (2008). *Uvahy do suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy* [Attention to the modern Ukrainian literary language]. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].

27. Zaloznyi, P. (1906). *Korotka hramatyka ukrainskoi movy* [Short grammar of the Ukrainian language]. Poltava: Elektr. drukarnia H.I. Markevycha [in Ukrainian].

28. *Slovotvir suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy* [Word-formation of modern Ukrainian literary language] (1976). Kyiv: Nauk. dumka [in Ukrainian].





УДК 811.161.2'42

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-144-158](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-144-158)

**Єщенко Тетяна Анатоліївна** докторка філологічних наук, доцентка, завідувачка кафедри українознавства, Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, вул. Пекарська, 69, м. Львів, 79010, тел.: (050) 637-31-70, <https://orcid.org/0000-0002-3624-5072>

## РЕФЕРЕНЦІЙНІСТЬ І ПРАГМАТИЧНИЙ ПРОСТІР ТЕКСТУ (НА ПРИКЛАДІ ФУТБОЛЬНОГО РЕПОРТАЖУ)

**Анотація.** Текст постає системою смислових елементів (одиниць), функційно зінтегрованих у єдину ієрархічну структуру замислом (комунікативним наміром) автора тексту, кожна його одиниця входить до певної системи зв'язків. Текстові категорії як інваріантні ознаки словесного цілого мають ієрархічне підпорядкування: одна категорія узалежнена від іншої, причому вона, з одного боку, наділена самодостатністю, а з іншого – постає органічним складником спорідненої за кількома чи багатьма диференційними ознаками категорії вищого рангу. Ієрархію прагматичного рівня репрезентує модальність, яка охоплює підкатегорії референційності, що є її логічним різновидом, та експресивності, емотивності й аксіологічності. **Мета** статті — описати референційність як підкатегорію текстової категорії модальності, зосередитися на мовних засобах вираження цієї типологічної ознаки словесного цілого у текстотипові футбольного репортажу. Окреслена мета передбачає виконання таких завдань: обґрунтувати існування референційності як підкатегорії модальності в категорійній ієрархії тексту; поакцентувати увагу на референційності в аспекті вияву логічної картини світу; описати мовні засоби вираження референційності у футбольному репортажу. **Джерельною базою** розвідки слугують українськомовні тексти футбольного репортажу (медійний ресурс «Футбол 24»), з яких у спосіб точної і повної інвентаризації здійснено вибірку лінгвальних засобів, що маніфестують референційність як текстову підкатегорію модальності. **Об'єктом** вивчення є український спортивний дискурс та його складники, а **предметом** — мовні засоби вираження референційності - різновиду текстової категорії модальності. **Результатом** наукового пошуку стало поглиблення ідеї ієрархічного впорядкування текстових категорій й підкатегорій й визначення референційності як інваріантної характеристики словесного цілого, що



віддзеркалює окремий аспект типологічної ознаки футбольного репортажу. **Висновком** є те, що підкатегорія референційності зокрема модальність загалом репрезентує текст як комунікативну одиницю. Із різновидів референційності (рефлексивна, ірреальна, реальна, фантастична) у футбольному репортажу має вияв лише реальна референційність. Мовними засобами реалізації вказаної текстової підкатегорії є імена, прізвища та позначення команд, гравців та тренерів; терміни, що відображають стан гри; опис рухів гравців та характеристики їхньої гри; назви чисел та статистики, що вказують на розвиток гри та результати матчу; виразні виклики емоцій та реакцій у глядачів та гравців; використання специфічної термінології футболу.

**Ключові слова:** українська мова, репортаж, масмедіа, лексика, лексична номінація, термінологія, футбольні терміни, текст, текстова категорія, мовні засоби, референційність, модальність, прагматика.

**Yeshchenko Tetyana Anatoliyivna** Doctor of Science in philological, Associate Professor, head of the Department of Ukrainian Studies, Danylo Halytsky Lviv National Medical University, St. Pekarska, 69, Lviv, 79010, tel.: (050) 637-31-70, <https://orcid.org/0000-0002-3624-5072>

## **REFERENTIALITY AND PRAGMATICITY OF THE TEXT (USING THE FOOTBALL REPORT GENRE AS AN EXAMPLE)**

**Abstract.** The text appears as a system of semantic elements (units), functionally combined into a single hierarchical structure in accordance with the idea (communicative intention) of the author of the text, each of its units is part of a certain system of connections. Textual categories as invariant features of the verbal whole have a hierarchical subordination: one category is dependent on another, and it, on the one hand, is endowed with self-sufficiency, and on the other hand, acts as an organic element of a higher-ranking category, connected to it by several or many features. The hierarchy of the pragmatic level is represented by modality, which includes subcategories of referentiality, which is its logical variety, and expressiveness, emotionality, and axiologicality. **The purpose** of the article is to characterize referentiality as a subcategory of the text category of modality, to focus attention on the linguistic means of expressing this typological feature of the verbal whole. The outlined goal involves solving the following tasks: substantiating the presence of referentiality as a subcategory of modality in the categorical hierarchy of the text; focus on referentiality in the aspect of revealing a logical picture of the world. **The**

**source base** of the research is the Ukrainian-language texts of football reports (Football 24), from which, through an accurate and complete inventory, the selection of language means that reveal referentiality as a textual subcategory of modality is carried out. **The object** of the study is the Ukrainian sports discourse and its components, and **the subject** is the linguistic means of expressing referentiality - a type of text category of modality. **The result** of the scientific search was the deepening of the idea of hierarchical ordering of categories and subcategories of the text and the definition of referentiality as an invariant characteristic of the verbal whole, which reflects a separate aspect of the typological feature of football reporting. **The conclusion** is that the subcategory of referentiality, in particular modality, generally represents the text as a communicative unit. Of the types of referentiality (reflexive, unreal, real, fantastic), only real referentiality is manifested in the football reportage. Linguistic means of implementation of the specified text subcategory are names, surnames and titles of teams, players and coaches; conditions reflecting the current state; description of players' movements and characteristics of their game; names of numbers and statistical data indicating the development of the game and the results of the match; expressive calls for emotions and reactions in spectators and players; the use of specific football terminology

**Keywords:** Ukrainian language, reportage, mass media, vocabulary, lexical nomination, terminology, football terms, text, text category, linguistic means, referentiality, modality, pragmatics.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку тексто-лінгвістики актуальності набувають прагматичні дослідження. Одним із стратегічних завдань є аналіз прагматично зорієнтованого цілеспрямованого відбору мовцем засобів побудови словесного цілого, що впливають на адресата й відображають іллокутивні інтенції адресанта. У XXI столітті антропоцентрична парадигма стала провідною в багатьох науках, зокрема в текстолінгвістиці. Особливу увагу мовознавці приділяють аспекту мови, який тісно пов'язаний із «людським чинником». У колі уваги дослідників опинилася проблема залежності мовних одиниць як компонентів тексту від мети відправників, адресантів. Саму ж мову почали розглядати як цілеспрямовану діяльність людини. Виняткову зацікавленість викликали особливості взаємодії мови й людського чинника, зокрема вплив мови на одержувача тексту, або адресата. Ці та багато інших питань стали об'єктом вивчення лінгвістичної прагматики, або прагмалінгвістики. «Лінгвістична прагматика передбачає посилення змісту висловлення в



різних умовах спілкування, контекстах. Комунікативний підхід до мови сприяв підвищенню зацікавлення до мовної особистості адресанта й адресата. До комунікативних властивостей одиниць мови уналежують лінгвістичні характеристики тексту, співвідношення «Автор – Текст – Адресат». Це три основні категорії прагмалінгвістики [Єщенко, с. 294]. Саме прагматика вможливує розгляд під іншим кутом зору питань і проблем, які в традиційній лінгвістиці вважають уже вирішеними. На кожному рівні мовної системи (фонетичному, лексичному, фразеологічному, морфологічному, синтаксичному, а також на рівні тексту) лінгвістична прагматика здатна відкрити нові семантичні й функційні шари. Мовні явища можуть бути розглянуті з позицій теорії мовного спілкування, а також у контексті таких текстових категорій, як модальність з підкатегоріями референційності, експресивності та емоційності, аксіологічності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Основу інтерпретації референційних потенцій мовних одиниць і висловлень закладено в роботах Г. Лейбніца, Б. Рассела, Г. Фреге, тобто в поєднанні досягнень логіки й лінгвістики. Відомо, що структуру речення спочатку також інтерпретували в термінах логіки, оскільки з позамовною дійсністю співвіднесені тільки терми. Так були виокремлені класи мовних висловлень, здатних до референції: 1) власні назви, 2) індексальні слова, 3) іменні групи, або дескрипції, 4) загальні назви. Методологічною основою дослідження прагматики тексту стали теорія структурного синтаксису Л. Теньєра, типологія предикатів І. Вихованця, О. Межова, М. Мірченка, інтерпретація референційних нулів, дослідження референції висловлення в межах логічного аналізу мови, інтерпретація фігури спостерігача [3]. Ретельне вивчення наукових джерел з окресленої проблеми засвідчує неабияке зацікавлення сучасних українських дослідників (Ф. Бацевич [1, 2], Т. Єщенко [3, 4, 5], А. Загнітко [6], І. Кочан [1, 8], М. Крупа [9], О. Селіванова [10]) описом текстової категорії модальності із врахуванням її референційності, емотивності, аксіологічності, емоційності. Варта на увагу розвідка, в якій професор Кійко Ю. Є. здійснює опис референційності у німецькомовних й українськомовних медіатекстах у кількісно-статистичному аспекті [7]. Проте і досі відсутні наукові студії, в яких порушувалися б проблеми вияву референційності у футбольному репортажі. Суцільне зросійщення футбольного дискурсу навіть після здобуття Україною Незалежності, призвело до такого стану речей. Тому порушена нами проблема є *вкрай значущою і актуальною*.

**Мета статті** – проаналізувати футбольний репортаж під час прямих трансляцій на телебаченні, а також у друкованому відтворенні в мережі інтернет крізь призму референційності, - текстової підкатегорії модальності; описати мовні засоби вираження вказаної інваріантної ознаки словесного цілого. Джерельним матеріалом нашого дослідження слугували репортажі українською мовою на медійному ресурсі «Футбол 24» (2010-2024 рр.).

**Виклад основного матеріалу.** Ведемо мову про те, що референційність, як текстова підкатегорія модальності, зреалізовує денотативну або когнітивну функцію мови загалом, зосереджує мовців на дійсності, об'єктах і суб'єктах довкружжя. Термін «референційність» використовують для опису об'єктивності, достовірності та відповідності джерела або інформації відносно певних стандартів або критеріїв. У контексті наукових досліджень, особливо в академічних текстах, референційність вказує на те, наскільки джерела, використані автором, є авторитетними, надійними й адекватними для підтримки його тез або аргументів. Це охоплює правильне використання цитування, якісний аналіз джерел і уникнення поширення недостовірної або помилкової інформації. У наукових текстотипах референційність є важливим складником доброчесності та дотримання наукових стандартів. Референція може мати експліцитний й імпліцитний характер. Має синоніми: «номінація», «репрезентація», «субституція». Сучасне розуміння референційності пов'язують із текстовою лінгвістикою. Міркуємо про те, що для категорій когерентності, когезії, зв'язності тексту, безпосередньо має дотичність проблема референції – засоби, які забезпечують цілісність тексту, його зв'язність, континуум і делімітацію (членованість). Єдність теми забезпечується тотожністю референції відповідних слів у масштабах надфразної єдності, складного синтаксичного цілого, тексту загалом. З єдністю теми і тотожністю референції пов'язане також явище імплікації, що ґрунтується на ситуативних зв'язках і підтексті.

*Референційність* – інваріантна ознака тексту, базована на співвідношенні комунікативно змодельованого, породженого авторською свідомістю текстового світу з реальною дійсністю, її подіями, ситуаціями, фактами, предметами й особами. Вона є різновидом модальності.

Підтекстова категорія референційності репрезентована трьома типами: рефлексивна, ірреальна, реальна та фантастична референційність, – кожен із яких по-своєму відтворює модель світу. Для футбольного репортажу не притаманною є *рефлексивна референційність*, яка покликана відтворити особистісний світогляд мовця, його переживання, адже жанр репортажу передбачає об'єктивний виклад



подій. Мовець (коментатор) не може, як, до прикладу, у художньому тексті, репрезентувати образ світу тими засобами, які він сам обирає з огляду на власний психологічний стан. Так само футбольний репортаж не може виражати *ірреальну референційність*, яка визначає те, що викладене в тексті репрезентує нову модель реальності, яка не збігається з реальним світом. *Вигадана ірреальна референційність* містить реальні речі, скомбіновані автором згідно з його індивідуальним світобаченням. Вона базована на загальному стані речей у реальному світі, але цілком витворена авторською свідомістю. *Фантастична ірреальна референційність* здебільшого репрезентує художню фантазію автора й покликана створити новий світ (трилер, фантастика, казка), натомість референційність футбольного репортажу оприявнена об'єктивним її типом, коли речі, імена людей, назви місць і дат тощо співвіднесені з метафізичним світом наявних у ньому предметів та речей. Очевидно, що «наведена диференціація референції певною мірою умовна, оскільки навіть фантастика може бути базованою на реальних подіях, зображувати реальних героїв тощо» [5, с. 173–179]. *Реальна референційність* полягає в тому, що викладене в тексті максимально наближене до дійсності. Така категорія притаманна здебільшого нехудожнім текстам. Прикладами реалізації цього типу референційності є автобіографія, характеристика, діловий лист, репортаж, хроніка, огляд, заява, протокол, наукова стаття, тези доповіді, анотація і под. Сучасному етапові опису референції висловлення притаманне звернення до різного текстового матеріалу, до вияву референційних прийомів у мовців. Лінгвістика володіє гнучким інструментарієм засобів, що дають змогу вирізнити об'єктивний і суб'єктивний шари референції висловлення, а також спостерегти референційні простори тексту різних стилів та жанрів, футбольного репортажу зокрема.

Референційність футбольного репортажу, - проблема, яка, на нашу думку, варта окремої уваги, оскільки є двоспрямованою – на співвіднесення змісту тексту з реальним світом. Сприйняття такого тексту адресантом є специфічним: доєднуючи до своєї системи фонових знань отриману з тексту інформацію, він вибудовує систему об'єктів, наявних у світі свідомості. Такий погляд уможливив розглядати простір футбольного репортажу як такий, що побудований за законами мови мислимий світ, релятивізований до суб'єкта – адресанта (коментатора), який містить систему проєктивних координат тексту футбольного репортажу: актантну, темпоральну й локальну проєкції, що беруть участь у формуванні категорії референційності.

До прикладу, темпоральна проєкція футбольного репортажу може виражати (теперішній, минулий, майбутній час): «Під час **сьогоднішнього матчу** між «Манчестер Сіті» та «Ліверпулем» на стадіоні «Етіхад», захисники «Манчестер Сіті» згадують минулорічний програш від «Ліверпуля» з рахунком 4:1. Тоді, у минулому сезоні, Мохамед Салах був нестримним на полі та забив два голи, а «Ліверпуль» здобув важливу перемогу» (Футбол 24, 12.03.2019); «Проте, **зараз, у цю мить матчу**, «Манчестер Сіті» веде з рахунком 2:0, завдяки двом голам Рахіма Стерлінга у першому таймі. «Ліверпуль» перебуває під тиском та намагається здійснити реванш за **минулий сезон**» (Футбол 24, 01.12.2021); «У **майбутньому матчі**, який відбудеться наступного тижня, обидві команди матимуть ще одну можливість зустрітися на полі та продемонструвати свої найкращі можливості» (Футбол 24, 07.11.2017). Описані в наведених прикладах динамічні моделі ситуацій – результат авторського моделювання дійсності, вона є зміною реальних локацій, наведених у темпоральній віднесеності, уможливує реципієнтові сприйняти її як актуалізовану в часі та просторі. Фрагменти репортажу побудовані за допомогою форм минулого і теперішнього часу, репрезентують події тексту як такі, що мали місце в минулому або мають місце нині (темпоральна проєкція), а думку суб'єкта оповіді (актантна проєкція) – як «людини, що знає більше, ніж знає безпосередній спостерігач» [3]. Останнє уможливує висновок: категорія референційності детермінує специфіку текстового континууму. У футбольних репортажах референційність виявляється в дотриманні стандартів журналістської об'єктивності, точності та достовірності інформації. Особливість референційності в цьому контексті полягає в: 1) точності **інформації**: репортер повинен правильно вказувати на гравців, події та результати матчу без помилок або приблизних оцінок; 2) **об'єктивності**: адресант (коментатор) повинен утримуватися від сторонніх коментарів та висловлювань, які можуть вплинути на сприйняття гри або гравців. Він повинен вести репортаж таким чином, щоб уникнути упередженості або неправдивої інтерпретації подій; 3) залученні **широкого контексту**: статистичних даних, історичних аспектів та інших фактів, що допомагають глядачам краще розуміти ситуацію на полі; 4) у вживанні спеціальної спортивної лексики, яка є зрозумілою для футбольних уболівальників та професіоналів. Оновна мета референційності в футбольному репортажу полягає в тому, щоб глядачі отримували достовірну, об'єктивну та повну інформацію про матч і його учасників. Тому футбольний репортаж – текстотип, що має широку палітру оприявлення



аналізованої інваріантної ознаки розглядуваного словесного цілого. Погоджуємося з думкою професора Кійка Ю. Є., який слушно зауважує: «В інформаційному потоці на сторінках сучасних масмедіа базовимим носіями референції постають власні назви. Адже будь-яке повідомлення мусить містити, окрім складника «*що сталося?*», такі дійктичні координати, як «*хто?*» і «*де?*». З поміж власних назв, на думку дослідника, ключовими є назви 1) живих істот, 2) назви речей і подій, 3) назви установ та організацій, 4) географічні назви» [7, с. 167-168]. За нашими спостереженнями (картотека складає 300 одиниць), мовне вираження текстової підкатегорії референційності в українськомовному футбольному репортажі охоплює такі лінгвальні засоби:

1. Використання імен, прізвищ та позначень гравців команд та тренерів: «*Як повідомляє «Cadenaser», влітку 2023 року мадридці оцінили, що Харрі Кейна не можна поєднати в одній команді з нападником «Манчестер Сіті», тому не боролися за підписання екс-гравця Тоттенхема, який приєднався до «Баварії» (Футбол 24, 16.02.2024); «Динамо не обіграло другу команду Молдови – гол Супряги врятував від поразки, команда Шовковського знову не вразила» (Футбол 24, 16.02.2024); «У «Челсі» важко знайти футболіста, який може втратити м'яч»: Гвардіола здивував оцінкою Мудрика і Ко» (Футбол 24, 16.02.2024); «Торіно» переміг «Лечче» у 100-му матчі Юрича – 23-річний талант забив вперше за два роки, порівнявшись із зірками топ-ліг» (Футбол 24, 16.02.2024); «За інформацією джерела, бос «Реала» визнав, що у поточному сезоні якісно замінити травмованого Тібо Куртуа не вдається. Наразі Перес роздумує, щоб у літнє трансферне вікно попрощатися з обома голкіперами через їхню не надто переконливу гру. Замість Луніна і Кепи «Реал» може підписати іншого воротаря, який стане якісним дублером Тібо Куртуа після відновлення бельгійця від травми» (Футбол 24, 20.01.2024);*

2. Використання термінів, що відображають стан гри (наприклад, «гол», «пенальті», «сутичка», «атака», «поразка», «контроль м'яча», «оборона», «врятування м'яча» і под.): «Шахтар врятувався від поразки Марселю в Лізі Європи – драма, гол у доданий час і серйозні втрати на матч-відповідь» (Футбол 24, 15.02.2024); «Динамо» не обіграло другу команду Молдови – гол Супряги врятував від поразки, команда Шовковського знову не вразила» (Футбол 24, 16.02.2024); «На 36-й ледь не виникла ще одна сутичка. Завівся Діалло, який штовхнув суперника після того, як той сфоливів. Захисник Петрокуба виявився стриманішим і не відповів легіонеру киян. Підопічні Шовковського тримали контроль м'яча на чужій половині, але до свистка на перерву



рахунок не змінився, хоча момент у «Динамо» був – Шапаренко зі штрафного пробив неточно» (Футбол 24, 16.02.2024); «Арсенал» переміг «Ноттінгем» – Зінченко віддав асист і вразив у атаці, але помилився на гол та поскандалив з Вайтом» (Футбол 24, 30.01.2024); «Капітан команди, Серхіо Рамос, відзначився двома голами під час сьогоднішнього матчу, забезпечивши перемогу своєї команди» (Футбол 24, 12.04.2021); «Вратар «Баварії», Мануель Нойєр, вразив уболівальників чудовим врятованим ударом на сто восьмій хвилині гри» (Футбол 24, 21.04.2020);

3. Вдавання до лексики, що описує рухи гравців та характеристики їхньої гри (наприклад, «швидкий пас», «майстерність у веденні м'яча», «міцний удар», «феноменальний гол», «інертна гра», «відтягувати м'яч», ): «Все, на що спромоглися динамівці в атаці за першу половину тайму – непоганий простріл Діалло на Супрягу, який у підкаті перервав захисник. Дуже інертна гра від «біло-синіх» (Футбол 24, 16.02.2024); «Холанд тягне «Борусію» в Лігу чемпіонів – дубль норвежця декласував міцного конкурента» (Футбол 24, 24.04.2021); «Швидкий гол Леднева і разюча відповідь команди Скрипника – огляд матчу СК Дніпро-1 – Ворскла – 1:2» (Футбол 24, 02.12.2023); «Мудрик і Ко можуть лише позаздрити – футболістка «Челсі» забила феноменальний гол ударом п'ятою» (Футбол 24, 12.02.2024); «Втомився говорити, що ми добре граємо, але програємо»: наставник збірної Данії рішуче налаштований на матч» (Футбол 24, 20.06.2021); «Розкішні голи Леднева і Гуцуляка у відеоогляді матчу Шахтар – СК Дніпро-1 – 1:3» (Футбол 24, 12.11.2023); «Захисник відтягує м'яч у бік власної штрафної зони, уникаючи наближення нападника суперника. Він використовує влучний пас вперед по лінії крила, долаючи простір перед собою. Нападає, зберігши позицію на лінії офсайду, рухається вперед, шукаючи можливості для прориву. Захисник грубо відповідає на його виклик, встановлюючи контакт та змушуючи його втратити рівновагу. Проте, нападає не відступає, використовуючи свою швидкість та майстерність, він штурмує штрафну зону, відкриваючи можливість для передачі у вільному просторі перед воротами. Голкіпер виходить на зустріч, але нападає із захопленням підносить м'яч, готуючись до влучного удару» (Футбол 24, 12.11.2023);

4. Використання чисел та статистики, що вказують на розвиток гри та результати матчу, кількісний склад команд, вік учасників, кількість переглядів матчів і под.: «Мбаппе не матиме особливого статусу в Реалі – зарплата на рівні інших зірок, 50 млн євро бонусу не світять» (Футбол 24, 16.02.2024); «ПСЖ переміг Сосьєдад у першому



матчі 1/8 фіналу ЛЧ – Мбаппе переломив хід зустрічі та оформив новий рекорд» (Футбол 24, 16.02.2024); «І все ж Динамо відігралося. На 29-й хвилині Дячук зі своєї половини класно закинув на хід Супрязі. Владислав, якому вчора виповнилося 24 роки, зблизився з воротарем і пробив повз нього у дальній кут» (Футбол 24, 16.02.2024); «Кількість переглядів матчів чемпіонату України у середньому становить 300-350 тисяч. Якщо це топ-матч, перегляд може сягати понад 500 тисяч. Щодо мінімуму, то це в районі 60-70 тисяч» (Футбол 24, 16.02.2024);

5. Уживання одиниць для виразного передавання емоцій та реакцій у глядачів, футболістів після вдалих атак або неймовірних оборонних дій за допомогою мовних засобів, вираження реакції на неприємну або несподівану ситуацію, занепокоєння або роздратування після випадкового промаху або невдалого пасу, вигуки радості та підтримки після успішного атакувальної миті або виграного матчу, захоплення від інтенсивної гри (наприклад, «напружена атмосфера на стадіоні», «екстаз вболівальників після забитого голу», «рішучий наступ команди у другому таймі»): «Антигерой Жирони заплакав після 0:4 від Реала – реакція мадридців приголомшує» (Футбол 24, 11.02.2024); «Клопп рішуче відповів на чутки щодо роботи у збірній Німеччині після відставки Льова» (Футбол 24, 09.03.2021); «Лунін розчарував Переса у невдалому матчі з Атлетіко – президент Реала роздумує над радикальним рішенням» (Футбол 24, 20.01.2024); «Гол! Неймовірно! Фанати на стадіоні вибухають радістю, а гравці радісно обіймають один одного! Це дійсно момент, який змінює перебіг гри!» (Футбол 24, 20.02.2021); «О, який промах! Глядачі на стадіоні тримаються за голови, не вірячи в те, що гравець міг промахнутися з такого простого положення перед воротами!» (Футбол 24, 03.04.2019); «Фанати галасно виразили своє незадоволення, після того як арбітр неправомірно не надав пенальті на користь команди-господарів» (Футбол 24, 02.08.2023); «Напруженість на полі підвищується з кожною хвилиною. Гравці на обох сторонах борються за кожний м'яч, а фанати тримають за них кулаки, вірячи в перемогу своєї команди» (Футбол 24, 20.01.2024); «Ось важливий момент матчу! Гравець виходить один на один із воротарем... І... вдало виконує удар! Воратар рятує! Фанати затримують подих, не знаючи, що буде далі!» (Футбол 24, 20.01.2024); «Голкіпер знову відбиває удар! Це просто неймовірно! Фанати скандують ім'я свого героя, визнаючи його велику роль у збереженні результату» (Футбол 24, 11.07.2021); ці приклади щонайточніше передають емоційну реакцію (радість, розчарування, напруженість), які часто спостерігаються під час футбольних матчів;

6. Використання специфічної термінології футболу (наприклад, «фол», «офсайд», «хавбек», «корнер», «пенальті», «контратака», «голкипер»): «Як Маркевич перейшов у **контратаку**, а Бензема – в банду: топ-10 текстів Футбол 24 у 2023-му – марафон різдвяного читива!» (Футбол 24, 25.12.2023); «Роналду не допоміг Аль-Насру здобути перемогу – його гол скасували через **офсайд**» (Футбол 24, 08.05.2023); «Повинні привітати Луніна»: зірка Реала – про українського **голкипера** й проблеми з менталітетом» (Футбол 24, 14.02.2024); «Бенфіка вистраждала перемогу над Тулузою завдяки двом **пенальті** – Трубін пропустив через провал захисників» (Футбол 24, 15.02.2024); «Український **хавбек** виділив головну особливість німецького футболу – це дозволяє йому грати за Борусію Д» (Футбол 24, 13.02.2024); «Зірковий іспанець став жертвою грубого **фолу** – екс-graveць УПЛ забив автогол в результативному матчі у Саудівській Аравії» (Футбол 24, 16.02.2024);

7. Уживання географічних назв (державних утворень, країн, провінцій, регіонів і под.): «Сьогоднішній матч між **Мадридським «Реалом»** та «Барселаною» відбудеться на легендарному стадіоні «Сантьяго Бернабеу» (Футбол 24, 15.01.2019); «Збірна **Англії** здобула перемогу над італійцями в самому центрі **Риму** на стадіоні «Олімпіко» (Футбол 24, 03.01.2018); «**Українська** команда зазнала поразки від **німецької** збірної у важливому матчі, який відбувся на арені «Олімпійській» в **Берліні**» (Футбол 24, 15.02.2024); «Португальський гранд Бенфіка здобув впевнену перемогу на своєму домашньому стадіоні «Ештадіу да Луш» у **Лисабоні**» (Футбол 24, 12.02.2024); «Команда **Баварії** вирвала вольову перемогу на відомому стадіоні «Альянц Арена» в **Мюнхені** перед своїми вболівальниками» (Футбол 24, 04.06.2017);

8. Використання назв стадіонів, футбольних організацій, установ, тренувальних баз («Реал Мадрид», «Барселона», «Манчестер Юнайтед», «Ліверпуль», «Ювентус», «Мілан», «Баварія Мюнхен», «ПСЖ (Париж Сен-Жермен)», «Атлетіко Мадрид», «Челсі», «Арсенал», «Реал Сосьєдад», «Манчестер Сіті», «Аякс», «Бенфіка», «Борусія Дортмунд», «Інтер Мілан», «Рома», «Наполі», «Порту» та ін.): «Сьогоднішній матч відбудеться на стадіоні «**Емірейтс**» у Лондоні, домашній арені Арсеналу» (Футбол 24, 01.03.2016); «Президент Федерації Футболу Італії відвідав тренування збірної країни на базі «**Coverciano**» перед міжнародним поединком» (Футбол 24, 04.12.2018); «Матч між «Реалом Мадрид» та «Ювентусом» відбудеться на стадіоні «**Сантьяго Бернабеу**» у Мадриді» (Футбол 24, 11.06.2021); «Футбольний клуб «Баварія»



заснували у 1900 році у місті Мюнхен, а їхнім домашнім стадіоном є «Альянц Арена» (Футбол 24, 08.11.2011); «Українська Прем'єр-ліга оголосила про нову співпрацю з інтернет-провайдером, яка відбудеться на прес-конференції у **центральному офісі Ліги**» (Футбол 24, 04.06.2019); «У матчі чемпіонату Іспанії ФК «Барселона» зустрічатиметься з Валенсією на стадіоні «**Месталья**» у Валенсії» (Футбол 24, 03.06.2021); «Міланський дербі між «Міланом» та «Інтером» відбудеться на легендарному стадіоні «**Джузеппе Меацца**» у Мілані» (Футбол 24, 12.04.2016); «У матчі Ліги Чемпіонів «Ліверпуль» зустрінеється з ПСЖ на стадіоні «**Енфілд**» у Ліверпулі» (Футбол 24, 01.04.2022); «Атлетіко Мадрид прийматиме Реал Сосьєдад на своєму домашньому стадіоні «**Ванда Метрополітано**» у Мадриді» (Футбол 24, 04.06.2021); «Головний матч італійської Серії А між «Ювентусом» та «Наполі» відбудеться на стадіоні «**Альянц Стедіум**» у Турині» (Футбол 24, 05.08.2021);

9. Уведення до тексту футбольного репортажу переліку важливих футбольних подій, а також їхніх часових ідентифікацій (дата, роки) (Фінал Кубка світу, Чемпіонат Європи з футболу (Євро), Ліга чемпіонів УЄФА, Кубок Америки, Клубний чемпіонат світу ФІФА): «Франція перемогла у фіналі **Кубка світу з футболу у 2018 році**» (Футбол 24, 04.12.2018); «Очікується, що фінальна гра **Кубка світу з футболу відбудеться в Катарі**» (Футбол 24, 04.06.2022); «У **2020 році Євро** відбувалося в різних містах Європи, у тому числі у Лондоні та Римі» (Футбол 24, 04.11.2020); «Очікується, що **Євро 2024** відбудеться в Німеччині» (Футбол 24, 01.01.2024); «**Ліга чемпіонів УЄФА у 2019 році** була виграна Ліверпулем» (Футбол 24, 08.07.2020); «У **2021 році фінал Ліги чемпіонів УЄФА** відбувся у Стамбулі». (Футбол 24, 04.06.2021); «Збірна Бразилії виграла **Кубок Америки у 2019 році**» (Футбол 24, 11.12.2019); «Очікується, що наступний **Кубок Америки** відбудеться у **2023 році**» (Футбол 24, 09.08.2022); «**Клубний чемпіонат світу ФІФА у 2021 році** виграв бразильський клуб «Пальмейрас» (Футбол 24, 14.09.2021); «Запланований клубний чемпіонат світу ФІФА на **2023 рік**» (Футбол 24, 07.11.2023);

10. Залучення лексики на позначення речей, предметів, що задіяні під час футбольного матчу (м'яч, перекладина воріт, ворота, жовта картка, прапорець, пляшка води тощо): «Нападник команди, Ліонель Мессі, виконав вільний удар з відстані 25 метрів, але **м'яч відбився від перекладини воріт**» (Футбол 24, 03.09.2020); «Захисник Арсеналу, Хектор Беллерін, отримав **жовту картку** після грубого вчинку проти нападника суперників» (Футбол 24, 12.11.2019); «Гравець з кількома

годинами на лінії бокової повернув гравцеві **прапорець**, показуючи офсайд» (Футбол 24, 05.09.2017); «Гравець збірної взяв **прапорець** біля лінії та підняв його, сигналізуючи про офсайд» (Футбол 24, 26.09.2016); «Арбітр показав на футбольному полі новий **м'яч**, після того як попередній вилетів за межі гри» (Футбол 24, 23.11.2021); «Нападник взяв ударний **м'яч** для виконання карного удару на **ворота** суперників» (Футбол 24, 04.10.2017); «Після зіткнення гравців, суддя підійшов до поля з **пляшкою води** та подав її травмованому футболісту» (Футбол 24, 14.03.2016); «Гравець, отримавши **жовту картку**, передав її капітану своєї команди для запису в офіційній статистиці матчу» (Футбол 24, 16.02.2013);

11. Уведення до тексту футбольним коментатором фактів біографії гравців команди (де навчався, коли і де народився, яка була кар'єра, професійна реалізація тощо), аби зробити комунікативний акт антропоцентричним, пов'язати його з реальними особами, які мають кожен свою історію професійного становлення: «Нападник команди, Харрі Кейн, який **випустився з молодіжної академії Тоттенгема**, відомий своєю ефективністю в атакі та впевненим виконанням пенальті» (Футбол 24, 12.04.2018); «Півзахисник, Кевін Де Бруїне, **здобув вищу освіту у галузі бізнесу** перед тим, як стати одним із ключових гравців «Манчестер Сіті» (Футбол 24, 11.10.2016); «Капітан збірної, Серхіо Рамос, має вражаючу кар'єру в іспанському футболі, зігравши у «Реалі Мадрид» **вже понад двадцять сезонів**» (Футбол 24, 04.08.2018); «Воротар команди, Давид Де Хеа, **почав свою кар'єру в молодіжній академії «Атлетіко Мадрид»**, перш ніж перейти до «Манчестер Юнайтед» і стати одним із найкращих голкіперів світу» (Футбол 24, 01.10.2021); «Півзахисник збірної Бразилії, Неймар, відомий не лише своїми футбольними навичками, але й **активною соціальною діяльністю та благодійною роботою**» (Футбол 24, 17.12.2018). У текстах футбольного репортажу нечастим явищем є вставлення до словесного цілого за принципом «текст у тексті» фрагментів документів, як, до прикладу в інших текстотипах, коли автор у тканину словесного цілого «умонтовує» протоколи, заяви, звіти, звернення тощо. Тексти ж з реальною референційністю, такі, як футбольний репортаж, можуть містити модель теперішнього, а також викликаного в пам'яті минулого чи картини гіпотетичного світу. Отже, описані нами мовні засоби уможливають створити атмосферу референційності, дозволяють читачам або слухачам репортажу максимально відчувати перебіг матчу, переживати його події та вболівати за улюблену команду.



**Висновки.** У процесі опису референції тексту футбольного репортажу, з одного боку, виявлено різні аспекти цього складного явища, а з іншого боку, доведено потребу глибокого аналізу не окремих мовних одиниць, а тексту як цілого. Спроби з'ясувати механізм інтерпретації вможливили розв'язання низки інших проблем: складність і різноманіття об'єкта, наявність системи суб'єктів мовлення, неможливість зведення тексту до ланцюжка висловлень, труднощі типологічного опису референційних механізмів футбольного репортажу. Плідні результати, на наш погляд, може мати аналіз референції тексту футбольного репортажу в аспекті його прагматики, оскільки будь-який текст опосередкований проєкцією текстового світу на реальність. Самою знаковою природою тексту зумовлено, що він передає інформацію про окремі фрагменти дійсності, ситуації, події (денотат), тобто створює образ світу. Водночас світ, зображений у тексті футбольного репортажу, є об'єктивний. Отже, підкатегорія референційності зокрема модальність загалом репрезентує текст як комунікативну одиницю. Із різновидів референційності (рефлексивна, ірреальна, реальна, фантастична) у футбольному репортажу має вияв лише реальна референційність. Мовними засобами реалізації вказаної текстової підкатегорії є імена, прізвища та позначення команд, гравців та тренерів; терміни, що відображають стан гри; опис рухів гравців та характеристики їхньої гри; назви чисел та статистики, що вказують на розвиток гри та результати матчу; виразні виклики емоцій та реакцій у глядачів та гравців; використання специфічної термінології футболу, назви речей та предметів, що супроводжують гру; найменування спортивних клубів, установ та організацій, спортивних майданчиків та тренувальних баз; назви географічних локацій, де відбуваються спортивні події.

**Література:**

1. Бацевич Ф., Кочан І. Лінгвістика тексту: підручник. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2015. 316 с.
2. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Академія, 2004. 344 с.
3. Єщенко Т.А. Феномен художнього тексту: комунікативний, семантичний і прагматичний аспекти: монографія / наук. ред. М.І. Степаненко. Львів: Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, 2021. 470 с.
4. Єщенко Т. А. Текстово-антропоцентричний вимір метафори: монографія. Київ: Академвидав, 2018. 352 с. (серія «Монограф»).
5. Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. пос. Київ: Академія, 2009. 264 с.
6. Загнітко А. П. Лінгвістика тексту: теорія і практикум: навч. пос. Донецьк: Юго-Восток, 2007. 314 с.



7. Кійка Ю. Є. Референційність у німецьких та українських медіатекстах: кількісно-статистичний аспект. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2017. №27. Т. 1. С. 167 – 170.
8. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. посіб. Київ: Знання, 2008. 423 с.
9. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: посіб. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 432 с.
10. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава: Довкілля. 712 с.

### **References:**

1. Batsevych, F., Kochan, I. (2015). *Linhvistyka tekstu [Linguistics of the text]*. Lviv: Lvivskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
2. Batsevych, F. (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky [Fundamentals of communicative linguistics]*. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
3. Yeshhenko, T. (2021). *Fenomen khudozhnoho tekstu: komunikatyvnyi, semantychnyi i prahmatychnyi aspekty [The phenomenon of artistic text: communicative, semantic and pragmatic aspects]*. Lviv: Lvivskiy natsionalnyi medychnyi universytet imeni Danyla Halatskoho [in Ukrainian].
4. Yeshhenko, T. (2018). *Tekstovo-antropocentrychnyi vymir metafory ukrayins'koyi poeziyi 1990-kh [Textual-anthropocentric dimension of the metaphor of Ukrainian poets of the 1990s]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
5. Yeshhenko, T. (2018). *Tekstovo-antropocentrychnyi vymir metafory ukrayins'koyi poeziyi 1990-kh [Textual-anthropocentric dimension of the metaphor of Ukrainian poets of the 1990s]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
6. Yeshchenko, T. (2009). *Linhvistychnyi analiz tekstu [Linguistic analysis of the text]*. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
7. Zahnitko, A. (2007). *Linhvistyka tekstu: teoriia i praktykum [Linguistics of the text: theory and practice]*. Donetsk: Yuho-Vostok [in Ukrainian].
8. Kiiika Yu. Ye. Referentsiinist u nimetskykh ta ukrainskykh mediatekstakh: kilkisno-statystychnyi aspekt [Referentiality in German and Ukrainian media texts: quantitative and statistical aspect]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Serii: Filolohiia - Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology*, 27, 167 – 170 [in Ukrainian].
9. Kochan, I. (2009). *Linhvistychnyi analiz tekstu [Linguistic analysis of the text]*. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
10. Krupa, M. (2008). *Linhvistychnyi analiz khudozhnoho tekstu [Linguistic analysis of the artistic text]*. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky [in Ukrainian].
11. Selivanova, O. (2008). *Suchasna linhvistyka: napriamy ta problemy [Modern linguistics: directions and problems]*. Poltava: Dovkillia [in Ukrainian].



УДК [811.111'373.23'373.46:340.113](410)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-158](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-158)

**Зеленська Олена Піменівна** доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов і культури фахового мовлення, Львівський державний університет внутрішніх справ, Городоцька, 26, м. Львів, тел.: (097) 330-31-99, <https://orcid.org/0000-0002-7128-8262>

### **ОНІМИ В АНГЛІЙСЬКОМУ ЗАКОНОДАВЧОМУ ДИСКУРСІ (на прикладі правової системи Великобританії)**

**Анотація.** У статті досліджуються семантичні характеристики та особливості функціонування термінів з онімічними компонентами у правовій системі Великобританії, що має не лише теоретичне, але й практичне значення для викладання як юридичних дисциплін, так і філологічних, зокрема навчання іноземної мови. Наголошується, що аналіз використання онімів в англійському законодавчому дискурсі вимагає встановлення співвідношення, взаємозв'язку між онімами та термінами, в яких вони вживаються. Охарактеризовано юридичний дискурс, що є процесом інформаційної дії суб'єктів права в сфері правового спілкування, а також його підвид законодавчий дискурс, що стосується нормативно правових актів (законодавчих і підзаконних нормативних актів), прийнятих законодавчим органом, що діють на території держави, регулюють взаємовідносини між громадянами та державою та регулюють певну сферу суспільних відносин. Проаналізовано онімічні терміни, які відображають соціо-культурні, національно-культурні та національно-правові особливості певного суспільства, оскільки власні назви в структурі терміна є носіями культурно-історичної інформації. Лексичні одиниці мови права відображають культурний зміст національних правових концептів, і це відображається в понятійному апараті правознавства. Підкреслено, що назви з компонентом-онімом, що використовуються в англійському законодавчому дискурсі, який є середовищем, що має прецедентний характер способу творення законодавства, відображають суттєвий внесок юридичного співтовариства у розвиток правової системи Великобританії та є значним пластом у юридичній термінології. Перспективними видаються порівняльні дослідження семантики, функціонування та структури термінів з онімічними одиницями в англійському, американському та українському законодавчому дискурсах.





**Ключові слова:** дискурс, інституційний дискурс, юридичний дискурс, законодавчий дискурс, мова закону, онім, термін, термін-епонім, пропріальний термін, термінонім.

**Zelenska Olena Pimenivna** Doctor of Pedagogy, Full Professor, Professor of the Department of Foreign Languages and Professional Communication, Lviv State University of Internal Affairs, 26, Gorodotska St., Lviv, tel.: (097) 330-31-99, <https://orcid.org/0000-0002-7128-8262>

### **ONYMS IN THE ENGLISH LEGAL DISCOURSE (based on the legal system of Great Britain)**

**Abstract.** The article deals with the semantic characteristics and peculiarities of functioning of the terms with the onymic components in the legal system of Great Britain that has not only the theoretical, but also the practical importance for teaching both legal and philological disciplines, particularly for teaching a foreign language. It is underlined that the analysis of using the onyms in the English legislative discourse demands to establish the relationship and interconnection between the onyms and terms in which they are used. The legal discourse which is a process of the information action of the subjects of law in the sphere of legal communication, and also its subspecies the legislative discourse that pertains to the normative legal acts (legislative acts and subordinate legislation) adopted by a legislative organ, which act on the territory of the state, regulate the interactions between the citizens and the state and regulate a certain sphere of the public interactions are characterized. The onymic terms, that reflect the socio-cultural, national-cultural and national-legal peculiarities of a certain society, because the proper names in the structure of a term are the carriers of the cultural and historical information, are analysed. The lexical units of the language of law reflect the cultural content of the national legal concepts, and it is reflected in the conceptual apparatus of jurisprudence. It is stated that the names with the component-onym that are used in the English legislative discourse, which is the medium that has a precedent character of the means of forming legislation, reflect the essential contribution of the legal community into the development of the legal system of Great Britain and is a significant intercalation in the legal terminology. Conducting the comparative research of the semantics, functioning and structure of the terms having the onymic units in the English, American and Ukrainian legislative discourses seems to be perspective.



**Keywords:** discourse, institutional discourse, legal discourse, legislative discourse, language of law, onym, term, term-eponym, proprietary term, termonym.

**Постановка проблеми.** Поява нових лінгвістичних напрямів відображає зміну наукових парадигм, а отже, наукову революцію. Це пов'язано з бажанням пояснити мову як глобальний засіб комунікації, всебічно описати її в усіх її проявах. Так, інтерес до сфери функціонування мови (політики, юриспруденції) породив політичну лінгвістику та юрислінгвістику; дослідження взаємодії мови і культури, мови і статі – лінгвокультурологію, етнолінгвістику, лінгвогендерологію, а опис нової форми функціонування мови (електронної комунікації) – Інтернет-лінгвістику тощо [1]. У зв'язку з домінуванням антропоцентричної парадигми в сучасній лінгвістиці, що дає сучасній лінгвістичній спільноті таку модель постановки проблем та їх рішень, яка виявляється в тому, що людина стає точкою відліку в аналізі тих чи інших явищ, що вона втягнута в цей аналіз, визначаючи його перспективи та кінцеві цілі [2, с. 212], науковці все частіше звертаються до проблеми професійної зумовленості пізнавальної та комунікативної діяльності особистості в процесі формування та репрезентації соціальної дійсності, що відбувається за рахунок особливого комплексу мовних одиниць та спеціалізованого відбору засобів системи мови. Використання спеціалізованої лексики, що номінує референти в будь-якій предметній галузі діяльності, характерне для професійних мов. Право навіть за своїм походженням пов'язане з мовою – воно об'єктивується в мові та через мову пізнається [3, с. 213-214.]. Юридична мова – логічна система словесного вираження думки, за допомогою якої описується право і його прояви, що характеризується наявністю специфічної термінології, особливих об'єктів фіксації і певним колом постійних користувачів та служить засобом інтелектуально-правової комунікації [4, с. 74]. Особливості мови права породжуються особливостями самого права, оскільки мова права невіддільна від правової системи з її логікою, функціями, характерними рисами та особливостями [5].

Одним з центральних напрямів сучасної лінгвістичної науки є дослідження тексту та дискурсу. Різні дослідники визначають дискурс як послідовність взаємопов'язаних висловлювань (О. Мороховський), усяке вживання мови (G. Brown, G. Yule), як одиницю більш високого рівня, ніж речення ... твір мовлення (Б. Палек), як текст у сукупності з екстралінгвістичними факторами, як мову в житті (Н. Арутюнова), як два або декілька речень, які знаходяться одне з одним у змістовому

зв'язку (В. Звегінцев), як мову, вищу за рівень речення або словосполучення (D. Schiffrin), як не суто лінгвістичну структуру, а соціолінгвістичну (Г. Почепцов), як ширшим і універсальнішим лінгвістичним об'єктом, що охоплює не тільки мовну структуру мовленнєвого твору, але також типові параметри комунікативної ситуації, особливості комунікантів, стратегію побудови комунікації (О. Каплуненко) тощо. Як складне багатофакторне явище юридичний дискурс охоплює учасників правової комунікації (суб'єкти нормотворчої діяльності та суб'єкти правовідносин), ситуацію правового спілкування (процес формування правової норми або процес правовідносин), текст (правова норма чи усний текст у межах певних правовідносин) та середовище (соціокультурний, ідеологічний, інформаційний, контекстуальний аспекти, причини та умови формування дискурсу), а також особисте сприйняття, ідеологію, цінності, ментальність нації, картину світу, правову психологію, правову культуру та світосприйняття.

Інтерес до вивчення юридичного дискурсу значно зріс за останні роки внаслідок його особливої соціальної та культурної значущості, з'являються все нові дослідження, що стосуються його різних аспектів.

Юридичний дискурс як певний тип інституційного дискурсу, що є особливим типом спілкування, основною ознакою якого є виконання соціальної потреби суспільства організувати свої соціальні зв'язки, впорядковувати їх, регулювати та керувати ними, розглядається як єдине складне ціле, що містить багато механізмів, які формуються мовними засобами, вербальними та невербальними знаками та об'єднаними прагматичними факторами, що забезпечують його функціонування саме як різновиду дискурсу. Лексичні одиниці мови права відображають культурний зміст національних правових концептів і це відображається в понятійному апараті правознавства.

Юридичний дискурс є процесом інформаційної дії суб'єктів права в сфері правового спілкування, основною метою якого є формування правовідносин; це зв'язана послідовність висловлювань щодо правових питань, що породжується контекстом ситуації та контекстом культури, визначається екстралінгвістичними факторами; він спрямований на формування норм, правове регулювання і контроль суспільних відносин. Отже, він зумовлений певними історичними періодами часу, юридичні ситуації існують об'єктивно в просторі і часі [6].

До основних характеристик юридичного дискурсу можна віднести:

– правовий зміст категорії «юридичний дискурс» визначається особливостями права, правового регулювання, функціями права, поняттями права та правовими характеристиками; правове регулювання



є складним процесом, що здійснюється за допомогою певних засобів правового впливу на суспільні відносини;

– юридичний дискурс спрямований на всі верстви суспільства та є одним із найактуальніших, популярних та затребуваних дискурсів сучасності; він орієнтований на реалізацію мети нормування суспільних відносин, нормалізації відносин між окремими людьми;

– цінності юридичного дискурсу можуть бути зведені до досягнення верховенства закону та встановлення справедливості [7];

– як інституційний дискурс юридичний дискурс являє собою закриту систему;

– юридичний дискурс характеризується високим рівнем варіативності фахової специфіки, аргументаційних технологій, особливостей реалізації суб'єкта дискурсу; приматом фактів над цінностями, прагненням до об'єктивної інформації, переважанням раціонального над емоційним [8], стабільністю, конкретністю, системністю та процесуальним порядком;

– юридичний дискурс має низку специфічних значень, до яких відносяться високий ступінь професіоналізації відносин комунікантів, всеосяжність комунікативного ефекту, посередницький характер трансляції повідомлення;

– юридичний дискурс являє собою процес використання мови суб'єктами права в ситуаціях правової комунікації, що залежить від рівня правової культури, юридичного досвіду та потреб суб'єктів правового спілкування; тотальність комунікативної дії включає в сферу функціонування юридичної мови непрофесійних реципієнтів [9, с. 244]; спілкування людей розглядається з позицій їх приналежності до тієї чи іншої професійної групи;

– юридичний дискурс характеризується офіційно-діловим, якому характерна наявність запозичень (перш за все, з латинської мови), стійких словосполучень та інтернаціоналізмів, і науковим стилем;

– основною комунікативною одиницею в юридичному дискурсі виступає юридичний текст (закони, контракти, заповіти, постанови, кодекси, статuti, конвенції, парламентські акти, судові рішення, конституції тощо).

Юридичний дискурс можна поділити на такі підвиди: конституційний дискурс, законодавчий дискурс, судовий дискурс, адміністративний дискурс, дискурс юридичних актів тощо. Законодавчий дискурс, що є предметом нашого розгляду, стосується нормативно правових актів (законодавчих і підзаконних нормативних актів), прийнятих законодавчим органом, що діють на території держави, регулюють взаємовідносини між громадянами та державою та регулюють певну

сферу суспільних відносин. Дослідження законо-давчого дискурсу дозволяє представити для цього типу дискурсу повний і всебічний опис, в якому можна врахувати як когнітивні, так і комунікативно-прагматичні особливості функціонування мови [10, с. 65]:

- мова правотворчості – офіційна мова державної влади [11, с. 9];
- мова закону є одним із видів мови права;
- мова закону є інструментом для вираження правових тенденцій певного суспільства;

- мова закону керує всіма галузями суспільного життя і може за допомогою інтертекстуальності комбінуватися з мовами будь-якої іншої галузі (юридичний дискурс комбінується з іншими різновидами інституційного дискурсу (політичним, науковим, релігійним тощо); вона є нормованою і кодифікованою, тобто всі мовні засоби є допустимими для вживання мовою закону;

- основна функція мови закону – функція повинності;
- мова закону повинна бути точною, ясною та достовірною, оскільки всі закони характеризуються однозначністю, неодмінністю, безумовністю та обов'язковістю, тому специфіка композиції та відбору мовних засобів зумовлені вимогами, що ставляться до тексту закону, зокрема вимогами ясності, точності, лаконічності, завершеності, послідовності викладу, офіційності; така організація законодавчого дискурсу демонструє логічну послідовність у викладі інформації і утворює ланцюг, ланки якого відображають своєрідну семантичну гомогенність. Читач повинен усвідомлювати, що одне твердження природньо сполучається з попереднім висловлюванням [12, с. 36];

- основою мови закону слугує загальнозживаний пласт лексики, який охоплює лексеми, відомі та зрозумілі всім, поняттєво-змістовні мовні засоби – власне юридичні терміни та професіоналізми, розуміння яких доступне лише для фахівців, які працюють у галузі права, одиниці мови, запозичені з інших суміжних з правом галузей знань; мова закону характеризується складністю синтаксичних структур, обмеженим використанням жанрово-стилістичних засобів, низькою контекстуальністю;

- законодавчий дискурс відноситься до письмового типу дискурсу;

- у законодавчому дискурсі функціонують національно детерміновані елементи мовної системи, наприклад оніми, терміни-епоніми, пропріальні терміни, терміноніми.

Англійський законодавчий дискурс складає суттєву частину суспільного життя в правовій державі, якою є Великобританія з її системою загального (прецедентного) права. Англійська мова закону є



традиційно особливим видом англійської мови. Таємнича щодо своєї форми і виразу вона пересипана термінологією з латинської та нормано-французької мов, у значній мірі залежить від минулого та безсоромно архаїчна [13]. Законодавчий дискурс відображає особливості суспільно-політичного життя держави, яке має елементи національної культури, загальні та національно-специфічні культурні цінності. Одними з таких мовних одиниць, що охоплюють ці цінності, є онімічні одиниці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти загальної теорії дискурсу, юридичного дискурсу та мови права, мови закону досліджують такі науковці, як Н. Артикуца, Н. Арутюнова, А. Баламакова, Е. Бенвеніст, Дж. Гиббоне, Н. Голев, Т. Губарева, Т.А. ван Дейк, Д. Елліотт Н. Івакіна, В. Зайцева, В. Карасик, Б. Кашкин, Е. Кожемякін, Дж. Конлі, Н. Коновалова, М. Макаров, В. Мальцева, В. О'Барри, Г. Онуфрієнко, І. Палашевська, С. Піголкін, Г. Почепцов, Ю. Прадід, П. Тірсма, З. Тростюк, О. Русакова, К. Серажим, П. Серіо, Д. Стоун, М. Федулова, Т. Фівег, М. Фуко, З. Харріс, Н. Храмцова та інші. Проте, оскільки мова як основний засіб комунікації стає засобом вираження відношень до реалій суспільства, середовищем оперування відношеннями, а особливості функціонування мови в тій чи іншій соціальній сфері за останній час викликають великий інтерес у вітчизняних та іноземних науковців, видається доцільним та актуальним здійснювати аналіз лексичних одиниць, зокрема термінів з онімічними компонентами в англійському законодавчому дискурсі. Виникає необхідність дослідити власне ім'я як елемент ономастичного простору в рамках дискурсивного підходу, хоча є низка досліджень, присвячених аналізу онімічних одиниць окремих галузей (медицина, математика, фізика, соціологія тощо), які здійснили Ю. Віт, І. Гнатишина, О. Данильченко, М. Дзюба, Л. Запоточна, Ю. Костеріна, В. Лейчик, Д. Лотте, М. Осадчук, О. Суперанська, Г. Топоров та інші. Доцільно залучити до розгляду відомості, що стосуються відповідних явищ та одиниць у межах європейського мовно-культурного ареалу (евентуально і поза його межами), і тих проблем творення й ужитку епонімів у певних різновидах суспільного, зокрема інституціонального дискурсу, які потребують екстралінгвістичного регулювання в тій чи іншій формі [14, с. 198].

**Мета статті** – проаналізувати семантичні характеристики та особливості функціонування термінів з онімічними компонентами у правовій системі Великобританії.

Дослідження проводилося на основі англійських юридичних термінів, утворених від власних імен, що були отримані шляхом вибірки із збірників законодавчих і нормативних актів, англійських

лексикографічних джерел, підручників, посібників, монографій, оскільки юридичні терміни фіксуються не тільки в текстах законодавчих актів, але й словниках або науково-дослідній літературі.

**Виклад основного матеріалу.** Оними, що вживаються в англійському законодавчому дискурсі є власними назвами (словами або словосполученнями), що виділяють названий ними об'єкт серед інших об'єктів, тобто позначають індивідуальні об'єкти, вирізняють їх з класу однотипних та ідентифікують їх. До онімів відносяться антропоніми (власні особові імена людей), топоніми (власні географічні назви), ергоніми (власні назви організацій, компаній, виробничих і суспільних об'єднань), теоніми (власні назви найменування божества), прагматоніми (власні назви торгових марок) тощо. Отже, значення оніма містить в собі різнопланову інформацію. Система онімів в англійському законодавчому дискурсі вирізняється динамічністю, лінгво-правовою специфічністю, регламентованістю системою прецедентного права, що сприяє тому факту, що вона постійно поповнюється. Функціонування онімів в англійському законодавчому дискурсі зумовлена співвідношенням з такою предметною галуззю, як джерела права.

Мова права – це, перш за все, мова закону, мова нормативних актів, що має специфічну термінологію, яка позначає особливі юридичні поняття. Терміни – головні компоненти фахових мов. Якість закону у значній мірі визначається якістю мови. Що стосується взаємозв'язку мови закону та використання в законодавчих текстах спеціальної термінології, то мова правових норм орієнтована на упорядковане застосування термінів, їх визначення та пояснення [15, с. 35]. Від точності вживання терміна залежить результативність закону та його значимість у житті суспільства. Термін закріплює в мові результат наукового осмислення і стає засобом пізнання певної професійної галузі. Однією з умов, що забезпечує досягнення точності нормативних актів, є єдність термінології. Юридичний термін – слово (чи словосполучення), що вживається в законодавстві, є узагальненою назвою юридичного поняття, що має точний і певний смисл та відрізняється смисловою однозначністю, функціональною стійкістю [16, с. 65].

Термін, що містить власну назву, представлену антропонімом, топонімом або міфонімом, або утворене від власної назви безафіксальним (за допомогою метонімічного переносу), або афіксальним засобом, є терміном-епонімом [17, с. 62]. Епонім – слово, яке ввійшло в англійську мову, для позначення особи або діяння особи [18], відіграє значну роль у формуванні юридичної термінології. Проте, ми також дотримуємося думки, що епонім – це слово або словосполучення, що



походить від імен, прізвищ, назв місць, регіонів і країн, а також будь-яке власне ім'я, від якого названо щось [19]. Епонім пов'язаний з середовищем, в якому він був створений і зі сферою його функціонування. Терміни-епоніми, що стосуються спеціальних назв законів, актів, підзаконних актів, утворених від власного імені або містять його у своєму складі, відображають національно-культурний компонент термінологічної картини світу. Вони є мовними одиницями законодавчого дискурсу, що мають ціннісні маркери культурно-історичної ідентичності. Терміни-епоніми відповідають основним вимогам визначення терміна: чітка тенденція до однозначності; лаконічність; велика кількість вживання; поширеність; здатність утворювати похідні; інтернаціональність [20]; не виходять за межі конкретної наукової чи технічної галузі й переважно не детермінологізуються [21]. Терміни-епоніми законодавчого англійського дискурсу характеризуються значною різноплановістю онімічних компонентів. Ми поділяємо думку про те, що будь яка власна назва може стати основою для утворення епонімного терміна.

У законодавчому дискурсі пропріальні терміни містять в собі імена учасників судового процесу. Пропріальні терміни – лінгвістично правомірний спосіб номінації в термінології, оскільки вони стали невід'ємною частиною терміносистеми внаслідок постійної еволюції мови, яка еволюціонує у нас, а ми еволюціонуємо завдяки мові [22, с. 70]. Пропріальні терміни складають значну кількість в англійському законодавчому дискурсі і відповідають основним вимогам до терміна. Вони є однозначними, стислими та вмотивованими.

Аналіз використання онімів в англійському законодавчому дискурсі вимагає встановлення співвідношення, взаємозв'язку між онімами та термінами, в яких вони вживаються.

Функціонування онімів в англійському законодавчому дискурсі зумовлена співвідношенням з такою предметною галуззю, як джерела права. Репрезентація онімів в англійській юридичній термінології зумовлена самою природою англійської прецедентної лінгво-правової культури. Тому, для більш чіткого розуміння лексичних особливостей англійського законодавчого дискурсу, що стосується системи права у Великобританії, варто дати коротку характеристику правової системи Великобританії.

В Англії, Уельсі та Північній Ірландії застосовується загальне право, яке не кодифіковане і ґрунтується на доктрині прецеденту. Прецедент отримує назву (ім'я), що використовується в конкретних юридичних цілях, вона стає відомою всім членам юридичної спільноти,



які знають про денотати, що позначаються власним іменем. Створюється загальний прецедентний випадок, який відображено в юридичних текстах і повторюється багато разів як привід для прийняття судових рішень. Отже, у Великобританії основним джерелом права слугує норма, сформульована суддями і виражена в судових прецедентах. Судовий прецедент – судове рішення по конкретній юридичній справі, якому надається загальнообов'язкове юридичне значення. Норми (правила) прецедентного права мають такі переваги, як конкретність і гнучкість, але вони казуїстичні, не мають ясності та чіткості. Суддя при рішенні справи повинен дотримуватися прецеденту, що вже мав місце, але при цьому він користується великою свободою розгляду та трактування питання подібності справи, що розглядається, до справи, що вже розглядалася раніше. Якщо відповідний прецедент відсутній і немає відповідної норми статутного права (законодавства), суддя сам визначає правозастосувальну норму (казусне право) для рішення справи, що розглядається. Тому судді відіграють значну роль у Великобританії, країні традицій загального права, а англійське право, що ґрунтується на звичаях та рішеннях суддів, розробило свої власні унікальні доктрини та постулати, такі як довіра (trust), посягання (trespass), процесуальне відведення (estoppel) тощо. Прецедентні справи є основою для змін певних правових принципів, а назви справ, які відображають національно-культурну специфіку англійської термінології, набувають статусу прецедентних термінів, що використовуються для позначення цих нових принципів і правових понять. Комунікативно-країнознавчий аспект, притаманний багатьом юридичним словосполученням, що містять власну назву, несе фонову інформацію. У такому випадку лінгвістичний аналіз таких словосполучень може і повинен бути доповнений аналізом його національно-специфічних семантичних елементів, які ґрунтуються на особливостях культури народу-носія мови, на специфічній стороні його соціальної діяльності, історії, звичаїв, традицій, географії тощо [23]. Оскільки правові системи країн є різними, кожна мова містить власні юридичні терміни.

Наведемо приклади справ, назви яких містять прецедентні судові терміноніми, оскільки стосуються певних прецедентних судових справ і містять епоніми. Термінонім – (власна назва) використовується для номінації спеціальних одиничних явищ або комерційних предметів. Назви судових прецедентів мають структуру Name v Name. Оскільки вони позначають спеціальне одиничне юридичне явище, то є термінонімами. Пропріальні терміни (терміни, що являють собою власну назву) містять власні назви не тільки суддів, але й політиків,



депутатів, економістів тощо, що формулюють концепції, акти, закони, правила, нормативи. Імена відомих людей, які постійно повторюються у багатьох дискурсах, є якорями, що зв'язують епізодичність часу зі стабільністю великих характерів– алгебраїчних знаків характеристик людини [24, р. 250].

Справа *Saunders v Vautier* (1841) (Сондерс проти Вотье 1841 року) стосувалася отримання трастового майна раніше, ніж це передбачено умовами трасту. За результатами цієї справи, що була вирішена на користь спадкоємця Вотье, було встановлено правило, згідно з яким бенефіціари, що досягли повноліття, мають право на трастове майно і можуть отримати його раніше, припинивши траст.

Справа ***Rylands v Fletcher (1868)*** (Райлендс проти Флетчера 1868 року) стосується англійського деліктного права, захищає права на землю та її користування. Відповідальність обмежується шкодою, яку можна було передбачити. Флетчер порушив справу проти Райлендса після затоплення його шахти внаслідок будівництва водосховища на землі відповідача. Палата лордів встановила принцип щодо неприродного використання землі, що може спричинити шкоду. Справа має значний вплив на розвиток принципів суворої відповідальності в деліктному законодавстві не тільки в Англії, але й в інших країнах. Прикладом подальшого використання цього прецеденту може бути справа ***Cambridge Water Co Ltd v Eastern Counties Leather plc (1994)***, коли компанія Cambridge Water Co Ltd, яка забезпечувала питною водою жителів Кембріджа та сусідніх районів, подала скаргу проти Eastern Counties Leather plc відносно забруднення води.

Пропріальні прецедентні судові терміни можна поділити на такі групи:

- 1) терміни, що містять імена учасників судового розгляду:
  - а) антропонімічні, наприклад, ***Thomas v Thomas (1995)***, справа, що стосується англійського договірного права та допомагає прояснити концепцію компенсації, що є основним елементом у формуванні контракту;
  - б) антропонімо-топонімічні: ***Matthews v UK (1999)***, справа про право голосу відповідно до Європейської конвенції з прав людини;
  - в) антропонімо-ергонімічні: ***Mainstream Properties Ltd v Young (2005)***, справа про відшкодування збитків за спонукання до порушення умов договору;
  - г) антропонім і ергонім, що містить топонім: ***Sanderson v Blyth Theatre (1903)***, справа, що стосується судових витрат, коли позивач подає справу проти кількох відповідачів;

д) аббревіатура і антропонім: **R v Tyrrell (1894)**, справа, яка стала підставою для встановлення правила жертви, відповідно до якого жертва не може вважатися співучасником правопорушення, правила, створеного для захисту певної групи жертв; аббревіатура **R** означає **The Queen/King**;

е) антропонім і назва посади, яку займає відповідач (назва посади може містити топонім): **Alcock v Chief Constable of South Yorkshire Police (1994)**, справа англійського деліктного права щодо відповідальності за нервовий шок;

2) терміни, що містять ергоніми, тобто назви організацій (компаній, партій тощо):

а) ергонімо-ергонімічні (можуть містити антропоніми, топоніми): **Burmah Oil v Bank of England (1980)**, позов британської нафтової компанії Burmah Oil проти банку Англії;

б) ергонімо-топонімічні: **Liberal Party v UK (1982)**, справа щодо виборів до Європейського парламенту;

в) аббревіатура і ергонім (часто містить антропонім чи топонім): **R v Birmingham (West) Rent Tribunal (1952)**, справа про прибуток, зокрема премію, що підлягає оподаткуванню;

г) аббревіатура і ергонім, що містить аббревіатуру: **X v Bedfordshire CC (1995)**, справа відносно ймовірних порушень місцевою владою (CC (County Council) – Радою округу Бедфордширу) своїх обов'язків щодо догляду за неповнолітніми дітьми (X – неповнолітні);

д) ергонім, що містить антропонім, і ергонім, що містить топонім: **Thompson Holidays Ltd v Norwegian Cruise Line Ltd (2002)**, справа щодо порушення торгової марки Thompson Holidays Norwegian Cruise Line, яка рекламувала свої круїзи під іншою маркою;

е) ергонім і назва посади та ергонім (можуть містити антропоніми, топоніми): **Three Rivers DC v Governor and Company of the Bank of England (2000)**, справа проти губернатора та Банку Англії, що стосувалася розпаду банківської групи Bank of Credit and Commerce International та ролі в цьому Банку Англії, що є банківською системою Великобританії;

3) терміни-аббревіатури (вище вже були наведені деякі приклади з аббревіатурами):

а) аббревіатура і назва посади: **R v Secretary of State for the Environment (1986)**, конституційна справа Великобританії, що стосується перегляду;

б) аббревіатура і антропонім;

в) аббревіатура і ергонім;



г) аббревіатура і ергонім, що містить аббревіатуру;

4) топоніми (вище бути наведені деякі приклади з топонімами):

а) топонімо-топонімічні терміни: **Ireland v UK (1978)**, справа стосувалася використання «методів допиту» щодо осіб, затриманих без рішення суду британськими силами безпеки під час конфлікту в Північній Ірландії в 1970-их роках;

б) антропонімо-топонімічні терміни;

в) ергонімо-топонімічні терміни.

Як видно із наведених вище прикладів, прецедентні судові терміноніми можуть містити не тільки антропоніми (імена учасників судового розгляду), але й ергоніми (назви компаній (Cambridge Water Co, Eastern Counties Leather plc), партій (Liberal Party)), топоніми (Cambridge, Eastern Counties), назви посад, аббревіатури (географічних назв, титулів, компаній, партій тощо).

Оскільки судді формулюють правозастосувальну норму, що закладена в судових рішеннях конкретної справи (судовий прецедент), то ця норма (пропріальний термін) також отримує пропріальну назву, що містить ім'я однієї із сторін процесу та характеризує тип правової норми, що виражається лексемами **rule** (*rule* – an official instruction that says how things must be done or what is allowed) [25, p. 1439], **order** (*order* – an instruction to do something that is given by someone in authority) [26, p. 1159], **principle** (*principle* – the basic idea that a plan or system is based on) [27, p. 1301], **doctrine** (*doctrine* – a set of beliefs that form an important part of a religion or system of ideas) [28, p. 460], (юридична доктрина – структура, набір правил, процедурних кроків або перевірка, вона може часто бути встановлена через прецедент у загальному праві, з її допомогою можуть бути прийняті рішення в певній юридичній справі), etc. Наприклад:

**McNaghten Rules (Правила М'Нагтена)** були створені як результат справи **R v M'Naghten (1843)** і стосуються захисту від неосудності. Правила є стандартним тестом на кримінальну відповідальність, що стосується обвинувачених з психічними розладами.

**Rule in Rylands v Fletcher (1868) (Правило у справі Райлендса проти Флетчера 1868 року)** – фундаментальний принцип у деліктному праві. Воно стосується землевласників, коли небезпечні матеріали витікають з їхніх земель і завдають шкоду іншим людям.

**Tomlin order (Наказ Томліна)** про зупинення провадження у справі за згодою сторін, названий на честь судді Високого суду Томліна, який вперше представив цей наказ у справі **Dashwood v Dashwood 1877**.

**Anton Piller Order (Постанова Антона Піллера)** – форма цивільного ордеру на обшук, що дозволяє позивачеві зайти в приміщення відповідача і вилучити відповідні документи. Постанова отримала назву від справи **Anton Piller KG v Manufacturing Processes Ltd (1976)**.

**Ramsay Principle (Принцип Рамсі)** був сформульований у результаті рішення у справі **Commissioners of Inland Revenue v WT Ramsay Ltd (1981)**. Цей принцип стосується права суду розглядати операцію або кілька пов'язаних операцій, щоб вирішити, чи платник податків повинен сплачувати податки.

**The Gunning Principles (Принципи Ганнінга)** стосуються публічних консультацій, запропонованих у 1985 році Стівеном Седлі і прийняті суддею у справі **Gunning v LB of Brent Case (1985)**.

**Westminster Doctrine (Вестмінстерська доктрина)** – принцип, згідно з яким особа має право здійснювати будь-яке законне врегулювання своїх справ, щоб зменшити податкову відповідальність. Доктрина була сформульована в результаті рішення у справі **IRC v Duke of Westminster (1936)**.

Необхідно зазначити, що ті, хто використовують ці терміноніми знайомі не тільки з назвою закону, але й із його змістом і всіма фактами, що його стосуються, обставинами його розгляду і юридичних наслідках, іменами учасників процесу, судді, який виніс рішення, назвою місця вчинення злочину або судового розгляду тощо. Буває так, що тільки біографічна довідка, чи детальна інформація про суб'єкта чи географічні дані тощо можуть співвідносити номінацію і відображену нею історичну особу, географічне місце тощо.

Другим джерелом англійського права визнається статутне право – закони і підзаконні акти, в назвах яких можуть вживатися оніми. Це може бути власна назва, що містить ім'я державного діяча, який запропонував нормативний акт, може використовуватися як засіб вторинної номінації, тобто нормативний акт може мати і офіційну назву, і онімічну номінацію. Наприклад, **Peel's Acts (Акти Піла)** – акти парламенту Великобританії (The Acts of the Parliament of the United Kingdom), що стосувалися спрощення кримінального права. Вони названі ім'ям сира Роберта Піла, який був міністром внутрішніх справ і спонсорував їх. До цих актів відносяться «Закон про кримінальне право 1826 року» (The Criminal Law Act 1826), «Закон про скасування кримінального статуту 1827 року» (The Criminal Statutes Repeal Act 1827), «Закон про кримінальне право 1827 року» (The Criminal Law Act 1827), «Закон про крадіжки 1827 року» (The Larceny Act 1827), «Закон



про зловмисне пошкодження майна 1827 року» (The Malicious Injuries to Property Act 1827), «Засоби правового захисту проти Закону про сотні 1827 року» (The Remedies Against the Hundred Act 1827) або «Закон про бунт 1827 року» (The Riot Act 1827).

Ще один приклад синонімічного вживання пропріального терміна та описового звороту. **Denman's Act (Mr Denman's Act, Lord Denman's Act) 1865** (Закон Денмана, Закон містера Денмана, Закон лорда Денмана 1865 року) – акт парламенту Великобританії (The Act of the Parliament of the United Kingdom, The Criminal Procedure Act 1865), повна назва якого «Закон про внесення змін до Закону про докази та практику кримінального провадження» (An Act for Amending the Law of Evidence and Practice on Criminal Trials). Він стосується положення про свідків, що мали минулий злочин або інтерес до процесу, та певних дій захисників. Закон названий ім'ям англійського адвоката, судді Високого суду та ліберального політика Джорджа Денмана, який запропонував ці зміни.

Законодавчі документи можуть містити імена не тільки тих, хто ініціював їх, але й тих, кого вони стосуються. Наприклад, **Clare's Law 2014** (Закон Клер 2014 року) (Схема розкриття домашнього насильства – the Domestic Violence Disclosure Scheme) названий ім'ям Клер Вуд, яку вбив Джордж Еплтон, її колишній хлопець. Це трапилося в Англії у 2009 році. Дж. Еплтон за насильство над жінками у минулому був засуджений і кілька разів перебував у в'язниці. Якби Клер Вуд знала про це, то, за словами її родини, не була б з ним у стосунках. Закон передбачає «право запитувати» (отримувати інформацію від поліції про насильство) та «право знати» (можливість поліції інформувати про загрозу про насильство за власною ініціативою). Закон оприлюднений Міністерством внутрішніх справ Великобританії і стосується домашнього насильства.

Або **Palmer's Act 1856** (Закон Палмера 1856 року) – акт парламенту Великобританії (The Act of the Parliament of the United Kingdom), який мав кілька назв «Закон про судові справи 1856 року» (Trial of Offences Act 1856), «Закон про Центральний кримінальний суд 1856 року» (The Central Criminal Court Act 1856) і довгу назву, що відображає суть закону, «Закон, який уповноважує Суд королівської лави наказувати, щоб певні правопорушення розглядалися в Центральному кримінальному суді» (An Act to empower the Court of Queen's Bench to order certain Offences to be tried at the Central Criminal Court). Справа в тому, що лікар Вільям Палмер вчинив убивство, але оскільки люди його рідного міста ставилися до нього прихильно, то



рішення місцевого суду могло бути необ'єктивним, і його могли виправдати. Тому судовий процес був перенесений у нейтральне місце.

Також законодавчі документи можуть бути названі на честь британських монархів. Наприклад, **Statute of Anne 1709** (Статут королеви Анни 1709 року) – перший повноцінний закон про авторське право у світі, названий на честь королеви Великобританії Анни. Він має ще коротку назву “Copyright Act 1709” та довгу назву “An Act for the Encouragement of learning, by vesting the Copies of printed Books in the Authors or Purchasers of such Copies, during the Times therein mentioned”.

Закони (acts), які приймає парламент Великобританії, можуть містити назву всієї країни (United Kingdom) або назви регіонів (England, Wales, Scotland, Northern Ireland), які входять до її складу. Наприклад:

**UK Infrastructure Bank Act 2023** (Закон Об'єднаного королівства про інфраструктурний банк 2023 року), прийнятий парламентом Об'єднаного Королівства, що містить положення про інфраструктурний банк Великобританії.

**Scotland Act 1998** (Акт про Шотландію 1998 року) – акт парламенту Об'єднаного Королівства, який законодавчо засновує децентралізований шотландський парламент. Цей акт також має довгу назву “An Act to provide for the establishment of a Scottish Parliament and Administration and other changes in the government of Scotland; to provide for changes in the constitution and functions of certain public authorities; to provide for the variation of the basic rate of income tax in relation to income of Scottish taxpayers in accordance with a resolution of the Scottish parliament; to amend the law about parliamentary constituencies in Scotland; and for connected purposes”.

**Wales Act 1978** (Акт Уельсу 1978 року) – акт парламенту Об'єднаного Королівства, який обмежував рівень самоврядування в Уельсі шляхом створення асамблеї Уельсу. Акт має довгу назву “An Act to provide for changes in the government of Wales and in the constitution and functions of certain public bodies”.

**Northern Ireland Act 1998** (Закон Північної Ірландії 1998 року) – акт парламенту Об'єднаного Королівства, що дозволив Вестмінстеру передати владу Північній Ірландії після десятиліть прямого правління. Акт також має довгу назву “An Act to make new provision for the government of Northern Ireland for the purpose of implementing the agreement reached at multi-party talks on Northern Ireland set out in Command paper 3883”.

Серед законів, прийнятих парламентом Великобританії, зустрічаються топонімні терміни з прикметниками **European** і **British**:



**European Union (Withdrawal Agreement) Act (Акт про Європейський Союз (угода про вихід) 2020 року)** – акт парламенту Об'єднаного Королівства, важливий конституційний закон про вихід Великобританії з ЄС. Акт також має довгу назву “An Act to implement, and make other provision in connection with, the agreement between the United Kingdom and the EU under Article 50(2) of the Treaty on European Union which sets out the arrangements for the United Kingdom’s withdrawal from the EU”.

**European Parliamentary and Local Elections (Pilots) Act 2004 (Акт про європейські парламентські та місцеві вибори (пілотні) 2004 року)** – акт парламенту Об'єднаного Королівства, що дозволив проводити поштове голосування в Північно-східному та Північно-західному регіонах, Іст-Мідлендсі, Йоркширі та Хамбері (Великобританія) на місцевих виборах і виборах до Європейського парламенту. Цей акт має довгу назву “An Act to make provision for piloting in certain regions different methods of voting at the European parliamentary general election in 2004 and at certain local elections held at the same time; and to enable consequential alteration to be made to voting procedures at local elections”.

**British Nationality (Falkland Islands) Act 1983 (Закон про британське громадянство (Фолклендські острови) 1983 року)** – акт парламенту Об'єднаного Королівства щодо надання британського громадянства жителям Фолклендських островів, які є британською заморською територією в Південній Атлантиці. Довга назва акту “An Act to provide for the acquisition of British citizenship by persons having connections with the Falkland Islands”.

**British Library Act 1972 (Акт про британську бібліотеку 1973 року)** – акт парламенту Об'єднаного Королівства про створення британської бібліотеки, що до 1972 року була частиною Британського музею.

Закони можуть містити власні назви, які стосуються організацій, компаній, медицини, географічні назви тощо:

**Health Protection Agency Act 2004 (Закон про Агентство з охорони здоров'я 2004 року)** – акт парламенту Об'єднаного Королівства, що передбачає створення корпоративного органу “Health Protection Agency”. Має довгу назву “An Act to establish the Health Protection Agency and make provision as to its functions”.

**Down Syndrome Act 2022 (Закон про синдром Дауна 2022 року)** – закон парламенту Об'єднаного Королівства, що стосується людей із синдромом Дауна, яких визнають окремою меншиною та забезпечують задоволення їхніх соціальних потреб. Довга назва закону “An Act to



make provision about meeting the needs of persons with Down syndrome; and for connected purposes”.

**High Speed Rail (West-Midlands – Crewe) Act 2021 (Закон про високошвидкісну залізницю (Вест-Мідлендс – Крю) 2021 року)** – акт парламенту Об’єднаного Королівства про створення законодавчої бази для першого етапу високошвидкісної залізниці між Вест-Мідлендс і Крю, графство Чешир. Закон має довгу назву “An Act to make provision for a railway between a junction with Phase One of High Speed 2, near Fradley Wood in Staffordshire, and a junction with the West coast main Line near Crewe in Cheshire; and for connected purposes”.

Як видно з наведених прикладів, для позначення законів і підзаконних актів використовуються лексеми *act*, *statute* і *law*. Справа в тому, що лексема *act* вживається по відношенню до законів, прийнятих парламентом Великобританії (*act* – a law that has been officially accepted by Parliament or Congress [29, p. 14]). Лексема *statute* також стосується законів, прийнятих парламентом Великобританії (*statute* – a law passed by a parliament, council, etc. and formally written down [30, p. 1621]). Лексема *law* вживається у значенні *правило, норма* (*law* – a rule that people in a particular country or area must obey [31, p. 909]).

Для позначення пропріального терміна також вживається лексема *clause* (*clause* – a part of a written law or legal document covering a particular subject of the whole law or document [32, p. 270]) – частина законопроекту, що складається з окремих положень, які окремо обговорюються в парламенті Великобританії. Якщо законопроект стає актом парламенту, то положення стає частиною цього акту. Наприклад, **Henry VIII clause (1539)** – положення, яке дозволяє міністрам змінювати чи скасовувати положення акту парламенту. Положення назване на честь короля Англії Генріха VIII, який уповноважив себе вносити зміни до законів не через парламент, а шляхом публічного оголошення.

Лексема *convention* (*convention* – a formal agreement, especially between countries, about particular rules or behaviour [33, p. 343]) також вживається для позначення пропріального терміна. Наприклад, **Salisbury Convention (1945) (Солсберійська конвенція)** отримала свою назву від імені лорда Солсбері та стосується законопроектів-маніфестів уряду Великобританії, що мають особливу форму демократичної легітимності, оскільки за них проголосував електорат. Це конституційна конвенція Об’єднаного Королівства (конституційна конвенція – правило доброї політичної поведінки, що має правозастосування або санкції, політичний характер, відіграють ключову роль у британській



конституції). Ця конвенція також має інші назви – **Salisbury Doctrine, Salisbury-Addison Convention, Salisbury/Addison Convention**. Ці назви відображають домовленості між лідером консерваторів лордом Солсбері та лідером лейбористів лордом Addісоном.

Наведені приклади свідчать про те, що використання оніма уможлиблює трансляцію великої кількості інформації меншими засобами, оскільки поряд з терміном функціонує його описово-кваліфікаційний синонім. Терміни, утворені від власної назви, короткі, виразні, викликають яскраві асоціації; їх використання виявляється переважним у порівнянні з деякими громіздкими найменуваннями [34, с. 203]. Проте, як вже було зазначено, необхідно знати культурно-історичну та правову інформацію, що стосується акту, закону, конвенції тощо.

Отже, англійський законодавчий дискурс є середовищем, яке внаслідок прецедентного характеру способу творення законодавства сприяє здійсненню процесу складних лінгвістичних трансформацій. Мова як засіб законодавчої діяльності, що містить юридичні поняття та категорії, інтерпретацію правових наказів, які фіксуються у певних знакових системах, повинна забезпечити чіткість, повноту та ясність правового регулювання, що досягається шляхом використання системи спеціальних термінів, які повинні забезпечити точне, зрозуміле та повне вираження законодавчої волі в тексті закону, серед яких є онімічні юридичні терміни, які являють собою систему складних лінгво-правових знаків, що мають культурну і національно-правову специфіку [35]. Екстралінгвістичні фактори здійснюють суттєвий вплив на процеси творення термінів в юридичній термінології країн з прецедентною правовою системою, а онімічні терміни відображають соціо-культурні, національно-культурні та національно-правові особливості певного суспільства, оскільки власні назви в структурі терміна є носіями культурно-історичної інформації. Найменування, до складу яких входять особові назви, зрозуміліші, ніж інші засоби передавання певної інформації [36, с.84]. Власні імена сприяють збагаченню досліджуваної термінології, оскільки є одним із продуктивних джерел її поповнення. Назви з компонентом-онімом, що використовуються в англійському законодавчому дискурсі, відображають суттєвий внесок юридичного співтовариства у розвиток правової системи Великобританії та є значним пластом у юридичній термінології.

Перспективними видаються порівняльні дослідження семантики, функціонування та структури термінів з онімічними одиницями в англійському, американському та українському законодавчому дискурсах, розробка лексикографічних і дидактичних аспектів термінів з онімічними одиницями в англійському, американському законодавчому дискурсах

для підготовки навчально-методичних матеріалів для здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «магістр» та здобувачів науково-освітнього ступеня «доктор філософії».

**Література:**

1. Сабитова З.К. Новые лингвистические направления XX-XXI вв. Язык и метод. Русский язык в лингвистических исследованиях XXI века. Краков: Изд-во Ягеллонского ун-та, 2012. Т. 1. С. 347-360.
2. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа). Язык и наука конца XX века. М.: Институт языкознания РАН, 1995. С. 144-238.
3. Косаренко О.І. Мовні норми та закономірності в системі права. Вісник академії адвокатури України. 2011. № 2 (21). С. 213-218.
4. Туранін В.Ю. Феномен юридичної мови: концептуалізація проблеми. Вісник ХНУВС. 2013. № 2 (61). С. 73-79.
5. Зеленська О.П. Основні характеристики мовних засобів американського юридичного дискурсу (на матеріалі Білля про права). Розвиток науки в XXI столітті. Харків: Науково-інформаційний центр «Знання», 2020. С. 81-88.
6. Зеленська О.П. Деякі характеристики англійського юридичного дискурсу (на матеріалі Конституції США). Архивариус: научные журналы. К., 2017. С. 96-100.
7. Mattila H. Comparative legal linguistics: language of law, Latin and modern lingua Francas. Ashgate Publishing, 2013. 347 p.
8. Чернышов А.В. Юридический дискурс и его основные характеристики [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yuridicheskiy-diskurs-i-ego-osnovnye-harakteristiki>
9. Кожемякин Е.А. Дискурсный подход к изучению институциональной культуры: монография. Белгород: Изд-во БелГУ, 2008. 243 с.
10. Шевырдяева Л.Н. Язык судебного дискурса как семиологическая система (на материале решений Верховного суда США). Вестник Моск. ун-та: Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2011. № 1. С. 64-73.
11. Язык закона / под ред. А.С. Пиголкина. М.: Юридическая литература, 1990. 189 с.
12. Nakobyan A. Syntactic-Stylistic Devices in the Text of Constitutions. Armenian Folia Anglistika. International Journal of English Studies. Yerevan. 2008. 1(5). P. 35-38.
13. Butt P. Legalese versus Plain language. Amicus Curiae Issue. 2001. # 35. P. 28-32.
14. Єрмоленко С.С. Мовою власних імен: сучасна українська епонімія в інтерлінгвістичному і міжкультурному контексті. Українська мова і європейський лінгвокультурний контекст. К., 2020. С. 198-233.
15. Губаева Т.В. Язык права. Искусство владения словом в профессиональной юридической деятельности. М.: Норма, 2004. 160 с.
16. Язык закона / под ред А.С. Пиголкина. М.: Юридическая литература, 1990. 189 с.
17. Какзанова Е.М. Философская картина мира в эпонимических интернационализмах. Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2013. № 1 (13). С. 62-64.



18. Boycott R. Batty, Bloomers and Boycott. A little etymology of eponymous words. London (UK): Hutchinson Publishing group, 1982. 128 p.
19. Sadowski M. Eponimy jako sposób wzbogacania leksyki. URL:<http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/42420/PDF/020.pdf>
20. Дзюба М. Епоніми в українській науковій термінології: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 «Українська мова». Луцьк, 2011. 22 с.
21. Тарасова В.В. Процеси детермінологізації, термінологізації і транстермінологізації в англійській авіаційній фаховій мові. Мовні і концептуальні картини світу. 2013. Вип. 43 (4). С. 156-161.
22. Ковальчук О.П. Динаміка розвитку епонімної лексики сучасних англійської та української мови. Філологія початку ХХІ сторіччя: традиції та новаторство: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 14-15 черв., 2019 р.). К.: Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, 2019. С. 67-71.
23. Зеленська О.П. Лінгвокраїнознавчий опис англійських юридичних словосполучень, що містять власну назву. Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України: III Всеукраїнська науково-практична конференція (19 листопада 2010 р.). Серія: психолого-педагогічні та філологічні науки. Хмельницький: Вид-во Національної академії ДПСУ, 2010. С. 90-91.
24. Fauconnier G. Turner M. The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities. NY (USA): Basic Books, 2002. 440 p.
25. Longman Dictionary of Contemporary English. Harlow, Essex, England: Pearson Education Limited, 2005. 1949 p.
26. Longman Dictionary of Contemporary English. Harlow, England: Pearson Education Limited, 2003. 1949 p.
27. Longman Dictionary of Contemporary English. Harlow, Essex, England: Pearson Education Limited, 2005. 1949 p.
28. Longman Dictionary of Contemporary English. Harlow, Essex, England: Pearson Education Limited, 2005. 1949 p.
29. Longman Dictionary of Contemporary English. Harlow, Essex, England: Pearson Education Limited, 2005. 1949 p.
30. Longman Dictionary of Contemporary English. Harlow, Essex, England: Pearson Education Limited, 2005. 1949 p.
31. Longman Dictionary of Contemporary English. Harlow, Essex, England: Pearson Education Limited, 2005. 1949 p.
32. Longman Dictionary of Contemporary English. Harlow, Essex, England: Pearson Education Limited, 2005. 1949 p.
33. Longman Dictionary of Contemporary English. Harlow, Essex, England: Pearson Education Limited, 2005. 1949 p.
34. Протченко И.Ф. Лексика и словообразование русского языка советской эпохи: Социолінгвістический аспект. М.: Наука, 1985. 351 с.
35. Иконникова В.А. Особенности семантики английских юридических терминов в текстах международного контрактного права: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. М., 2005. 193 с.
36. Вюстер Э. Международная стандартизация языка в технике. Л.; М.: Стандартгиз, 1935. 302 с.

**References:**

1. Sabitova, Z.K. (2012). Novye lingvisticheskie napravleniya XX-XXI vv. [The new linguistic directions of the 20<sup>th</sup>-21<sup>st</sup> centuries]. *Yazyk i metod. Russkiy yazyk v lingvisticheskikh issledovaniyakh XXI veka – Language and method. The Russian language in the linguistic researches of the 21<sup>st</sup> century, vol. 1, 347-360* [in Russian].
2. Kubryakova, E.S. (1995). Evolyutsiya lingvisticheskikh idey vo vtoroy polovine XX veka (opyt paradigmalnogo analiza) [The evolution of the linguistic ideas in the second part of the 20<sup>th</sup> century (the experience of the paradigm analysis)]. *Yazyk i nauka kontsa XX veka – Language and science of the end of the 20<sup>th</sup> century, 144-238* [in Russian].
3. Kosarenko, O.I. (2011). Movni normy ta zakhomirnosti v systemi prava [Language norms and regularities in the system of law]. *Visnyk akademiyi advokatury Ukrayiny – Bulletin of the academy of advocacy of Ukraine, 2 (21), 213-218* [in Ukrainian].
4. Turanin, V.Yu. (2013). Fenomen yurydychnoyi movy: kontseptualizatsiya problem [The phenomenon of the legal language: conceptualization of the problem]. *Visnyk KHUVS – Bulletin of KHUIA, 2 (61), 73-79* [in Ukrainian].
5. Zelenska, O.P. (2020). Osnovni kharakterystyky movnykh zasobiv amerykanskoho yurydychnoho diskursu (na materialy Billya pro prava) [The main characteristics of the language means of the American legal discourse (based on the material of the Bill of Rights)]. *Rozvytok nauky v XXI stolitti – The development of science in the 21<sup>st</sup> century, 81-88* [in Ukrainian].
6. Zelenska, O.P. (2017). Deyaki kharakterystyky anhliyskoho yurydychnoho diskursu (na materialy Konstytutsiyi SSHA) [Some characteristics of the English legal discourse (based on the material of the US Constitution)]. *Arkhivarius: nauchnye zhurnaly – Archivist: scientific journals, 96-100* [in Ukrainian].
7. Mattila, H. (2013). *Comparative legal linguistics: language of law, Latin and modern lingua Francas*. Ashgate Publishing [in English].
8. Chernyshov, A.V. Yuridicheskiy diskurs i ego osnovnye kharakteristiki [Legal discourse and its main characteristics]. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/yuridicheskiy-diskurs-i-ego-osnovnye-harakteristiki> [in Russian].
9. Kozhemyakin, E.A. (2008). Diskursnyy podkhod k izucheniyu institutsionalnoy kultury: monografiya [Discourse approach to studying institutional culture: monograph]. Belgorod: Izd-vo BelGU [in Russian].
10. Shevyrdyaeva, L.N. (2011). Yazyk sudebnogo diskursa kak semiologicheskaya sistema (na materiale resheniy Verkhovnogo suda SSHA) [The language of the judicial discourse as a semiological system (based on the material of the US Supreme Court decisions)]. *Vestnik Mosk. un-ta: Ser. 19: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya – Bulletin of Mosc. un-ty: Ser. 19: Linguistics and intercultural communication, 1, 64-73* [in Russian].
11. Pigolkin, A.S. (Eds.). (1990). *Yazyk zakona [Language of law]*. M.: Yuridicheskaya literatura [in Russian].
12. Hakobyan, A. (2008). Syntactic-Stylistic Devices in the Text of Constitutions. *Armenian Folia Anglistika. International Journal of English Studies. 1(5). 35-38* [in English].
13. Butt, P. (2001). Legalese versus Plain language. *Amicus Curiae Issue. 35. 28-32* [in English].
14. Ermolenko, S.S. (2020). Movoyu vlasnykh imen: suchasna ukrayinska eponimiya v interlingvistichnomu i mizhkulturnomu konteksti [In the language of proper names: modern Ukrainian eponyms in the interlinguistic and intercultural context]. *Ukrayinska mova i yevropeyskiy linhvokulturnyi kontekst – The Ukrainian language and the European linguo-cultural context, 198-233* [in Ukrainian].



15. Gubaeva, T.V. (2004). *Iskusstvo vladeniya slovom v professionalnoy yuridicheskoy deyatelnosti* [The art of using words in the professional legal activity]. M.: Norma [in Russian].
16. Pigolkin, A.S. (Eds.). (1990). *Yazyk zakona* [Language of law]. M.: Yuridicheskaya literatura [in Russian].
17. Kakzanova, E.M. (2013), *Filosofskaya kartina mira v eponimicheskikh internacionalizmakh* [Philosophical picture of the world in the eponymous internationalisms]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya – Bulletin of Permsk university. Philosophy. Psychology. Sociology, 1 (13), 62-64* [in Russian].
18. Boycott, R. (1982). *Batty, Bloomers and Boycott. A little etymology of eponymous words*. London (UK): Hutchinson Publishing group [in English].
19. Sadowski, M. Eponimy jako sposób wzbogacania leksyki [Eponymy as a means of vocabulary enrichment]. Retrieved from URL:<http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/42420/PDF/020.pdf>
20. Dzhyuba, M. (2011). Eponimy v ukrayinskiy naukoviy terminolohiyi [Eponyms in the Ukrainian scientific terminology]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Lutsk [in Ukrainian].
21. Tarasova, V.V. (2013). Protsesy determinolohizatsiyi, terminolohizatsiyi i transterminolohizatsiyi v anhliyskiy aviatsiyiniy fakhoviy movi [The processes of determinologization, terminologization and transterminologization in the English aviation language for specific purposes]. *Movni i kontseptualni kartyny svitu – Language and conceptual pictures of the world, 43 (4), 156-161* [in Ukrainian].
22. Kovalchuk, O.P. (2019). Dynamika rozvytku eponimnoyi leksyky suchasnykh anhliyskoyi ta ukrayinskoyi movy [Dynamics of eponymous vocabulary development of the modern English and Ukrainian language]. *Filolohiya pochatku XXI storichchya: tradytsiyi ta novatorstvo – Philology of the beginning of the 21<sup>st</sup> century: traditions and innovations: Proceedings of the International scientific and practical conference* (pp.67-71). K.: Tavriyskiy natsionalnyi universytet imeni V.I. Vernadskoho [in Ukrainian].
23. Zelenska, O.P. (2010). Lihvokrayinoznachnyi opys anhliyskykh yurydychnykh slovospoluchen, shcho mistyat vlasnu nazvu [Linguo-country-study description of the English legal word-combinations embracing proper names]. *Osvitnyo-naukove zabespechennya diyalnosti pravookhoronnykh orhaniv i viyskovykh formuvan Ukrayiny: III Vseukrayinska naukovo-praktychna konferentsiya (Ser.: psykholoho-pedahohichni ta filolohichni nauky) – Educational and scientific provision of the activity of the law enforcement organs and military units of Ukraine: III All-Ukrainian scientific and practical conference (Ser.: psychological, pedagogical and philological sciences)*. (pp. 90-91). Khmelnytskyi: Vydavnytstvo natsionalnoyi akademiyi DPSU [in Ukrainian].
24. Fauconnier, G. Turne,r M. (2002). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. NY (USA): Basic Books [in English].
25. Longman Dictionary of Contemporary English (2005). Harlow, Essex, England: Pearson Education Limited [in English].
26. Longman Dictionary of Contemporary English (2005). Harlow, Essex, England: Pearson Education Limited [in English].
27. Longman Dictionary of Contemporary English (2005). Harlow, Essex, England: Pearson Education Limited [in English].
28. Longman Dictionary of Contemporary English (2005). Harlow, Essex, England: Pearson Education Limited [in English].



29. Longman Dictionary of Contemporary English (2005). Harlow, Essex, England: Pearson Education Limited [in English].
30. Longman Dictionary of Contemporary English (2005). Harlow, Essex, England: Pearson Education Limited [in English].
31. Longman Dictionary of Contemporary English (2005). Harlow, Essex, England: Pearson Education Limited [in English].
32. Longman Dictionary of Contemporary English (2005). Harlow, Essex, England: Pearson Education Limited [in English].
33. Longman Dictionary of Contemporary English (2005). Harlow, Essex, England: Pearson Education Limited [in English].
34. Protchenko, I.F. (1985). *Leksika i slovoobrazovanie russkogo yazyka sovetskoy epokhi: Sotsiolingvisticheskiy aspekt [Vocabulary and word-building of the Russian language of the Soviet epoch: Socio-linguistic aspect]*. M.: Nauka [in Russian].
35. Ikonnikova, V.A. (2005). Osobennosti semantiki angliyskikh yuridicheskikh terminov v tekstakh mezhdunarodnogo kontraktного prava [The peculiarities of the semantics of the English legal terms in the texts of international contract law]. *Candidate's thesis*. M. [in Russian].
36. Vyuster, E. (1935). *Mezhdunarodnaya standartizatsiya yazyka v tekhnike [International standardization of language in technique]*. L.; M.: Standartgiz [in Russian].



УДК 811.111

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-183-195](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-183-195)

**Левун Галина Григорівна** асистент кафедри іноземних мов, Національний університет водного господарства та природокористування, вул. Соборна, 11, м. Рівне, 33000, тел.: (0362)633-209, <https://orcid.org/0000-0002-6905-1696>

**Олійник Лідія Володимирівна** кандидат філологічних наук, доцент, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», проспект Берестейський, 37, м. Київ, 03056, тел.: (044) 204-94-94, <https://orcid.org/0000-0003-1401-9223>

**Іваницька Юлія Валеріївна** кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології, ОНУ імені І.І.Мечникова, вул. Дворянська, 2, м. Одеса, 65082, тел.: (048) 723-52-54, <https://orcid.org/0000-0001-5684-4614>

## **ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ, ЇХНІХ ЕКВІВАЛЕНТІВ ТА ВИКОРИСТАННЯ В КУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ НА ПРИКЛАДІ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА НІМЕЦЬКОЇ МОВ**

**Анотація.** Стаття спрямована на проведення комплексного аналізу фразеологічних одиниць в німецькій та англійській мовах, вивчаючи їхні еквіваленти та використання в культурному контексті. Дослідження зосереджено на виявленні семантичних та культурних відмінностей у використанні фразеології обох мовних систем. Використовується міждисциплінарний підхід для оцінки впливу глобалізації та міжкультурних взаємодій на розвиток фразеологічних одиниць. Важливий аспект дослідження — аналіз використання фразеології в культурному контексті, розглядаючи його вплив на формування ідентичності та сприйняття мови в різних культурах. Метою статті є систематичний аналіз та порівняльне вивчення фразеологічних одиниць, їхніх еквівалентів та використання в культурному контексті для розкриття семантичних та культурних особливостей мовної системи на прикладах англійської та німецької мов.

Додатково, стаття присвячена вивченню ефективності фразеологічних еквівалентів та їх перекладу між німецькою та англійською мовами. Розглядаючи це питання, враховуються не лише лексичні аспекти, а й концептуальні відмінності, що можуть виникнути в процесі перекладу фразеологічних виразів.





Зазначено, що стаття розкриває нові перспективи для вивчення мовно-культурних особливостей, враховуючи сучасні тенденції глобалізації та розширення міжкультурних зв'язків. Дослідження відкриває двері для подальших дебатів та розвитку в цій важливій галузі лінгвістики та міжкультурного взаєморозуміння.

Додатково, у статті розглядається вплив фразеологічних одиниць на вивчення іноземних мов та їх використання в освітньому процесі. Досліджується, як фразеологічні вирази можуть слугувати ефективними засобами для розвитку мовної компетенції, а також для формування культурної чутливості та міжкультурного сприйняття.

Завершальний аспект статті стосується перспектив застосування отриманих результатів у навчальних програмах та мовних курсах. Наголошується на значущості впровадження отриманих висновків у практику викладання, сприяючи покращенню якості мовної освіти та розширенню культурного розуміння серед студентів та викладачів. Такий підхід може мати далекосяжний вплив на формування мовно-культурних навичок та підвищення рівня комунікативної компетентності в глобальному освітньому середовищі.

**Ключові слова:** фразеологічні одиниці, еквіваленти, культурний контекст, філологія, німецька мова, англійська мова.

**Levun Halyna Hryhorivna** Assistant of the Department of Foreign Languages, National University of Water and Environmental Engineering, St. Soborna, 11, Rivne, 33000, tel.: (0362)633-209, <https://orcid.org/0000-0002-6905-1696>

**Oliinyk Lidiia Volodymyrivna** Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", Ave Beresteyskyi, 37, Kyiv, 03056, tel.: (044) 204-94-94, <https://orcid.org/0000-0003-1401-9223>

**Ivanytska Iuliia Valeriyivna** PhD in Linguistics, Associate Professor Department of German Philology, Odesa I.I.Mechnikov National University, St. Dvoryanska, 2, Odesa, 65082, tel.: (048) 723-52-54, <https://orcid.org/0000-0001-5684-4614>

## **COMPARATIVE ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS THEIR EQUIVALENTS AND USAGE IN CULTURAL CONTEXT ON THE EXAMPLE OF ENGLISH AND GERMAN**

**Abstract.** The article is aimed at conducting a comprehensive analysis of phraseological units in German and English languages, studying their



equivalents and usage in cultural contexts. The research focuses on identifying semantic and cultural differences in the use of phraseology in both language systems. An interdisciplinary approach is employed to assess the impact of globalization and intercultural interactions on the development of phraseological units. An important aspect of the study is the analysis of the use of phraseology in a cultural context, considering its influence on identity formation and language perception in different cultures. The purpose of the article is a systematic analysis and comparative study of phraseological units, their equivalents, and usage in a cultural context to reveal semantic and cultural features of the language system using examples from English and German. Additionally, the article is dedicated to studying the effectiveness of phraseological equivalents and their translation between German and English languages. In addressing this issue, not only lexical aspects but also conceptual differences that may arise in the process of translating phraseological expressions are taken into account.

It is noted that the article opens new perspectives for studying language-cultural features, taking into account modern trends of globalization and the expansion of intercultural connections. The research opens doors for further debates and development in this crucial field of linguistics and intercultural understanding.

Furthermore, the article explores the impact of phraseological units on foreign language learning and their use in the educational process. The authors investigate how phraseological expressions can serve as effective tools for developing language competence and fostering cultural sensitivity and intercultural understanding.

The concluding aspect of the article concerns the prospects of applying the obtained results in educational programs and language courses. Emphasis is placed on the significance of implementing the conclusions in teaching practice, contributing to the improvement of the quality of language education and expanding cultural understanding among students and educators. Such an approach can have a far-reaching impact on the development of language-cultural skills and the enhancement of communicative competence in the global educational environment.

**Keywords:** phraseological units, equivalents, cultural context, philology, German language, English language.

**Постановка проблеми.** У сучасному мовознавстві велику увагу приділяють вивченню фразеології як складової мовної системи. Проблема порівняльного аналізу фразеологічних одиниць та їхніх еквівалентів наростає в контексті глобалізації та міжкультурної

комунікації. Сьогодні, різноманітні культурні феномени зазнають впливу один на одного, що може виявити вплив на сприйняття та використання фразеологічних одиниць.

Важливим аспектом є вивчення еквівалентів фразеологічних виразів в різних мовах. Такий аналіз допомагає розкрити семантичні та культурні відмінності між національними мовами та виявити особливості їхнього використання [1, с. 65]. Зокрема, це стосується ідіом, приказок та фразеологічних структур, які можуть мати відмінні нюанси у різних культурах. У процесі дослідження також слід звертати увагу на використання фразеологічних одиниць в культурному контексті. Відомо, що фразеологічні вирази нерідко відображають особливості національного характеру, традицій та історії. Розуміння цих особливостей може сприяти успішній комунікації та взаєморозумінню між представниками різних культур.

Науковці вдосконалюють методології для ідентифікації культурно-зумовлених фразеологічних одиниць, вивчаючи їхні механізми в різних соціокультурних середовищах. Особлива увага приділяється не лише структурним та лексичним аспектам, але й глибокому розумінню концептуальних образів, які несе кожна фразеологічна одиниця [2, с. 197].

Дослідження взаємодії фразеологічних еквівалентів у культурному контексті відкриває нові можливості для розкриття сутності мовної та культурної дивергенції, своєю чергою це допомагає не лише збагачувати лінгвістичну мапу світу, але й поглиблює наше розуміння міжкультурної комунікації та взаємодії. У відображенні цих аспектів науковий підхід до вивчення фразеології стає необхідним для розкриття та аналізу глибинних культурних контекстів мови.

Загалом, вивчення фразеології та її еквівалентів в культурному контексті є актуальним напрямком для розвитку мовознавства та міжкультурної комунікації. Дослідження цієї проблеми може призвести до виявлення спільних рис та відмінностей у використанні фразеологічних одиниць, що сприятиме ефективній комунікації та розвитку лінгвокультурологічних знань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сьогодні, область досліджень фразеології та її еквівалентів зазнає значного розширення завдяки останнім науковим вивченням та публікаціям. Міждисциплінарний характер сучасного лінгвістичного дослідження зумовлює взаємодію з іншими галузями науки, такими як культурологія, антропологія та соціологія. Асгарова С., Віра Дж., Корунець І., Лобода В., Сосюра Ф. наголошують на вивченні впливу глобалізаційних процесів на фразеологію та її роль у виявленні ідентичності культур та суспільств.



Значний інтерес дослідників викликає аналіз сприйняття фразеологічних одиниць в електронних та інтернет-медіа, а також їхні відображення у віртуальному просторі. Бауер Л., Білиця У., Вуд Ф., Герберг Д., Кей С., Коулман Дж., Македонова О. розглядають вплив технологічних змін на еволюцію фразеології та створення нових лінгвокультурних моделей у сучасному інформаційному суспільстві.

Додатково, останні наукові праці розкривають аспекти перекладу фразеологічних виразів, зокрема, у відкритому доступі та літературному контексті. Бреал М., Жужгіна-Аллахвердян Т., Сапір Е., Шиппан Т., Холлідей М., Яллоп К. розкривають використання різних інструментів для аналізу фразеології та створення баз даних, що дозволяє автоматизувати процес дослідження та взаємодії між вченими у цій галузі. В цілому, ці нові підходи визначають актуальні напрямки для подальших досліджень та відкривають нові можливості для розвитку наукової області фразеології.

**Мета статті.** Метою статті є систематичний аналіз та порівняльне вивчення фразеологічних одиниць, їхніх еквівалентів та використання в культурному контексті для розкриття семантичних та культурних особливостей мовної системи на прикладах англійської та німецької мов.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасному науковому дискурсі, дослідження фразеологічних одиниць та їхніх еквівалентів у мовному просторі стає ключовим аспектом лінгвістичної антропології та культурології. Вивчення цієї проблеми вимагає впровадження міждисциплінарних методів, які враховують лінгвістичні, культурні та антропологічні аспекти. Систематичний аналіз фразеологічних одиниць дозволяє виявити їхню роль у формуванні національної ідентичності та сприяє розкриттю культурних архетипів та стереотипів.

Фразеологічні одиниці — це стійкі звороти, що виникли в мові як складові частини виразного стилю та виявляють в собі певний образний або переносний зміст. Вони відзначаються сталістю словосполучення та властивістю передавати значення, яке не завжди можна вивести зі значень окремих компонентів. Фразеологія є важливою складовою мовної системи, яка не тільки відображає культурні особливості народу, але й збагачує мовлення, роблячи його більш точним та виразним [3, с. 4].

Історія виникнення фразеологічних одиниць має коріння у давніх часах, коли люди використовували сталі вирази для передачі своїх думок, переживань та життєвого досвіду. Ці вислови стали невіддільною частиною мови та з часом стали спадковістю, передаваною з покоління в покоління. Фразеологія не тільки відображає структуру

мови, а й виражає глибокі аспекти культури та психології народу. Тому, фразеологічні одиниці часто є результатом образного мислення та окреслюють певні соціокультурні реалії, які властиві конкретній групі людей або історичному періоду. Вони можуть виникати на основі природних явищ, обрядів, традицій чи подій, що відзначили певний етап розвитку суспільства [4, с. 73].

Окрім збагачення мови, фразеологічні одиниці виконують важливу комунікативну функцію, допомагаючи точніше та емоційно виражати думки, передавати певний настрій чи ставлення до обговорюваного питання. Вони надають мовленню виразності та індивідуальності, роблячи його неповторним та запам'ятовуваним.

Науковці відзначають, що фразеологічні одиниці, як невіддільна частина мовної системи, несе собі багато важливої інформації про культурний контекст, традиції та спосіб мислення певного народу. Перш за все, вони відображають національну ідентичність і духовність, оскільки виникають на основі історії, фольклору та побуту конкретного народу. Другий аспект культурного значення фразеологічних одиниць полягає в тому, що вони можуть віддзеркалювати особливості менталітету та світогляду певної культури. Вживання тих чи інших виразів може свідчити про певні цінності, традиції чи особливості сприйняття дійсності [5, с. 87].

Третій аспект культурного значення фразеологізмів пов'язаний із суспільними відносинами та етикетом. Деякі вирази можуть вказувати на певні норми поведінки, визначені культурними чи історичними умовами, та враховувати важливі аспекти комунікації. Четвертий аспект стосується міжкультурної комунікації. Розуміння фразеологічних виразів однієї культури може бути важливим для успішного спілкування з представниками цієї культури, а також сприяти покращенню взаєморозуміння та уникненню непорозумінь [6, с. 90].

П'ятий аспект містить використання фразеологізмів у художній літературі та народній творчості. Вони можуть відображати національну літературну традицію, створюючи особливий колорит та атмосферу у творах. Шостий аспект культурного значення фразеологічних одиниць полягає в їхньому впливі на формування ідіом та креативності у мовленні. Вони використовуються як засіб вираження оригінальних думок та ідей, що робить мову багатшою та різноманітною в культурному вимірі [7, с.54].

Варто відзначити, що деякі фразеологічні одиниці мають свої еквіваленти в інших мовах, що вказує на спільні риси менталітету та культурного досвіду. Це важливо для міжкультурного спілкування,



оскільки використання аналогічних виразів полегшує взаєморозуміння між представниками різних культур [8, с. 98]. Наприклад, українське «бути хитрим як лисичка» має свій відповідник у англійській мові — “to be sly as a fox” та у німецькій мові — “sich schlau wie ein Fuchs verhalten”.

Фразеологічні одиниці збагачують мовлення, додаючи йому виразності та емоційного насичення. Вони часто використовуються в літературі, журналістиці та повсякденному спілкуванні, допомагаючи людям точніше виражати свої думки та почуття [9, с. 73]. Наприклад, фразеологізм, як «ходити довкола», у англійській мові можна передати як “to beat around the bush”, а у німецькій — “um den heißen Brei herumreden”.

Еквіваленти фразеологічних одиниць в інших мовах є цікавим явищем, яке відображає спільні риси та відмінності між культурами та мовами. Відповідно науковці виокремили основні аспекти еквівалентів фразеологічних одиниць:

1. Лінгвістичний аспект, який поєднує у собі структурний підхід, який вивчає структурні властивості фразеологічних одиниць в різних мовах, тобто важливим елементом є аналіз схожостей та різниць у будові стійких висловів, що мають еквіваленти та семантичний підхід, який спрямований на розгляд семантичних особливостей фразеологічних одиниць та їхніх еквівалентів у різних мовах, — вивчення значень допомагає зрозуміти, наскільки точно еквівалент передає сенс оригінального вислову.

2. Культурний аспект, який поєднує історичний та культурний контекст, — аналізують зв'язок між фразеологічними одиницями та культурними, історичними аспектами певного суспільства й включають в себе вивчення, виникнення та розвиток стійких висловів у конкретному культурному контексті та ідентифікацію менталітету, що досліджує, як менталітет та особливості сприйняття світу впливають на вибір та вживання фразеологічних висловів.

3. Стильовий аспект, розкриває виразність та емоційність, що пояснюють ступінь виразності та емоційності фразеологічних одиниць та їхніх еквівалентів й розглядають, наскільки точно еквівалент передає емоційний відтінок оригіналу. Стильові відмінності, підхід, який вивчає стилістичні особливості фразеологічних одиниць у різних мовах та визначає, наскільки важливо зберігати ці відмінності при перекладі [10, с. 116].

Тому, сучасні дослідження в галузі мовознавства та лінгвістики виявляють важливість вивчення фразеологічних одиниць та їхніх

еквівалентів у мові як не тільки складової лексичного багатства, але й ключового елементу культурного спілкування. Фразеологізми є не лише виразовими засобами, а й важливими носіями національної ідентичності, що відображається у виразному та стилістичному вживанні мови й відіграють важливу роль у формуванні культурної пам'яті та передачі традицій через мовленнєвий підхід до поколінь. Дослідження вказують на те, що фразеологізми є не тільки словниковою одиницею, але й невід'ємною частиною етнічного досвіду, яка допомагає утримувати та розширювати культурний контекст [11, с. 65].

Згідно зі спостереженнями лінгвістів, відсутність фразеологічних одиниць у мовленні може призвести до втрати зв'язку із культурним спадом та унікальним лінгвістичним способом вираження думок та емоцій. Дослідження підкреслюють важливість вивчення фразеології як частини культурної спадщини, що впливає на формування та збереження культурно-мовного багатства [12, с. 18]. Окрім того, наукові висновки свідчать про те, що фразеологічні одиниці активно використовуються у художній літературі для створення виразності та глибини текстів. Вони є важливим елементом стилістики та образності, допомагаючи літературним творам зберігати свою оригінальність та виразність.

На нашу думку, вивчення фразеології знаходить наукове обґрунтування в контексті лінгвістичних, культурологічних та літературних досліджень. Це сприяє розумінню ролі фразеологізмів у формуванні мовленнєвої та культурної ідентичності, а також сприяє збереженню та розвитку культурного нюансу в мовному виразі.

Мови, як соціокультурні конструкти, відображають не лише засоби комунікації, але й глибокі аспекти ідентичності та культурної спадщини. Фразеологічні одиниці, становлячи складну частину мовної системи, виконують важливу роль у вираженні колективних ментальних структур і відображенні культурних особливостей [13, с. 53]. Представлення та аналіз фразеологічних виразів в німецькій та англійській мовах в контексті цієї таблиці дозволяє виявити культурно-мовні відмінності та схожості, що сприяє розумінню глибини вираження ідіоматичних зворотів у контексті соціокультурних реалій обох мовних груп (Табл.1).



Таблиця 1.

**Порівняльний аналіз фразеологічних одиниць в німецькій та англійській мовах**

Фразеологічна одиниця (Німецька)	Еквівалент (Англійська)	Використання в культурному контексті
Beispiel Aus dem Nähkästchen plaudern	To spill the beans	Ділитися особистою інформацією або секретами
Die Katze im Sack kaufen	To buy a pig in a poke	Купувати щось, не знаючи, що саме
Da steppt der Bär	It's a real bear garden	Опис жвавого та енергійного місця або події
Tomaten auf den Augen haben	To have tomatoes on one's eyes	Бути невидимим до очевидного
Himmel und Hölle in Bewegung setzen	To move heaven and earth	Робити все можливе для досягнення цілі
Den Nagel auf den Kopf treffen	To hit the nail on the head	Точно визначати проблему або суть справи
Jemandem einen Bären aufbinden	To pull someone's leg	Жартувати або обманювати
Das Kind mit dem Bade ausschütten	To throw out the baby with the bathwater	Відкидати корисне разом з шкідливим
In der Ruhe liegt die Kraft	Still waters run deep	В тиші сила; зовнішній спокій приховує внутрішню силу
Auf Wolke sieben schweben	To be on cloud nine	Відчувати щастя та екстаз

Джерело: власна розробка авторів

У німецькій та англійській мовах ці фразеологізми часто виражають традиції та спосіб мислення суспільства [14, с. 84]. Важливо відзначити, що багато фразеологічних одиниць мають свої еквіваленти в обох мовах, але їхнє використання може відрізнятися залежно від контексту. Наприклад, німецький вираз “Alle Hebel in Bewegung setzen” може відповідати англійському “To pull out all the stops”, але обидва вирази виражають великі зусилля або використання всіх можливих засобів для досягнення мети.





У культурному контексті фразеологічні одиниці служать не лише для передачі конкретного значення, але і для вираження особливостей національного характеру та традицій [15, с. 27]. Наприклад, німецький “ вираз *Das Kind mit dem Bade ausschütten*” вказує на необдумане розв'язання проблеми та може відображати пильність та обережність у німецькому мисленні. У англійській мові фразеологізми, такі як “*A piece of cake*” або “*Break a leg*”, можуть виглядати абсурдно, але вони вбирають в себе особливості гумору та вираження побажань у культурі. Такі вирази стають частиною національної ідентичності та виражають специфічний спосіб сприйняття подій.

Переклад фразеологічних виразів між німецькою та англійською мовами часто стикається з концептуальними відмінностями, які можуть виникнути через різницю в культурних, історичних та соціальних контекстах. Наприклад, фразеологічний вираз “*Das geht mir auf den Keks*” перекладається як «залізом по нервах», але його англійський еквівалент “*That gets on my nerves*” виражає той самий негативний емоційний стан, але через зовсім інший образ. Ще однією концептуальною відмінністю може бути використання метафор. Наприклад, німецький вираз “*Die Daumen drücken*” (тримати кулаки) українці часто розуміють як прикладання фізичного тиску, тоді як в англійській мові “*Keep one's fingers crossed*” передає той самий сенс, але через використання іншої образності. У таких випадках важливо зберегти концептуальний зміст фразеологізму, зберігаючи при цьому прийнятний для аудиторії вираз в цільовій мові [15, с. 63].

**Висновки.** В даному дослідженні було проведено порівняльний аналіз фразеологічних одиниць в німецькій та англійській мовах, включаючи їхні еквіваленти та використання в культурному контексті. Зокрема, вивчено різноманітні вирази, які використовуються в обох мовах та їх взаємодію зі сферою культури. Перше, що варто відзначити, — це різноманітність фразеологічних одиниць у німецькій та англійській мовах, що може свідчити про велику культурну різницю. Аналіз засвідчив не лише схожість у використанні деяких виразів, але й виявив особливі аспекти, які пов'язані зі специфікою кожної мови.

Дослідження підкреслило також важливість контексту в розумінні та використанні фразеологічних одиниць. Деякі вирази можуть мати різні еквіваленти залежно від ситуації або культурного контексту, своєю чергою це підкреслює потребу вивчення не лише мови, але й культури при аналізі фразеологічних виразів. У світлі отриманих результатів, можна визначити кілька перспектив для подальших розвідок у цьому напрямі. Наприклад, дослідження може бути розширене на інші



європейські мови для отримання більш повного порівняльного аналізу. Також, цікавим є вивчення динаміки змін у використанні фразеологічних одиниць залежно від часових та культурних змін. Завдяки фразеологічним одиницям мовлення стає насиченим, барвистим та виразним, дозволяючи краще розуміти індивідуальні та колективні особливості певного культурного середовища.

Таким чином, фразеологія відіграє важливу роль у формуванні мовної компетентності та розумінні культурних особливостей мовного спілкування. Отже, фразеологічні одиниці у німецькій та англійській мовах є важливим елементом комунікації, віддзеркалюючи культурні, історичні та соціальні аспекти суспільства. Їхнє вивчення дозволяє не лише поглиблювати розуміння мови, а й занурюватися у контекст менталітету та культурних норм, які лежать в основі цих виразів.

Узагальнюючи, дане дослідження відкриває широкі можливості для подальших досліджень у галузі порівняльного аналізу фразеологічних одиниць та їх використання в культурному контексті, що сприятиме кращому розумінню взаємозв'язку мови та культури. Фразеологічні вирази виявились ефективними інструментами для розвитку мовної компетентності, а також для формування культурної чутливості та міжкультурного сприйняття. Завершальний акцент покладено на перспективи використання отриманих результатів у навчальних програмах та мовних курсах, зокрема, на важливості впровадження цих висновків у практику викладання. Цей підхід може значно покращити якість мовної освіти та сприяти розширенню культурного розуміння серед студентів та викладачів, сприяючи поліпшенню рівня комунікативної компетентності в глобальному освітньому середовищі.

#### **Література:**

1. Vera J. A Changing World of Words: Studies in English Historical Lexicography, Lexicology and Semantics . Brill. 2002. 632 p.
2. Herberg D. Neologismen in der deutschen Gegenwartssprache. Probleme ihrer Erfassung und Beschreibung. *Deutsch als Fremdsprache. Leipzig*. № 4. 2002, p. 195-200.
3. Македонова О. Д. Трансформація фразеологічних одиниць у дискурсі англomовної реклами. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2017. № 6. С. 2—4.
4. Лобода В. А. Перекладацькі трансформації: дефінітивний характер та проблема класифікації. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. 2019. № 43. Вип. 4. С. 72–74
5. Breal M., Sapir E. The History of Human Speech and the Significance of Language. Independently published. 2019. 110 p.
6. Билиця У. Об'єктивація інтелектуальних якостей людини одиницями компаративної фразеології в англomовній картині світу. *Закарпатські філологічні студії*. 2018. № 3. С. 85–92.



7. Жужгіна-Аллахвердян Т. Особливості художнього перекладу : лексико-семантичний аспект. Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов. 2020. 126 с.
8. Wood F. T. Current English Usage. A concise dictionary. New York: St. Matrixes press, 2018. 273 p.
9. Saussure F. Course in General Linguistics. Forgotten Books. 2018. 216 p.
10. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад). Вінниця : Нова Книга. 2017. 448 с.
11. Asgarova C. Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften. 2018. 124 p.
12. Bauer L. Introduction to English Lexicology. Edinburgh University Press. 2021. 192 p.
13. Schippan Th. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2002. 305 p.
14. Coleman J., Kay C. Lexicology, Semantics and Lexicography. John Benjamins Publishing Company. 2000. 263 p.
15. Halliday M.A.K., Yallop C. Lexicology: A Short Introduction. Continuum. 2007. 117 p.

#### **References:**

1. Vera, J. A (2002). Changing World of Words: Studies in English Historical Lexicography, Lexicology and Semantics . Brill, 632 [in English].
2. Herberg, D. (2002). Neologismen in der deutschen Gegenwartssprache. Probleme ihrer Erfassung und Beschreibung. *Deutsch als Fremdsprache. Leipzig*, № 4, 195-200 [in German].
3. Makiedonova, O. D. (2017). Transformatsiia frazeolohichnykh odynyts u dyskursi anhlomovnoi reklamy [Transformation of phraseological units in the discourse of English advertising]. *Naukovyi visnyk Skhidnoevropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky*, № 6. 2—4 [in Ukrainian].
4. Loboda, V. A. (2019). Perekladatski transformatsii: definityvnyi kharakter ta problema klasyfikatsii [Translational transformations: definitive nature and the problem of classification]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*, № 43, Vyp. 4, 72–74 [in Ukrainian].
5. Breal, M., Sapir, E. (2019). The History of Human Speech and the Significance of Language. Independently published, 110 p. [in English].
6. Bylytsia, U. (2018). Obiektyvatsiia intelektualnykh yakostei liudyny odynytsiamy komparatyvnoi frazeolohii v anhlomovnii kartyni svitu [Peculiarities of literary translation: lexical-semantic aspect]. *Zakarpatski filolohichni studii*, № 3, 85–92 [in Ukrainian].
7. Zhuzhghina-Allakhverdian, T. (2020). Osoblyvosti khudozhnoho perekladu: leksyko-semantychnyi aspekt [Peculiarities of literary translation: lexical-semantic aspect]. Kryvyi Rih: Vyd. R. A. Kozlov, 126 [in Ukrainian].
8. Wood, F. T. (2018). Current English Usage. A concise dictionary. New York: St. Matrixes press, 273. [in English].
9. Saussure, F. (2018). Course in General Linguistics. Forgotten Books, 216 p. [in English].
10. Korunets, I. V. (2017). Teoriia i praktyka perekladu (aspektnyi pereklad) [Theory and practice of translation (aspect translation)]. Vynnytsia : Nova Knyha, 448 [in Ukrainian].
11. Asgarova, C. (2018). Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften, 124 [in German]



12. Bauer, L. Introduction to English Lexicology. Edinburgh University Press. 2021. 192 p. [in English].
13. Schippan, Th. (2002). Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 305 [in German]
14. Coleman, J., Kay, C. (2000). Lexicology, Semantics and Lexicography. John Benjamins Publishing Company, 263 [in English].
15. Halliday, M.A.K., Yallop, C. (2007). Lexicology: A Short Introduction. Continuum, 117 [in English].



УДК 81.28:82.343(477).37.026

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-196-208](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-196-208)

**Лисак Віра Миронівна** доктор філософії, кандидат педагогічних наук, доцент, Львівський торговельно-економічний університет, вул. Братів Тершаковців 2а, каб. 515, м. Львів, 79010, тел.: (032) 295-81-91, <https://orcid.org/0000-0001-7987-6096>

**Попадинець Мирослава Василівна**, викладач кафедри української мови Національного університету «Львівська політехніка», вул. Карпінського, 2/4, каб. 306, м. Львів, 79013, тел.: (067) 695-08-85, <https://orcid.org/0000-0001-5259-0952>

### АСПЕКТИ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОГО АНАЛІЗУ ЖАНРОВО-КОМПОЗИЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ЧАРІВНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ КАЗКИ

**Анотація.** Наукова розвідка містить аспекти лінгводидактичного аналізу чарівної української казки в змістовій жанрово-композиційній системі. Проаналізовано історію виникнення, становлення та розвитку чарівної казки як жанру народної, її естетико-виховну роль у фольклорній традиції, композиційну специфіку, критерії класифікації персонажів і їх смислове навантаження, структуровану систему лексичних і синтаксичних художніх засобів.

Витоки чарівних казок – у міфологічному, анімістичному світогляді українців і в їхніх тотемних віруваннях. Однозначно, що кардинально протилежні персонажі чарівної казки містять пізнавальну інформацію про добро і зло, красиве та потворне, трагічне і комічне, бо саме тут сконцентований життєвий досвід, сталі моральні традиції народу, його естетична світобудова.

Вигадка в чарівній народній казці ніколи не є абсурдною, а структурується законами художньої цілісності та дотепності, а мотиви та персонажі об'єднані в макроструктуру, яку дослідники називають «ядром сюжету». Семантичне ядро органічно пов'язане з хронотопом, що виходить за межі історичного часу, має невизначену модель буття, фіксує основні моменти сюжету, а в динаміці розгортання простежуються випробування героя-добротворця.

Чарівній українській казці, як і іншим жанровим різновидам, властиві усталені закони композиції, у яких сюжетні лінії розгортається



динамічно, стрімко, у певній послідовності, де простежується чіткий хронотоп. Композиційні компоненти чарівної казки зазвичай повторювальні, разом з тим спостерігається кілька кульмінацій, які часто однотипні. Основні події чарівної казки зазвичай відбуваються в потойбіччі, а найпоширеніша кульмінація – двобій героя та антигероя. Система образів тут значно багатша, цілісніша, концептуальніша, ніж в інших жанрових різновидах.

Визначальною особливістю жанру української народної чарівної казки є система художніх засобів: тропів, стилістичних і синтаксичних фігур, лінгвокультурних символів. Аналізуючи цю лінгводидактичний компонент, варто відзначити унікальність народної мови, етнопсихологічну площину епосу та поезику українського фантастичного фольклору.

**Ключові слова:** чарівна казка, лінгводидактичний аналіз, жанрово-композиційна система, концепт, хронотоп.

**Lysak Vira Myronivna** Doctor of Philosophy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Lviv University of Trade and Economics, Brativ Tershakovtsiv St., 2a, room 515, Lviv, 79010, tel.: (032) 295-81-91, <https://orcid.org/0000-0001-7987-6096>

**Popadynets Myroslava Vasylivna** Lecturer of the Department of Ukrainian Language, Lviv Polytechnic National University, Karpinsky St., 2/4, room 306, Lviv, 79013, tel.: (067) 695-08-85, <https://orcid.org/0000-0001-5259-0952>

## **ASPECTS OF LINGUISTIC AND DIDACTIC ANALYSIS OF THE GENRE-COMPOSITIONAL SYSTEM OF THE MAGICAL UKRAINIAN FAIRY TALE**

**Abstract.** The scientific research contains aspects of the linguistic and didactic analysis of the magical Ukrainian fairy tale in the content genre-compositional system. The article analyzes the history of the emergence, formation, and development of the magical fairy tale as a folk genre, its aesthetic and educational role in the folklore tradition, compositional specificity, criteria for classifying characters and their semantic load, and a structured system of lexical and syntactic artistic means.

The origins of magical tales lie in the mythological and animistic worldview of Ukrainians and their totem beliefs. Undoubtedly, the radically opposite characters of a magical fairy tale contain cognitive information about good and evil, beautiful and ugly, tragic and comic. It is here that the



life experience, the established moral traditions of the people, and their aesthetic worldview are concentrated.

The fiction in a magical folktale is never absurd but is structured by the laws of artistic integrity and wit, and the motifs and characters are combined into a macrostructure that researchers call the “core of the plot.” The semantic core is organically linked to the chronotope, which goes beyond historical time, has an indefinite model of being, and captures the key moments of the plot, while the trials of the benefactor hero are traced in the unfolding dynamics.

A magical Ukrainian fairy tale, like other genre varieties, is characterized by established laws of composition, in which storylines unfold dynamically, rapidly, in a certain sequence, where a clear chronotope can be traced. The compositional components of a magical fairy tale are usually repetitive, at the same time there are several climaxes, which are often of the same type. A magical tale’s main events usually occur in the afterlife, and the most common culmination is a duel between the hero and the anti-hero. The system of images here is much richer, more complete, and more conceptual than in other genres.

A structured system of artistic means that includes tropes, stylistic and syntactic figures, and linguistic and cultural symbols is a defining feature of the Ukrainian folk fairy tale genre. Analyzing this linguistic didactic component, it is worth noting the uniqueness of the national language, the ethnopsychological plane of the epic, and the poetics of Ukrainian fantastic folklore.

**Keywords:** magical fairy tale, linguistic and didactic analysis, genre-compositional system, concept, chronotope.

**Постановка проблеми.** У науковому дослідженні виокремлено жанрово-композиційну систему, проаналізовано лінгводидактичний компонент казки, виділено особливості змісту та форми, етнокультурні традиції та пізнавально-виховний сенс. Саме чарівна казка чітко показує особливості етнофілософії українського народу яка побудована на компоненті добра, що завжди перемагає зло.

**Завдання** наукової розвідки – спробувати проаналізувати жанрово-композиційну структуру чарівної казки, її лінгвостилістичні засоби, колективне авторське начало, природність фабули, поліадресність, зорієнтованість на естетико-виховну функцію та загальнонародну мову.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Глибоких наукових досліджень щодо змісту та форми української народної чарівної казки з початку ХХ ст. було надто мало. Натомість активно почали видавати



збірки українських казок як особливої дидактичної сфери дитячого фольклору. Зокрема, цінними тогочасними публікаціями є: збірник О. Бодянського «Наські українські казки» (1828 р.), тексти казок в альманахах «Галатея» (1835 р.) і «Молодик» (1843 р.), казковий матеріал «Вінок русинам на обжинки» в «Записках о Южной Руси» П. Куліша (1847). Згодом до етнографічної діяльності збирання чарівних казок долучилися: І. Руданський, П. Чубинський, М. Драгоманов. Також варто виділити такі праці: «Українські народні байки» В. Гнатюка (1898 р.), «Казки та оповідання з Поділля» в записках А. Димінського та С. Руданського (1928 р.), «Українські народні казки» М. Возняка (1946-1948 рр.).

Перші аналітичні дослідження української чарівної казки помітні в теоретичних працях М. Цертелева (1820 р.), І. Срезневського (1834 р.), О. Бодянського, а вже М. Костомаров і П. Куліш почали узагальнювати та систематизувати зібраний фольклорно-етнографічний матеріал. Важливо, що М. Костомаров, який на той час був ознайомлений з міфологічною школою братів Грімм, зокрема із зібранням їхніх чарівних казок, спробував визначити роль і сутність української чарівної казки для побуту українців.

Лише з середини ХІХ ст. у загальному мовознавстві почали структуруватися конкретні школи, напрями та течії в дослідженні жанру, змісту та форм народних казок. Досліджуючи чарівну казку різних народів, різноаспектними були наукові підходи: *структурний* (А. Аарне, С. Швачко); *структурно-типологічний* (С. Апо, Л. Дунаєвська); *синтаксичний* (Л. Блум, В. Борковський, Н. Тищенко); *фонетичний* (Х Джейсон, Ш. Нойгауз, М. Дворжецька, Т. Саєнко); *стилістичний* (О. Гронська, О. Лещенко, О. Тараненко), *діахронічний* (С. Апо, А. Аарне, А. Дандес, Є. Мелетинський).

На основі досліджень українських філософів, літературознавців, етнографів і педагогів Л. Боровиковського, М. Драгоманова, Ф. Колесси, М. Костомарова, П. Куліша, С. Людкевича, М. Максимовича, А. Метлинського, Д. Мордовця, О. Потебні, М. Шашкевича, К. Шейковського цілком слушно визначити сутність змістової структури та художньої форми чарівного казкового епосу.

А сучасні лінгводидактичні праці українських вчених Л. Дунаєвської, В. Давидюка, О. Собецької, О. Таланчук, Л. Мушкетик назагал констатують, що в текстах народних казок, зокрема у чарівній, скомпоновані елементи міфологічності, ритуальної обрядовості, а також релігійні, історичні, соціальні ознаки того чи іншого часу, давні запозичення та перегуки з героїчними, соціально-побутовими чи





неказковими жанрами. Також лінгводидактичний аналіз чарівної казки різноаспектно виконували Т. Вавринюк, С. Лавриненко, О. Леонтьєва, Н. Мاستилко, С. Сотникова, С. Шевчук. Водночас вивчення жанрово-композиційної системи та лінгводидактичних особливостей чарівної української ще потребує наукового опрацювання.

**Мета статті** – проаналізувати жанрово-композиційну систему української чарівної казки та довести її дидактико-виховний та естетичний потенціал у народній епічній творчості.

**Виклад основного матеріалу.** Українська народна казка, зокрема чарівна, є цікавим дидактичним жанром усної словесності, де органічно поєдналося нашарування історичних епох від первісного емпіричного сприйняття дійсності до їх символічного й філософського переосмислення. Саме народна казка найповніше віддзеркалює особливості національного самоусвідомлення народу в динамічному розвитку свого стилістично маркованого мовлення. А жанрово-композиційні ознаки тексту чарівної казки ґрунтовно підкреслюють етнокультурні традиції, звичаєві та обрядові дійства на змістовому та формальному рівнях.

Українська чарівна казка пройшла чималий еволюційний шлях, збагатилася численними художніми та філософськими відкриттями, але лише в ХІХ ст. склалася як жанр. Згодом казка сформувалася у структурну систему, специфічною ознакою якої є *неординарність композиції*, *різноманітність художніх форм*, *визначений тип сюжетів*, *специфічний композиційний ракурс komponування систем*, *сталість і подібність мотивів*, *своєрідна проблематика та типи героїв*, що дають змогу виокремити їхню самобутність у загальному творчо-вербальному потоці.

Українські науковці вважають, що термінологічне поняття «казка» виникло ще в ХV ст. у давньонімецькій мові: «Marchen» («Marlein») як зменшувальна форма іменника «Mar» («Mare»). Ці іменні позначення, відповідно, походять від давньверхньонімецького слова «mari», середньверхньонімецького «mare», що в тлумачному словнику пояснюється як новина, повідомлення, оповідання, чутка. Таким чином, німецьке лінгвістичне поняття «казка» означає ніщо інше як розповідь, оповідка.

Важливою є думка німецького вченого Ф. Гетмана, що казка – це повідомлення, коротка розповідь. Зауважимо, що Й. Болте та Г. Полівка в заувагах до «дитячих та домашніх казок» братів Грімм саме так пояснюють зміст поняття «казка». Приблизно так само тлумачиться й український термін «казка», використаний вперше у граматиці



Лаврентія Зизанія «Лексись...» (1596 р.), який рівнозначний фольклорному поняттю «баснь», «байка».

У пізнішому тлумачному словнику Памви Беринди «Лексикон славенороский і імен тлькованіє» (1649 р.) термін «казка» ідентифікується з подібними словами: «баснь», «байка», «вимисел». На думку відомого українського фольклориста В. Гнатюка: «...казки належать до найдавніших витворів людського духу і сягають у глибину таких далеких від нас часів, якої не досягає жодна людська історія» [1].

Варто зазначити, що українські вчені прагнули систематизувати жанрово-композиційну систему та спробувати класифікувати народну казку, зокрема чарівну, за певними критеріями. Фольклористи, етнографи, літератори, мовознавці активно дискутували щодо цього. Зокрема, П. Чубинський, П. Куліш, І. Рудченко, І. Франко, М. Грушевський, а також маловідомий слобожанський дослідник П. Іванов пропонували свої типологічні системи відповідно до ідейно-змістового та формального рівнів.

Досліджуючи знане європейське вчення класифікації казок братів Грімм (*міфічні, героїчні, пастуші, зооморфні, антропоморфні*), український етнограф П. Чубинський поділив нашу казку лише на два види: *міфічну та побутову*.

Натомість П. Куліш у статті «Погляди на усну словесність українську» (1876 р.) спробував типізувати український казковий матеріал, виділивши у ньому три групи народного епосу: 1) казки з прасвіту про зміюк і людоїдів; 2) «розважливі» (медитативні, філософічні); 3) посміхові. Саме в казкових сюжетах, на думку П. Куліша, відображені моральні устої українського народу. А також, як він вважав, виходячи з антропоморфізації певних сил соціального характеру, виникали неймовірні загадкові фантастичні поняття, одним з яких є Доля. Ще в 60-их роках ХІХ ст. професор О. Потебня надрукував доволі обґрунтовану наукову статтю «Про Долю та споріднених про неї істот», у якій розглядав поняття «щастя», «лихо», «біда» як різновиди Долі.

Український дослідник І. Рудченко увесь казковий матеріал групував за тематичним принципом: казки про звірів, птиць, нечисту силу, зміїв, богатирів, про билицю, бувальщину. Спочатку автор виокремлював жанр за головними героями, а останні – за сюжетною лінією. Безперечно, що разом з казками в І. Рудченка були різножанрові оповідки (байки, небилиці, анекдоти тощо) [2].

Спроба поділу української казки на жанри ускладнювалась множинними сюжетами. До прикладу, у своїй класифікації І. Франко

виділив: 1) казки звірині (за героєм); 2) казки властиві (за ознаками): а) чудесні (чарівні предмети, властивості, обставини); б) легендарного характеру (за жанровою подібністю до легенди); в) казки-новели (подібні до новели); г) казки про дурного чорта або велетня (за героєм); 3) анекдоти (за жанром). Як бачимо, способи чіткої диференціації казкового матеріалу були дещо спрощеними та емпіричними [3].

Відомий історик-науковець М. Грушевський критикував такі поділи, вважаючи, що потрібно виділяти головні казкові мотиви, образи або «мікротеми». За принципом головних казкових героїв М. Грушевський виділив: 1) космічні сили чи космогонічні образи; 2) образи Змія; 3) Баби-Яги; 4) Коцю; 5) тваринні персонажі тощо. Саме в казкових образах учений бачив єдність поділу на мікротеми [4].

Дослідник-аматор зі Слобожанщини П. Іванов, керуючись науковою інтуїцією, зібрані казкові тексти розподілив на три групи: тваринні, міфологічні та побутові, куди увійшли й анекдотичні розповіді (за визначенням фольклориста – «побрехеньки»). Збирач фольклору також вважав, що деякі казки не можуть підпорядковуватися жодному з цих видів [5].

З огляду на відомі жанрові класифікації народної казки, увесь епічний чарівний матеріал можна умовно поділити на дві групи: прозу казкову та неказкову (історичну). Перша група, на нашу думку, реалізує естетичну функцію – анекдоти, казки, небилиці, притчі; друга – інформативну: легенди, народні оповідання, перекази.

Під час свого розвитку функції чарівної казки поступово змінювались – первісно вона виконувалась з магічно-заклинальною метою, та з часом, втративши ритуальне призначення, набула виключно естетичного, рідше – повчального чи розважального характеру. Більшість дослідників переконана, що добро та справедливість – це обов'язкова умова казки. Проте у трактуванні добра і зла бачимо дохристиянський підхід: герой часто перемагає за допомогою обману, хитрості, здобуває певний предмет викравши його, і, попри це, його дії не засуджують. Такий ще язичницький принцип користі та шкоди спостерігається у багатьох казках – заважай чужому заради своєї користі. Чарівна казка ввібрала в себе чимало культурно-обрядових рис, які необхідно враховувати, щоб правильно трактувати жанрово-композиційну систему народної казки.

Отже, із зазначеного випливає, що композиція чарівної казки містить у собі тотемні вірування, які є основою для побудови казкової дії, а також простежуються в мотивах і вчинках усіх казкових персонажів. Зазвичай у чарівних казках є такі мотиви: уявлення про



світове дерево («Казка про Коцю Безсмертного»); культ смерті, жертвоприношень, рослинності («Чарівний млинок», «Котигорошко»); обертг померлих предків («Будеш мені братом»); возвеличення поклоніння землі («Ох»); культові обряди щодо печі, води та інших предметів і явищ («Івасик-Телесик»).

Наша чарівна казка має традиційну триступеневу складову, побудову сюжету на конкретних вчинках основних персонажів, навколо яких групуються помічники (добротворці) та вороги (злотворці). Українські чарівні казки виділяються з-поміж інших народних не лише концептом «чарівного», а й є складнішими за композицією, оскільки мають елементи надприродного, що відображає їх нехристиянське походження.

У казці завжди гармонійно поєднувалося реальне та фантастичне, а чарівний простір – величина умовна. Тут ніколи нема деталізованих описів природи чи житла, а дія завжди перебуває в центрі уваги. У багатьох творах простір ділиться на два виміри – цей світ і той світ – реальність і «тридесяте царство». Персонажі в казці є традиційно умовними, а центральні образи антагоністичні: один втілює добро, прекрасне, другий – зло, потворне. Відповідно до цього характер героїв розкривається через їхні дії, вчинки та наміри.

Наприклад, виділяють чарівні (героїчні) казки, де в центрі розповіді образ героя-богатиря або лицаря, завдяки доблесті та мудрості якого відбуваються всі описані події. Чимало героїко-чарівних казок має виразний історичний характер («Кирило Кожум'яка», «Ілля Муромець»), адже ці герої мали реальних прототипів. Так, вирішальною та обов'язковою ознакою чарівних казок є незвичайність описуваного, надприродність, таємничість, чудесність подій, динамічність їх розгортання. Водночас центральний мотив – змалювання мандрівки, конкретної подорож головного героя («Івасик-Телесик», «Котигорошко»).

Жанрово-композиційна структура чарівних казок значно багатша, на відміну від казок про тварин, адже в них діє більша кількість образних типів. Дослідниця Л. Дунаєвська в чарівних українських казках виділяє три основні види персонажів: злотворці, добротворці, знедолені [6]. Важливим є те, що всі образи – статичні, тобто остаточно сформовані, проте ніколи не вказується, під впливом чого сформувалися риси їхнього характеру. Важливо, що жоден персонаж не змінює своєї належності до визначеної категорії.

У чарівних казках, як правило, усі персонажі – одновимірні, які мають суттєво протилежні риси: виключно позитивні або різко негативні. На відміну від літературних героїв, казкові персонажі не є

психологічно структуровані, але вони часто з прямолінійними рисами переходять з однієї казки в іншу: хоробрий хлопець, красуня-дівчина, король, королевич, змії (песиголовець).

До образів-злотворців традиційно належать противники головного героя: *змії, чорт, орел, розбійник, баба-чарівниця, мачуха, Баба-Яга, Ох* – персонажі, які відображають гостро конфліктні мотиви українського звичаєвого права. До умовно-сислової групи добротворців в українській чарівній казці належать *герої-богатири* (Дроздобород, Кожум'яка, Ілля Муромець, Мамарига); *дівчата-розумниці* (мудра дівчина, Марічка), жінки-наречені, домашні та лісові тварини, а також чарівні предмети побуту. Серед знедолених персонажів чарівної казки варто виділити: *бідних селян, дітей-сиріт, старців, німечних бабусь*, які у сюжетній структурі композиційно створюють концепт добра.

Таким чином, стабільність персонажів – характерна особливість народної чарівної казки, на відміну від літературної, де дійові особи – креативні, оригінальні з глибокими індивідуально-психічними особливостями.

Розглядаючи українську чарівну казку, важливо об'єктивно проаналізувати її жанрові параметри. Назагал тут чітко простежується колективне авторство, природність фабули, загальна поліадресність – як різновид дитячого та дорослого магічного фольклору зі збереженням естетичної функції та живої загальнонародної мови.

Зокрема, О. Потебня, обґрунтовуючи органічний взаємозв'язок мови та мислення, звертався до усного мовлення казки та спричинився до створення нового термінологічного поняття «концепт». Отже, внутрішня форма слова закономірно вважається праобразом концепта, оскільки його існування та вживання можливе за умови взаємодії його значення, звукової та внутрішньої форм, у якій почуттєвий образ входить у свідомість.

Проаналізувавши чимало українських чарівних казок, можемо констатувати, що в сюжетних оповідях добір лексичних засобів органічно поєднаний з міфічним, фантастичним і героїчним началом. Вважаємо, що вигадка в чарівній народній казці не може бути абсурдною, а структурується законами художньої цілісності та дотепності, а мотиви та персонажі об'єднані у макроструктуру, названу «ядром сюжету».

У визначенні «семантичного ядра» потрібно фокусуватися на властивостях ідилічного світу казки, який становить собою абстрактний вимір існування, де основні елементи сюжету зафіксовані у вигляді епізодичних моментів. У такому контексті події казки розгортаються через серію випробувань, які має пройти герой-добротворець.



Яскрава та неповторна образність чарівної казки формує морально-етичну та пізнавальну складову особистості української дитини. На чарівних сюжетах діти навчаються добра, оскільки чітко бачать, як казковим героям повсякчас допомагають звірі й птахи, а також чарівні предмети (цілюща жива вода, шапка-невидимка, чоботи-самоходи, килими-літаки) та інші фантастичні засоби.

Наочним прикладом цього є особлива чарівна казка «Красноцвіт», яку записав І. Павлик у с. Вижниця на Галичині (опублікована в журналі «Житє і слово», 1894 р.). У казці є космогонічні образи – природні явища: Вітер, Мороз, Місяць, які допомагають чарівному герою-юнаку, народженому з великоднього яйця. На його долю випадають тривалі випробування, які він долає різними способами, а також користується допомогою дружини-царівни. Український юнак стає володарем світла, перемагаючи тьму, і що прикметно: такого образу нема в інших східнослов'янських народів [6].

На думку авторитетної дослідниці народної казки Л. Дунаєвської, *ініціальні, медіальні та фінальні* формули, які виділив румунський вчений Н. Рошияну, притаманні також і нашим чарівним казкам. Зокрема, хронологічні («Колись давно жили собі...»); топографічні («Десь за горами, за лісами...»); фінальні («От вам і казка, а мені – бубликів в'язка»), медіальні (серединні) («Така прекрасна дівка, що не можна і здумати та згадати, хіба у казці сказати»; «Ідуть вони далі і зустрічають») [6].

Таким чином, казкові формули, на нашу думку, передусім пов'язані з кульмінаційними моментами та загальним розвитком дій, коли подвиги казкового героя бере собі псевдогерой, а основний персонаж наново здобуває перемогу. У чарівній казці добро завжди перемагає зло – традиційна та закономірна розв'язка. Саме такою є струнка сюжетна схема, що підтримується усталеними казковими формулами.

Можна цілком справедливо зазначити, що однією з визначальних особливостей жанру народної чарівної казки є об'ємна макроструктура художніх засобів – *тропів, стилістичних і синтаксичних фігур, лінгвокультурних символів*. Аналізуючи цю структуровану систему, варто відзначити етнопсихологічну площину епосу та поезику української фантастичної казки.

Тому чарівна казка, як ніяка інша, багата художньо-образною мовою: порівняннями, паралелізмами та синтаксичними тропами (анафорою (єдинопочаток) та епіфорою (єдинокінець)). Народні епітети здебільшого сталі: «білий світ», «дрімучий ліс», дуже часто

трапляються такі метафори: «пішов, куди очі світять», «коли вона плакала, то перли з очей котились». Щодо гіперболи, то перебільшуються зазвичай характерні риси та дії головних героїв: «батько веде того коня за недоузок, а він гарцює, копитами землю вибиває!». Порівняння в чарівних казках нетрадиційні, чітко пов'язані з образною та композиційною системою. До прикладу, у казці «Ох» є такі порівняння: «в Оха мавки – такі зелені, як рута!», «такий кінь, як змій», «дід, увесь як молоко білий» [7].

У чарівній казці про тварин поширеною є персоніфікація, а типовим способом композиційної побудови – уповільнене розгортання сюжету, тобто ретардація – засіб для посилення емоційної напруги. Також важливим елементом є метаморфоза, яка інколи суміжна з метаспихозом – переходом душі померлого у звіра, рослину тощо («Золота яблунька», «Калинова сопілка»).

Важливо виділити також особливий *символізм* як частину художньо-образної структури чарівної казки. Символи кольору, числа, найменувань домінують у чарівній казці, бо допомагають передусім створити світоглядні ціннісні орієнтації для слухача чи читача. Загалом символіка чарівних образів має свою особливу магічну систему, проникає в загальнономовний простір, який є важливою особливістю національної мовної картини світу, яка також потребує додаткового вивчення.

Отже, проаналізувавши жанрово-композиційну структуру чарівної казки, вважаємо, що вона бере свої витoki з первісних дохристиянських уявлень про світ, тому повно та гармонійно віддзеркалює етнокультурні традиції, звичаєві та обрядові дійства української спільноти. Чарівна казка з-поміж інших жанрів народного епосу відрізняється сталими законами будови, обов'язково містить семантичне ядро, яке чітко пов'язане з хронотопом, що безмежний в історичному вимірі і є певною моделлю буття. Хронотоп також відображає такі особливі моменти казкового сюжету, де в динаміці розгортання ускладнюються різноманітні випробування героя-добротворця.

У чарівній українській казці багата лінгвостилістична система художніх засобів та ініціальних, медіальних і фінальних формул. Тут особливо яскраво виражені епітети, метафори, уособлення, гіперболічне зображення дороги головного казкового персонажа.

Змістовна чарівна передусім виконує естетико-пізнавальну функцію, набуваючи дидактичного, розважального та мислетвірного характеру. Важливо, що в казковому епосі практично нема опису зовнішніх ознак героїв, інтер'єру, пейзажу, а також ліричних чи філософських відступів,



натомість окремі формули виконують у казковому тексті їхню роль. Чарівна казка має зв'язок з українською демонологією, загадками, магією, закляттями, календарною обрядовістю, ворожінням та з іншими казковими компонентами. Особливостями героїки та драматизму, системою художніх засобів і прийомів чарівна казка органічно споріднена з героїчним епосом, а багатьма жанрово-композиційними елементами та реалістичними картинами – з народною неказковою прозою.

#### **Література:**

1. Гнатюк В. Передмова до збірки народних казок «Баронський син в Америці» / В. Гнатюк // Вибрані статті про народну творчість. – К.: Наук. думка, 1966. – 204 с.
2. Карпенко С. Жанрово-видовий феномен української народної казки / С. Карпенко // Міфологія і фольклор, 2014. – № 1-2. – С. 58-67.
3. Франко І.Я. Дві школи в фольклористиці / І.Я. Франко // Збірник творів: У 50-ти томах. – К., 1981. – Т. 29. – С. 416-424.
4. Івановська О.П. Український фольклор: семантика і прагматика традиційних смислів / О. Івановська. – К.: ВПК «Експрес-Поліграф», 2012. – 335 с.
5. Неїло І. В. Народна проза Слобожанщини у науковій спадщині П. Іванова / І. Неїло // Народні казки Куп'янщини. – К.: Country Life, 2004. – 215 с.
6. Дунаєвська Л. Українська народна проза (легенда, казка): еволюція епічних традицій / Л.Ф. Дунаєвська. – К., 1997. – 435 с.
7. Українські народні казки: Для молодшого та середнього шкільного віку / [Передм. М. К. Дмитренка. Упоряд. О. С. Яремійчук]. – К.: Веселка, 1989. – 412 с.

#### **References:**

1. Hnatyuk, V. (1996). *Peredmova do zbirky narodnyh kazok "Baronskyi syn v Ameryci"* [Preface to the collection of folk tales "Baron's son in America"]. Kyiv: Naukova Dumka [In Ukrainian].
2. Karpenko, S. (2014). Zhanrovo-vydovyy fenomen ukrayins'koyi narodnoyi kazky [The genre-specific phenomenon of Ukrainian folk tales]. *Mifolohiya i fol'klor – Mythology and Folklore* (Vol. 1-2), (pp. 58-67) [In Ukrainian].
3. Franko, I.YA. (1981). *Dvi shkoly v fol'klorystytsi. Zbirnyk tvoriv: U 50-ty tomakh* [Two schools in folkloristics Collection of works: In 50 volumes]. Kyiv (Vol. 29) (pp. 416-424) [In Ukrainian].
4. Ivanovs'ka, O. P. (2012). *Ukrayins'kyi fol'klor: semantyka i prahmatyka tradytsiynykh smysliv* [Ukrainian folklore: semantics and pragmatics of traditional meanings]. Kyiv: VPK "Ekspres-Polihraf" [In Ukrainian].
5. Neyilo, I. V. (2004). *Narodna proza Slobozhanshchyny u naukoviy spadshchyni P. Ivanova* [Folk prose of Slobozhanshchyna in the scientific heritage of P. Ivanov]. *Narodni kazky Kup`yanshchyny – Folk tales of Kupyanshchyna*. Kyiv: Country Life [In Ukrainian].
6. Dunayevs'ka, L. (1997). *Ukrayins'ka narodna proza (lehenda, kazka): evolyutsiya epichnykh tradytsiy* [Ukrainian folk prose (legend, fairy tale): evolution of epic traditions]. Kyiv [in Ukrainian].
7. Yaremichuk, O. S. (1989). *Ukrayins'ki narodni kazky: Dlya molodshogo ta seredn'ogo shkil'nogo viku* [Ukrainian folk tales: For junior and middle school age]. Kyiv: Veselka [in Ukrainian].





УДК 811.161.2'366'367:821.161.2'05-21.09

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-208-220](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-208-220)

**Мельник Ірина Анатоліївна** доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української мови та лінгводидактики, Волинський національний університет імені Лесі Українки, вул. Винниченка, 30А, м. Луцьк, 43025, тел.: (050) 542-11-53, <https://orcid.org/0000-0001-5946-0261>

**Масицька Тетяна Євгенівна** доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української мови та лінгводидактики, Волинський національний університет імені Лесі Українки, вул. Винниченка, 30А, м. Луцьк, 43025, тел.: (066) 77-09-222, <https://orcid.org/0000-0002-2375-1179>

**Іовхімчук Наталія Володимирівна** кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, вул. Винниченка, 30А, м. Луцьк, 43025, тел.: (050) 108-68-55, <https://orcid.org/0000-0002-4617-3535>

## ТРАНСПОЗИЦІЙНИЙ ВИЯВ ВІДПРИКМЕТНИКОВОЇ СИНТАКСИЧНОЇ ДІЄСЛІВНОСТІ В ДРАМІ-ФЕЄРІЇ «ЛІСОВА ПІСНЯ» ЛЕСІ УКРАЇНКИ

**Анотація.** У студії порушено проблему вивчення транспозиції в українському мовознавстві. Закцентовано увагу на транспозиційному характері відприкметникової синтаксичної дієслівності в драмі-феєрії «Лісова пісня». З опертям на широкий масив конкретного фактичного матеріалу систематизовано і схарактеризовано аналітичні засоби відприкметникової дієслівної транспозиції. Доведено, що дієслівна морфема-зв'язка *бути* як єдиний спеціалізований засіб відприкметникової синтаксичної дієслівності нівелює прикметникові граматичні категорії та закріплює дієслівні часові і способові граматичні показники. Із-поміж неспеціалізованих засобів відприкметникової синтаксичної дієслівності виявлено невласне-зв'язку *стати* – сигналізатора набуття суб'єктом певної якісної ознаки або переходу від одного якісного стану до іншого. Проаналізовано специфіку формально-синтаксичної дієслівної закріпленості прикметників відповідно вияву їх валентних спроможностей. Виявлено, що синтаксична дієслівність притаманна відприкметниковим дієслівним утворенням, наділеним три-дво- і одновалентним потенціалом. Доведено, що максимальний ступінь



дієслівної синтаксичної закріпленості властивий відприкметниковим дієслівним синтаксичним одиницям із тривалентним потенціалом; середній ступінь дієслівної синтаксичної закріпленості – двовалентним відприкметникові дієслівним синтаксичним утворенням; а мінімальний ступінь дієслівної синтаксичної закріпленості – одновалентним відприкметниковим дієслівним синтаксичним одиницям, які істотно переважають над іншими відприкметниковими дієслівними похідними синтаксичними утвореннями. Диференційовано відприкметникові дієслівні синтаксичні транспозити за семантичним наповненням. З'ясовано, що найбільше семантичне розмаїття властиве одновалентним відприкметниковим дієслівним синтаксичним одиницям.

**Ключові слова:** українська мова, морфологія, синтаксис, частини мови, дієслово, прикметник, транспозиція, транспозит, валентність, лексика, лексема, семантична група.

**Melnyk Iryna Anatolyivna** Doctor of Philological Science, Professor, Professor of the Department of Ukrainian Language and Linguodidactics, Lesia Ukrainka Volyn National University, 30a, Vynnychenko St., Lutsk, 43025, tel.: (050) 542-11-53, <https://orcid.org/0000-0001-5946-0261>

**Masytska Tetiana Evgenivna** Doctor of Philological Science, Professor, Professor of the Department of Ukrainian Language and Linguodidactics, Lesia Ukrainka Volyn National University, 30a, Vynnychenko St., Lutsk, 43025, tel.: (066)77-09-222, <https://orcid.org/0000-0002-2375-1179>

**Iovkhimchuk Nataliia Volodymyrivna** Candidate of Philological Science, Docent, Docent of the Department of Theory and Methodology of Primary Education, Lesia Ukrainka Volyn National University, 30a, Vynnychenko St., Lutsk, 43025, tel.: (050) 108-68-55, <https://orcid.org/0000-0002-4617-3535>

### **TRANSPOSITIONAL IDENTIFICATION OF ADJECTIVAL SYNTACTIC VERBILITY IN THE DRAMATIC FAIRY TALE "THE FOREST SONG" BY LESYA UKRAINKA**

**Abstract.** The study addresses the issue of studying transposition in Ukrainian linguistics, focusing on the transpositional nature of adjectival syntactic verbality in the dramatic fairy tale "The Forest Song." Drawing on a wide array of specific factual material, analytical means of adjectival verbal transposition are systematized and characterized. It is demonstrated that the verbal morpheme-link "to be" as the sole specialized means of adjectival



syntactic verbality negates adjectival grammatical categories and correspondingly reinforces verbal temporal and modal grammatical indicators. Among the non-specialized means of adjectival syntactic verbality, the verb "to become" is identified as a signal of the subject acquiring a certain qualitative attribute or transitioning from one qualitative state to another. The specificity of the formal-syntactic verbal attachment of adjectives is analyzed in accordance with the manifestation of their valency capabilities. It is revealed that syntactic verbality is characteristic of adjectival verbal formations endowed with trivalent, bivalent, and monovalent potential. It is proven that the maximum degree of syntactic verbal attachment is typical of adjectival verbal syntactic units with trivalent potential; the average degree of syntactic verbal attachment belongs to bivalent adjectival verbal syntactic formations; and the minimum degree of syntactic verbal attachment is attributed to monovalent adjectival verbal syntactic units, which significantly outnumber other adjectival verbal derivative syntactic formations. Adjectival verbal syntactic transposes are differentiated based on semantic content. It is elucidated that monovalent adjectival verbal syntactic units exhibit the greatest semantic diversity.

**Keywords:** Ukrainian language, morphology, syntax, parts of speech, verb, adjective, transposition, transpositive, valency, lexicon, lexeme, semantic group.

**Постановка проблеми.** До сьогодні перспективними залишаються дослідження, у яких проблематика міжчастиномовних переходів опрацьована на широкому масиві конкретного фактичного матеріалу. Актуальність нашого дослідження зумовлює зацікавленість науковців феноменом транспозиційних виявів дієслівності, а також відсутність праць про специфіку транспозиційного характеру відприкметникової синтаксичної дієслівності в драмі-феєрії «Лісова пісня» Лесі Українки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У структурі мови граматичної спеціалізації набувають слова – носії відповідного лексичного значення. Кожна окрема одиниця, належна до певного лексико-граматичного класу, наділена властивими їй формально- і семантико-синтаксичними функціями. За певного контексту те чи те слово, набуваючи не характерних для нього ознак, змінює свій частиномовний статус. Перехідні явища органічно вплетені в життя мови, пронизують систему мовних категорій і т. ін. Без них система застигла б, стала нерухомою й змертвою. Явища переходу не становлять суперечності в системі мови, адже мають глибоку основу в природі самої системи: це носії нового, без яких неможливий рух і розвій мови [1, с. 13–14].



Свого часу К. Городенська на означення міжчастиномовних переходів використовувала термін «синтаксична деривація» і виокремлювала субстантивний, дієслівний, ад'єктивний, адвербіальний її різновиди, в рамках яких зреалізовані синтаксичний і морфологічний ступені [2].

Частиномовний статус лексико-граматичних класів слів з опертям на теорію транспозиції схарактеризував І. Вихованець. Учений на тлі чотирикомпонентної системи частин мови і залежно від частини мови, яку або функції якої може заступати те чи те слово, виокремлював чотири типи транспозицій: субстантивізацію (перехід в іменники), вербалізацію (перехід у дієслова), ад'єктивізацію (перехід у прикметники), адвербіалізацію (перехід у прислівники). Наявність займенникових слів як відповідних підкласів у системі іменника, прикметника і прислівника слугувала для вирізнення ще й прономіналізації та її різновидів: субстантивної прономіналізації, ад'єктивної прономіналізації та адвербіальної прономіналізації [3, с. 57–58]. Два ступені частиномовної транспозиції – неповну, або синтаксичну, і повну, або морфологічну, І. Вихованець доповнює третім, семантичним, ступенем як завершальним у градації транспозицій.

За предмет мовознавчих досліджень транспозиційний потенціал частиновних класів неодноразово обирали Н. Костусяк, Т. Масицька, І. Мельник, А. Габай та багато інших науковців. Зокрема, з опертям на валентний потенціал окремих лексико-граматичних класів слів характеризують міжчастиномовну транспозицію Т. Масицька та Н. Костусяк. Досліджуючи валентний потенціал дієслова, Т. Масицька вказує на те, що «...оскільки головним носієм валентності в реченнєвій структурі виступає дієслово, то інші носії валентності ... набувають валентних властивостей у зв'язку з дієсловом (прикметники – в результаті переміщення в предикативну позицію, іменники – як похідні від дієслів і предикативних прикметників)» [4, с. 9–10]. Н. Костусяк пропонує розмежовувати дві граматичні зони, притаманні будь-якій категорії, центральну та периферійну, що ґрунтуються відповідно на первинній (власне-частиномовній, непохідній) та вторинній (невласне-частиномовній, похідній) спеціалізації категорійної одиниці. Вторинну вербоцентричну спеціалізацію валентності дослідниця витлумачує відповідно до міжчастиномовної транспозиції, з опертям на концепцію функційної еквівалентності мовних компонентів [5, с. 363–364]. І. Пасічник, здійснюючи докладний аналіз категорії валентності предикативних прикметників, переконливо доводить, що синтаксичний ступінь транспозиції прикметника у сферу дієслова зумовлює здатність одиниць на позначення ознаки предмета заступати вторинну, присудкову,



позицію [6]. А. Габай подає цілісний опис синтаксичної прислівникової транспозиції в сучасній українській мові. У канві синтаксичної та морфологічної мовної структури, дослідниця визначає транспозиційний синтаксичний адвербіальний потенціал відмінкових і прийменниково-відмінкових форм, акцентує увагу на прислівниковій спрямованості транспозиції вихідних іменникових слів тощо [7].

І. Мельник запропонувала двоступеневу типологію чотирьох різновидів дієслівних транспозицій із подальшою їхньою ієрархізацією [8; 9]. На тлі синтаксичного та морфологічного ступенів частиномовних переходів дослідниця вивчала спеціалізовані та неспеціалізовані аналітичні та синтаксичні засоби дієслівної транспозиції, виявляла ступені продуктивності дієслівних словотворчих афіксів як маркерів морфологізації предикативних форм, установлювала продуктивність та ступінь поширення різновидів дієслівних транспозицій тощо [10; 11; 12].

**Мета статті** – здійснити комплексне дослідження транспозиційного характеру відприкметникової синтаксичної дієслівності в драмі-феєрії «Лісова пісня» Лесі Українки. Щоб досягти мети, необхідно розв'язати такі **завдання**:

1) окреслити проблему вивчення транспозиції в теоретичному українському мовознавстві; 2) систематизувати аналітичні засоби відприкметникової дієслівної транспозиції з огляду на їхнє вживання в аналізованому творі; 3) проаналізувати специфіку формально-синтаксичної дієслівної усталеності прикметників; 4) диференціювати відприкметникові дієслівні синтаксичні транспозити за семантичним різноманіттям; 5) теоретичні положення підтвердити фактичним матеріалом, дібраним методом наскрізного виписування з драми-феєрії «Лісова пісня» Лесі Українки [13].

Вихідною умовою синтаксичної транспозиції є здатність лексико-граматичних класів слів уживатися в невластивих їм синтаксичних позиціях. Перехід прикметників та інших іменних частин мови у формально-синтаксичну позицію дієслова уможливають дієслівні зв'язки – носії дієслівних часово-способових категорій, які диференційовано на спеціалізовані і неспеціалізовані засоби вираження аналітичної синтаксичної дієслівної транспозиції [8].

Єдиним спеціалізованим засобом відприкметникової синтаксичної дієслівності, що зневиразнює прикметникові граматичні категорії та закріплює дієслівні часові і способові граматичні показники, слугує дієслівна морфема зв'язка *бути*, яка, не змінюючи прикметникової семантичної специфіки, впливає лише на їхню формально-синтаксичну позицію у структурі речення. Характерно, що аналізована морфема-



зв'язка в теперішньому часі має переважно імпліцитний, а в минулому та майбутньому – експліцитний вияви. пор.: [Мавка:] ... *я таки зовсім, зовсім самотна...* (с. 262); [Лісовик:] ...*дядько Лев і вся його рідня повік безпешні будуть в сьому лісі* (с. 250); [Мавка:] *Ще ж я не знала Днини такої, щоб була щасна так, як ти, ніченько, так, як ти, ясна!* (с. 281) та ін. Зазначену морфему зв'язку кваліфіковано як універсальну, таку, що «цілком утратила лексичне значення вихідного дієслова і є звичайно виразником дієслівних граматичних категорій часу та способу, а також інших категорій дієслова» [8, с. 56].

Неспеціалізованими засобами відприкметникової синтаксичної дієслівності слугують морфемі-напівзв'язки *ставати / стати, лишатися / лишитися, залишатися / залишитися, зоставатися / зостатися, виявлятися / виявитися* і под., що «водночас є аналітичними синтаксичними виразниками граматичних дієслівних значень часу, способу, особи, виду, роду тощо й модифікаторами семантики предикативно зафіксованих прикметників, морфологічно експлікованих грамемами орудного (найчастіше) і називного (зрідка) відмінків» [8, с. 58]. Із-поміж зазначених зв'язкових компонентів у драмі-феєрії переважно подибуємо невласне-зв'язки *ставати / стати*, зокрема корелят *стати* – сигналізатора набуття суб'єктом певної якісної ознаки або переходу від одного якісного стану до іншого, наприклад: [Лукаш:] *Тепер я мудрий став...* (с. 324); [Мавка:] *Чогось уже і ти став непривітний...* (с. 288) та ін.

Порівняно з іменниками, прикметники в ролі аналітичних синтаксичних дієслів значно інертніші щодо закономірностей розподілу морфологічних форм. В аналізованих реченневих структурах вони переважно трапляються в називному відмінку: [Мавка:] *Я жива!* (с. 306); [Лукаш:] *Тобі недобра з їх свекруха буде!* (с. 288); [Мати:] *Він добрий, любонько, до молока.* (с. 293) та ін. Хоча в граматичній структурі української мови такі відприкметникові дієслівні аналітичні синтаксичні утворення, крім називного, можуть уживатися також у формі орудного відмінка, пор.: [Лев:] *Як на мене, то не тісна була б з тобою хата* (с. 298) і *Як на мене, то не тісною була б з тобою хата.*

Характерно, що синтаксичної дієслівності зазнають якісні прикметники: [Русалка:] *На цілу довгу мить тобі я буду вірна, хвилину буду я ласкава і покїрна, а зраду потоплю!* (с. 246); [Мавка:] *Не руш, коханий, воно ж сире, ти ж бачиш* (с. 287); [Лев:] *Що хїба яка царівна та була б мені рівна...* (с. 270); [Мавка:] *Ні, він не винен!* (с. 280) та ін.

Відносні, якісно-відносні прикметники, на відміну від якісних, у ролі синтаксичних дієслів зафіксовані зрідка: їм властива складніша семантика, зумовлена значенням слів, від яких вони утворені, наприклад: [Водяник:] *А, не хочеш? Віддай сюди вінець перловий!* (с. 242); [Лісовик:] *...в тебе дух не вільний лісовий, а хатній рабський!* (с. 310); [Мавка:] *Хіба я плачу? ... А справді... Ні-бо! то роса вечірна* (с. 260) та ін.

На займенникові та порядкові прикметники у формально-синтаксичній функції дієслів натрапляємо інколи: [Мавка:] *Здається, все така...* (с. 257); [Мавка:] *Така, здається, й я була торік...* (с. 262); [Лукаш:] *Що ж, — ти зовсім така, як дівчина... ба ні, хутчій як панна...* (с. 256) та ін.

«Типовими виразниками аналітичної синтаксичної дієслівності в граматичній структурі української мови є частина прикметників, які позначають власне-ознаку істоти або предмета, що звичайно має обмеження у своєму вияві» [8, с. 76]. Їхнє переміщення із власне-прикметникового у власне-дієслівне функціонування закріплено присудковою спеціалізацією і доповнено деякими семантико-синтаксичними ознаками, що засвідчують їхню невласне-прикметникову природу. Йдеться про семантико-синтаксичну валентність цих похідних синтаксичних одиниць, максимальний ступінь дієслівної синтаксичної усталеності яких обмежено тривалентним потенціалом. Це, зокрема, лексеми зі значенням «який має борг»: *винний, винуватий* та ін. – актуалізатори суб'єктного, об'єктного та адресатного валентного потенціалу [8, с. 76–81]. На такі відприкметникові дієслівні синтаксичні утворення в аналізованому творі натрапляємо зрідка., напр.: [Лукаш (зневажливо всміхаючись):] *І та вже відьма? — Ба, то вже судилось відьомською свекрухою вам бути. Та хто ж вам **винен**? Ви ж її хотіли* (с. 320).

В аналізованій драмі-феєрії типовими виразниками аналітичної синтаксичної дієслівності є лексеми *аналогічний, відомий, відданий, вірний, згодний, зобов'язаний, однаковий, подібний, популярний, рівний, схожий* та ін. зі значенням популярності або непопулярності особи, підпорядкування, відданості особи, залежності предмета, відповідності або невідповідності істоти, предмета іншим істотам, предметам, загального визнання предмета з-поміж інших і под., що актуалізують свій валентний потенціал через один суб'єктний (облігаторний) і два об'єктні (один облігаторний і один факультативний) залежні компоненти, наприклад: [Русалка:] *На цілу довгу мить тобі я буду вірна...*; [Лісовик:] *До кого ти **подібна**? До служебки, зарібниці, що*



працею гіркою окрайчик щастя хтіла заробити і не змогла... (с. 302). Як бачимо, факультативний об'єктний компонент із семантикою обмеження має нульовий вияв, пор.: [Лев:] ... *яка царівна та була б мені рівна...* (с. 270) і ... *яка царівна та була б мені (у всьому) рівна.*

За певних контекстних умов аналітичної синтаксичної дієслівності також можуть набувати прикметники, наділені позитивною чи негативною оцінною семантикою: *важливий, винний, універсальний, гарний, милий, приємний, хорошиий, цікавий, цінний та ін.* Валентні спроможності цих одиниць обмежено одним облігаторним суб'єктом та двома факультативними об'єктами компонентами уточнювальної та обмежувальної семантики, формальне уживання останніх необов'язкове: [Мавка:] *Чи гарна ж я тобі?* (с. 256); [Перелесник:] *Щастя — то зрада, будь тому рада, — тим воно й гарне, що вічно летить!* (с. 305); [Мавка:] *Він, певне, гарний!* (с. 255); [Лукаш:] *Дарма! ти й без квіток хороша* (с. 275); [Мавка:] *Он бачиш, там питає дика рожка: «Чи я хороша?»* (с. 257); [Мавка:] *Ні, він не винен! ... І я не винна* (с. 275); [Русалка:] *Але ж він вродливий!* (с. 250); [Лукаш (побачивши її):] *Яка страшна! Чого ти з мене хочеш?* (с. 307).

У граматичній структурі української мови лексеми *багатий, бідний, байдужий, вартий, готовий, гідний, ладний, шкідливий, необхідний, радий, охочий, потрібний, повний, схильний, чутливий та ін.* кваліфіковано як «предикатні одиниці із середнім ступенем предикативної синтаксичної усталеності» [8, с. 76]. Вони переважно позначають активно-діяльні особливості людей, їхні емоційно-психічні, морально-етичних риси, шанобливе ставлення до людини, характеристику людини крізь призму її популярності або непопулярності, предмет у зв'язках з іншими предметами, ступінь необхідності предмета, його відповідність чи невідповідність іншим предметам, достатній або недостатній вияв чого-небудь у предметі та ін. Дієслівну синтаксичну зумовленість цих одиниць доповнює їхня семантико-синтаксична валентність, що не виходить за рамки суб'єктної та об'єктної залежних обов'язкових позицій, наприклад: [Лісовик:] *Доню, давно готові шати для царівни...* (с. 303); [Мавка:] *Хіба крові не варта краса?* (с. 292); [Мати:] *Потрібні ті квітки!* (с. 284); [Мати:] *Він добрий, любонько, до молока* (с. 293); [Лукаш:] *Тобі недобра з їх свекруха буде!* (с. 288); *Містина ... повна ніжної, задумливої поліської краси* (с. 243); [Мати:] *І що се за манаття на тобі? Воно ж і не вигідне при роботі* (с. 285) та ін.

Лексеми *блідий, глибокий, глухий, дужий, світлий, своєрідний, міцний, здогадливий, малий, тихий, трагічний* і под., окреслюючи



фізичні та інтелектуальні спроможності людей, їхній зовнішній вигляд, специфіку предмета, а також його характеристику відповідно до його розміру, форми, обсягу тощо, у певному контексті мають двовалентний суб'єктний (облігаторний) та об'єктний (факультативний) потенціал [8, с. 78–79]. На лексеми такого зразка інколи натрапляємо в аналізованій драмі-феєрії, наприклад: [Лев:] *Як на мене, то не тісна була б з тобою хата...* (с. 298); [Мавка:] *Чогось уже і ти став непривітний...* (с. 287) та ін. Експліцитний чи імпліцитний вияв об'єкта зумовлює семантична достатність/недостатність відприкметникового синтаксичного дієслова.

Мінімальний ступінь відприкметникової дієслівної синтаксичної усталеності властивий лексемам на позначення постійних внутрішніх ознак істот або предметів довкілля, що переважно не виходять за їхні межі. Такого ступеня синтаксичної дієслівності набувають звичайно прикметники, що ілюструють морально-етичні якості людей, їхній характер, вдачу, духовний світ тощо: *бадьорий, гордий, грішний, добрий, злий, ніжний, обачний, обережний, привітний, скромний, сердитий, слухняний, строгий, суворий, уважний, хитрий, чемний, щирий* і под. Відприкметникові синтаксичні дієслівні утворення зазначеної семантики у драмі-феєрії «Лісова пісня» істотно переважають над іншими семантичними групами, наприклад: [Русалка:] *... хвилину буду я ласкава і покїрна...* (с. 246); [Лукаш:] *Яка ти бистра! Ось ліпше не займай, бо побору!* (с. 295); [Мавка:] *Який-бо ти, дідусю, став суворий!* (с. 255); [Лев:] *Якби нам хата тепла та люде добрі...* (с. 269); [Мати:] *Там є одна вдовиця – моторенька...* (с. 291); [Мавка:] *Лукашу, нехай ся жінка більше не приходить, — я не люблю її: вона лукава, як видра* (с. 296); [Мавка:] *Ся жінка хижа, наче рись* (с. 296); [Мати:] *А що ж – гадаєш, ні? Таки й була б! Дурний Лукаш, що проміняв на тебе; бо то було таке покїрне, добре, хоч прикладай до рани...* (с. 719).

Аналізований матеріал засвідчує, що синтаксичної дієслівності також зазнають прикметники на позначення: 1) емоційно-психічних станів людей, їхніх вольових характеристик, особливостей темпераменту: *божевільний, веселий, радісний, сумний, сором'язливий, спокійний, похмурий, чудний, щасливий* тощо, наприклад: [Лукаш:] *Ну та й чудні ви отут у лісі!* (с. 258); [Килина:] *Ти божевільна!* (с. 316); [Мавка:] *... вона занадто вже смутна...* (с. 262); [Мавка:] *Глянь, моя сестронько, таж я щаслива!* (с. 282); [Мати:] *Веселі будьте, та до нас прибудьте!* (с. 300); [Водяник:] *Чудна ти, дочко!* (с. 250) та ін.; 2) фізичних, фізіологічних або розумових



спроможності людей: *живий, німий, голодний, дужий, здоровий, молодий, сильний, мертвий, п'яний, розумний, мудрий* і под., наприклад: [Лукаш:] *Я дужий...* (с. 272); [Злидні:] *Коли б там швидче нам двері відчинили, — ми голодні!* (с. 313); [Килина:] *Живі будьте, нас не забувайте!* (с. 300); [Лев:] *Будь здорова, дівко* (с. 281); [Лукаш:] *Їм невістки треба, бо треба помочи — вони старі* (с. 288); [Килина:] *Ну, будьте вже здоровенькі, тітусю!* (с. 300); 3) схильності до певних дій чи станів: *задирливий, гамірний, говіркий, втомлений, мовчазний, переляканий, крикливий, нестриманий, змарнілий, заклопотаний* тощо, наприклад: [Мавка:] *... вона ... похила та журлива...* (с. 262); [Мавка:] *Дика рожа задирлива, так само й глід, і терен* (с. 262); *А ясень, клен і явір — гордовиті* (с. 262) та ін.; 4) наявності або відсутності кольору та його відтінків: *синій, білий, чорний, сірий, сивий, голубий, жовтий, рожевий* тощо, наприклад: [Лукаш:] *... руки білі, і сама тоненька, і якось так убрана не по-наськи...* (с. 256); [Лукаш:] *А чом же в тебе очі не зелені? (Придивляється.) Та ні... тепер зелені... а були як небо, сині... О! тепер вже сиві, як тая хмара... ні, здається, чорні, чи, може, карі... ти таки дивна!* (с. 256) та ін.; 5) зовнішніх ознак людей: *високий, крихітний, тонкий, товстий, тендітний, стрункий, худий*, напр.: *Лев ... поважний і дуже добрий з виду...* (с.251); *Лукаш ... гарний, чорнобривий, стрункий...* (с.251); [Мавка:] *...вона ...така бліда, похила та журлива...* (с. 262); 6) фізичних, функційних, а також структурних властивостей предметів: *бурхливий, заспокійливий, вологий, міцний, густий, мокрий, прозорий, холодний, теплий, тихий* тощо, напр.: [Мавка:] *У тебе голос чистий, як струмок, а очі — непрозорі* (с. 273); [Лев:] *Якби нам хата тепла...* (с. 269); [Мавка:] *... вона шорстка* (с. 262); *...темрява не густа, а прозора...* (с. 270); [Мавка:] *... вона така суха, і все рипить, все згадує про зиму...* (с. 262); [Мавка:] *Не руш, коханий, воно ж сире, ти ж бачиш* (с. 287); 7) стосунку до простору, форми, розміру, відстані, ваги, а також темпоральних характеристик тощо: *вічний, близький, важкий, вузький, далекий, довгий, дрібний, короткий, легкий, широкий, короткий, тяжкий* тощо, напр.: [Русалка:] *Кохання — як вода, — плавке та бистре...* (с. 301); [Потерчата:] *Печера в нас маленька, що збудувала ненька* (с. 244); [Лев:] *От, тепера вірю, бо знаю, се в вас присяга велика* (с. 280); [Мавка:] *Нічка коротка — довга розлука. Що ж мені сужено — щастя чи мука?* (с. 282); [Лукаш:] *Пісні! То ще наука невелика!* (с. 288); 8) загальної позитивної чи негативної оцінки: *добрий, чарівний, ніжний, справжній* тощо, наприклад: [Лев:] *Хліб*

*добрий, дівонько, а не людина* (с. 298); [Мавка:] *Бо він був ніжний, той весняний легіт...* (с. 301); [Мавка:] *Так, так... він справжній був весняний вітер, та иншого вона б не покохала* (с. 301); 9) деяких інших ознак: *вільний, єдиний, убогий, самотній, поверховий, порожній, теплий і под.*, наприклад: [Русалка:] *Я вільна, як вода!* (с. 249); [Мавка:] *Вільна я, вільна...* (с. 316); [Потерчата:] *Убога наша хатка, бо в нас немає татка...* (с. 244); [Лісовик:] *Тоді ж і я на бороду залявся, що дядько Лев і вся його рідня повік безпешні будуть в сьому лісі* (с. 253); [Мавка:] *Ні, я таки зовсім, зовсім самотна...* (с. 262); *Містина вся дика, таємнича, але не понура...* (с. 243) та ін.

Отже, синтаксична дієслівність притаманна відприкметниковим дієслівним утворенням, наділеним тривалентним, двовалентним і одновалентним потенціалом. У драмі-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня» зафіксовані тривалентні відприкметникові дієслівні утворення з характерним максимальним ступенем присудкової синтаксичної усталеності, двовалентні відприкметникові дієслівні транспозити із середнім ступенем синтаксичної дієслівності, а також одновалентні відприкметникові дієслівні одиниці з мінімальним ступенем синтаксичної дієслівності. Найбільше семантичне розмаїття звичайно властиве одновалентним відприкметниковим дієслівним утворенням, які істотно переважають над іншими відприкметниковими дієслівними похідними одиницями.

Перспективу вбачаємо у вивченні транспозиційних виявів інших різновидів синтаксичної дієслівності в драмі-феєрії «Лісова пісня».

#### **Література:**

1. Ващенко В. Явища переходу в системі частин мови. *Українська мова в школі*. 1953. № 6. С. 14–22.
2. Городенська К. Явища синтаксичної деривації // І. Вихованець, К. Городенська, В. Русанівський. Семантико-синтаксична структура речення. Київ : Наук. думка, 1983. С. 152–212.
3. Вихованець І. Різновиди транспозиції. *Актуальні проблеми граматики*. 1997. Вип. 2. С. 57–60.
4. Масицька Т. Граматична структура дієслівної валентності : монографія. Луцьк : Ред.-вид. відд. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1998. 208 с.
5. Костусяк Н. Структура міжрівневих категорій сучасної української мови : монографія. Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. 452 с.
6. Пасічник І. Категорія валентності предикативних прикметників : монографія. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2006. 183 с.
7. Габай А. Синтаксична прислівникова транспозиція в сучасній українській літературній мові : монографія. Київ : Інститут української мови ; Видавничий дім Дмитра Бураго, 2011. 232 с.



8. Мельник І. Транспозиційна грамати́ка українського дієслова : монографія. Луцьк : Надтир'я, 2015. 476 с.

9. Мельник І. Транспозиція частиномовних класів у дієслово в сучасній українській літературній мові : автореф. дис. ... докт. філол. наук : 10.02.01. Київ, 2016. 36 с.

10. Мельник І. Відприкметникова дієслівна морфологічна транспозиція. *Українська мова*. 2012. № 2. С. 11–23.

11. Мельник І. Аналітичні та синтетичні засоби дієслівної транспозиції. *Типологія та функції мовних одиниць*. 2014. № 2. С. 184–198.

12. Мельник І. Дієслівна функційна транспозиція відмінкових форм українського прикметника. *Типологія та функції мовних одиниць*. 2014. № 1. С. 175–187.

13. Українка Л. Повне академічне зібрання творів: у 14 томах. Том 3. Драматичні твори (1909–1911). Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2021. 656 с.

#### References:

1. Vashchenko, V. (1953). Yavyshcha perekhodu v systemi chastyn movy [Transition phenomena in the system of parts of speech]. *Ukrainska mova v shkoli – Ukrainian language at school*, 6, 14–22 [in Ukrainian].

2. Horodenska, K. (1983). Yavyshcha syntaksychnoi deryvatsii [Phenomena of syntactic derivation] // I. R. Vykhoanets, K. H. Horodenska, V. M. Rusanivskiyi. Semantyko-syntaksychna struktura rechennia [Semantic and syntactic structure of the sentence]. Kyiv : Nauk. Dumka [in Ukrainian].

3. Vykhoanets, I. (1997). Riznovydy transpozysii [Types of transposition]. *Aktualni problemy hramatyky – Actual problems of grammar*, 2. 57–60 [in Ukrainian].

4. Masytska, T. (1998). Hramatychna struktura diieslivnoi valentnosti : monohrafiia [Grammatical structure of verb valence: monograph] Lutsk : Red.-vyd. vidd. Volyn. derzh. un-tu im. Lesi Ukrainky [in Ukrainian].

5. Kostusiak, N. (2012). Struktura mizhrivnyvykh katehorii suchasnoi ukrainskoi movy : monohrafiia [The structure of interlevel categories of the modern Ukrainian language: a monograph]. Lutsk : Volyn. nats. un-t im. Lesi Ukrainky [in Ukrainian].

6. Pasichnyk, I. (2006). Katehoriia valentnosti predykatyvnykh prykmetnykiv : monohrafiia [The valence category of predicative adjectives: monograph]. Lutsk : RVV «Vezha» Volyn. derzh. un-tu im. Lesi Ukrainky [in Ukrainian].

7. Habai, A. (2011) Syntaksychna pryslivnykova transpozysiiia v suchasni ukrainskii literaturnii movi : monohrafiia [Syntactic adverbial transposition in the modern Ukrainian literary language: a monograph]. Kyiv : Instytut ukrainskoi movy ; Vydavnychiy dim Dmytra Buraho [in Ukrainian].

8. Melnyk, I. (2015) Transpozysiiina hramatyka ukrainskoho diieslova : monohrafiia [Transpositional grammar of the Ukrainian verb: monograph]. Lutsk : Nadstyria [in Ukrainian].

9. Melnyk, I. (2016). Transpozysiiia chastynomovnykh klasiv u diieslovo v suchasni ukrainskii literaturnii movi : avtoref. dys. ... dokt. filol. nauk [Transposition of part-language classes into the verb in the modern Ukrainian literary language: author's review. thesis ... Dr. philol. of science]. Kyiv [in Ukrainian].



10. Melnyk, I. (2012). Vidprykmetnykova diieslivna morfolohichna transpozytsiia [Adjective verb morphological transposition]. *Ukrainska mova – Ukrainian language*, 2, 11–23 [in Ukrainian].

11. Melnyk, I. (2014). Analitychni ta syntetychni zasoby diieslivnoi transpozytsii [Analytical and synthetic means of verb transposition]. *Typolohiia ta funktsii movnykh odynyts – Typology and functions of language units*, 2, 184–198 [in Ukrainian].

12. Melnyk, I. (2014). Diieslivna funktsiina transpozytsiia vidminkovykh form ukrainskoho prykmetnyka [Verbal functional transposition of case forms of the Ukrainian adjective]. *Typolohiia ta funktsii movnykh odynyts odynyts – Typology and functions of language units*, 1, 175–187 [in Ukrainian].

13. Ukrainka, L. (2021) Povne akademichne zibrannia tvoriv: u 14 tomakh. Tom 3. Dramatychni tvory (1909–1911) [Complete academic collection of works: in 14 volumes. Volume 3. Dramatic works (1909–1911)]. Lutsk : Volynskyi natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky [in Ukrainian].



УДК 81'243:378.147

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-221-238](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-221-238)

**Мітькіна Євгенія Миколаївна** старший викладач, Військова академія, м. Одеса, <https://orcid.org/0000-0002-8311-4905>

**Жиздюк Ганна Андріївна** заступник начальника кафедри іноземних мов, Військова академія, м. Одеса, <https://orcid.org/0009-0004-8562-306X>

**Яблонський Андрій Миколайович** старший викладач кафедри іноземних мов, Військова академія, м. Одеса, <https://orcid.org/0009-0009-2527-081X>

## **СИНТЕЗ ТРАДИЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ У ВИКЛАДАННІ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

**Анотація.** У статті досліджено традиційні та інноваційні методи навчання під час викладання філологічних дисциплін у закладах вищої освіти (на прикладі іноземної мови) та проаналізовано їхні особливості, переваги та недоліки.

З'ясовано, що наразі актуальними для взаємодії між викладачем і студентами в процесі вивчення іноземної мови є такі традиційні методи навчання: граматико-перекладні, що направлені на розвиток логічного мислення здобувачів освіти за допомогою граматичних вправ (граматико-перекладні й лексико (текстуально)-перекладні); аудіолінгвальний, що реалізується через заучування граматичних та фразеологічних структур мови; аудіовізуальний, що полягає у сприйнятті лексичного матеріалу на слух за допомогою невербальної наочності; мовно-соціокультурний (лінгвістичний та міжкультурний), що розглядає і вивчає мову через призму її культури; репродуктивний – для швидкого і точного відтворення за зразком навчального матеріалу; метод наукових досліджень для проведення запланованих викладачем досліджень; проблемно-дослідницький, що полягає у вирішенні створеної проблемної ситуації; прямий метод, де головна роль відводиться лексиці в усному спілкуванні. Досліджено, що найефективніший і найпопулярніший у світі – комунікативний метод навчання іноземної мови, який є традиційним. Охарактеризовано такі інноваційні методи викладання: інтерактивний – для спілкування та взаємодії учасників освітнього процесу; проектний – в основу



покладено значущу ідею здобувача освіти, яка досягається в кінці роботи над проєктом; «мовчазний» – під час якого використовується міміка та жести; метод перевернутого навчання – реалізується через взаємодію з електронними ресурсами для самостійного навчання; синквейн-метод для розвитку лексики та інформаційно-комунікаційний – з використанням соціальних мереж, наприклад, відео TikTok. Автори з'ясували, що інтенсивність та ефективність процесу навчання досягаються лише в результаті раціонального використання різних методів, ураховуючи дидактичні переваги та недоліки кожного з них, тобто організовуючи процес навчання за принципами органічного поєднання різних методів навчання та доцільного їх впровадження.

**Ключові слова:** традиційні методи навчання, інноваційні методи навчання, інтерактивна технологія навчання, інновації у сфері вищої освіти, викладання іноземних мов.

**Mitkina Yevheniia Mykolaiivna** Senior Teacher of the Foreign Languages Department, Odesa Military Academy, Odesa, <https://orcid.org/0000-0002-8311-4905>.

**Zhyzdiuk Hanna Andriivna** Deputy Chief of the Foreign Languages Department, Odesa Military Academy, Odesa, <https://orcid.org/0009-0004-8562-306X>

**Yablonskyi Andrii Mykolaiovych** Senior Teacher of the Foreign Languages Department, Odesa Military Academy, Odesa, <https://orcid.org/0009-0009-2527-081X>

## **SYNTHESIS OF TRADITIONAL AND INNOVATIVE METHODS IN TEACHING PHILOLOGICAL DISCIPLINES**

**Abstract.** The article examines traditional and innovative teaching methods during the teaching philological disciplines in higher educational institutions (using the example of a foreign language) and analyzes their features, advantages, and disadvantages. It was found out that the following traditional methods of teaching are currently relevant methods for interaction between the teacher and students in the process of learning a foreign language: grammar-translation methods, which are aimed at the development of students' logical thinking with the help of grammar exercises (grammar-translation and lexical (textual) – translational); an audio-lingual method, which is implemented through learning the grammatical and phraseological



structures of the language; an audiovisual method, which consists in perceiving lexical material by an ear with the help of non-verbal visualization; a linguistic and sociocultural method (linguistic and intercultural), which examines and studies language through its culture; a reproductive method for quick and accurate reproduction based on the sample of the educational material; a method of scientific research for carrying out a research planned by the teacher; a problem-research method, which consists of solving the created problem situation; a direct method, in which the main role is given to vocabulary in oral communication. It has been studied that the most effective and popular in the world is the communicative method of learning a foreign language, which is a traditional method of learning. The following innovative teaching methods are characterized: an interactive method for communication and interaction of participants in the educational process; a project method, which is based on a significant idea of the student, which is achieved at the end of the work on the project; a «silent» method, during which facial expressions and gestures are used; a flipped learning method, which is implemented through interaction with electronic resources for independent learning; a syncway method for vocabulary development and information and communication methods using social networks, for example, TikTok videos. The authors found out that the intensity and effectiveness of the learning process are achieved only as a result of the rational use of various methods, taking into account the didactic advantages and disadvantages of each of them, that is, organizing the learning process according to the principles of an organic combination of different learning methods and their appropriate implementation.

**Keywords:** traditional teaching methods, innovative teaching methods, interactive teaching technology, innovations in the field of higher education, teaching foreign languages.

**Постановка проблеми.** Реформування вищої освіти в напрямі запровадження кредитно-модульної системи та введення інноваційних державних стандартів вимагає пошуку нових та переосмислення традиційних методів навчання. Традиційність навчання пов'язують із нормами освіти, покликаними сформуванню певної професійної бази знань, умінь і навичок, без яких неможлива фахова підготовка. Однак традиційне навчання як система володіє певною замкнутістю, консервативністю і не завжди встигає за швидкозмінним розвитком суспільства, що викликає необхідність інновацій. Стратегія інноваційного навчання пов'язана з нововведеннями, змінами і модифікаціями,



створенням нового, а інноваційна діяльність – з критичним аналізом, творчістю, виходом за межі загальноприйнятих стандартів, введенням останніх видів і форм діяльності та спілкування й вилученням старих, із готовністю до сприйняття й відображення в педагогічному процесі нових тенденцій у суспільстві, культурі, науці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Інноваційні методи навчання є предметом досліджень українських учених. Так, О. В. Баланаєва, Л. М. Терлецька, О. А. Рудоман [1] Л. Я. Левицька, Ю. О. Кузьменко [2] проаналізували актуальні методи викладання іноземної мови (традиційні та інноваційні) в епоху глобалізації. Значна кількість науковців досліджує інтерактивні методи викладання в закладах вищої освіти. Так, Н. Димань, О. Данілова, Є. Бадран [3] охарактеризували інтерактивні прийоми викладання української мови як іноземної, К. Мізін, М. Шемуда [4] – інтерактивні технології ситуативного моделювання та опрацювання дискусійних питань у процесі вивчення іноземної мови. Наразі вчені вивчають й інші інноваційні методи навчання: перевернутого навчання в праці українських дослідниць Л.Г. Матвієнко, Л. Г. Красоти [5] та зарубіжних дослідників J. Bergmann, A. Sams [6]; метод проєктів у роботі І. Лобачук [7]. Актуальною темою наукових досліджень учених О. Неживої [8], Л. Бабакової, О. Новицької [9] є методи інформаційно-комунікаційної технології навчання.

**Мета статті** – дослідження традиційних та інноваційних методів навчання здобувачів вищої освіти та визначення переваг та недоліків цих методів із метою подальшого використання під час викладання філологічних дисциплін (на прикладі іноземної мови).

**Виклад основного матеріалу.** Процеси глобалізації, які відбувалися і тривають досі, мають безпосередній вплив на розвиток методики викладання філологічних дисциплін, про що свідчить їхнє розмаїття [1, с. 48]. Імплементация інноваційних методів навчання у вищій школі стає актуальним процесом і має велике практичне значення, особливо в умовах конкурентоспроможного виходу України на міжнародну освітню арену. Сучасна інноваційна методика вивчення філологічних дисциплін, зокрема й іноземної мови, пропонує широке впровадження в навчальний процес у вищій школі диференційованих активних нестандартних методів роботи, що забезпечує свідоме засвоєння матеріалу [2, с. 149]. Основною перевагою використання інноваційних методів у навчанні іноземної мови є зміщення акценту з традиційних вербальних методів передачі інформації на аудіовізуальні. На наш погляд, слушною є думка вчених Н. Димань, О. Данілової, Є. Бадран [3], що найбільший успіх у навчанні іноземних мов



забезпечує комплексне використання традиційних та інноваційних методів навчання. Іншими словами, інтенсивність та ефективність процесу навчання досягаються лише в результаті раціонального використання методів, урахуваючи дидактичні переваги та недоліки кожного з них, тобто організовуючи процес навчання за принципами органічного поєднання різних методів навчання та доцільного їх впровадження.

Слід зазначити, що метод – це рівень, на якому теорія застосовується на практиці й робиться вибір щодо конкретних навичок, котрими потрібно оволодіти, змісту, якому потрібно навчати, і порядку, в якому буде представлено зміст [1, с. 48]. Кожен метод має властиві йому позитивні й негативні сторони і за певних умов – свою об'єктивну цінність. Однак завжди методи, які використовуються в різних навчальних закладах, знаходилися в безпосередній залежності від соціального замовлення суспільства, що впливало на мету і зміст навчання. Отже, розглянемо традиційні та інноваційні методи навчання детальніше.

Метою в рамках граматики-перекладного методу є навчання читанню і перекладу текстів, переважно художніх, на рідну мову. У цьому вбачається загальноосвітня мета вивчення іноземної мови, а саме: розвиток логічного мислення здобувачів освіти за допомогою граматичних вправ. Перекладні методи поділяються на граматики-перекладні й лексико (текстуально)-перекладні залежно від того, який аспект – граматика або лексика – знаходиться в центрі уваги під час вивчення іноземної мови шляхом перекладу текстів на рідну мову. У названих перекладних методах чітко виступає як головне навчання, так і основний спосіб навчання: в граматики-перекладному методі – вивчення граматики і дослівний переклад, у текстуально-лексико-перекладному – вивчення мови на зв'язкових, в основному оригінальних текстах шляхом перекладу їх на рідну мову. Цей спосіб є малопродуктивним для розвитку комунікативної компетенції здобувачів освіти [1, с. 48].

Аудіолінгвальний метод реалізується через заучування граматичних та фразеологічних структур мови шляхом частого повторення, це спрощує запам'ятовування, але зловживати ним не варто, адже він дієвий лише на початку вивчення мови. Цей спосіб унеможливорює спонтанне спілкування, адже користуватися завченими фразами та зворотами в життєвих ситуаціях практично неможливо.

Суть аудіовізуального методу полягає в тому, що здобувач освіти сприймає новий лексичний матеріал упродовж якогось часу виключно

на слух, значення якого згодом розкривається за допомогою невербальної наочності – малюнків, діапозитивів, діафільмів, кінофільмів тощо. Процеси глобалізації зробили студентські аудиторії багатонаціональними, а отже, ускладнили процес вибору актуальної дієвої методики навчання. Даний метод дозволяє практично уникнути використання рідної мови здобувача освіти, особливо коли це багатонаціональна аудиторія і слово має декілька значень, адже за допомогою візуалізації зникає потреба в перекладі тих слів та структур, які можна показати. З одного боку, недолік полягає у виключенні використання рідної мови, а з іншого – це дає можливість викладати англійську більшому колу здобувачів освіти, особливо, коли вони представляють різні національності. Також цей метод не дозволяє розкрити значення абстрактних явищ, фразеологізмів та ідіоматичних виразів.

Одним із комплексних методів викладання іноземної мови є мовно-соціокультурний, що включає два аспекти взаємодії – лінгвістичний та міжкультурний. Він розглядає та вивчає мову крізь призму її культури, історію народу, умови життя, традиції, побут, повсякденну поведінку, творчість, географію, клімат тощо. Мовно-соціокультурний метод передбачає акцент у навчальних програмах не стільки на правильності вимови та граматики, скільки на її змістовності та комунікативності. Дозволяє подолати мовний бар'єр, формує у здобувача освіти розуміння співрозмовника та сприйняття іноземного контексту на інтуїтивному рівні. Проте слабкою стороною є те, що він не забезпечує високий рівень лексико-граматичної компетенції.

Репродуктивний метод використовується для швидкого і точного запам'ятовування навчального матеріалу та виявлення типових прогалин у навчанні здобувачів освіти. Ефективно працює в аудиторії, яка має високий потенціал до навчання. Репродуктивний характер взаємодії передбачає, що навчальний матеріал, представлений викладачем чи будь-яким іншим джерелом, засвоюється здобувачем освіти й активно використовується навіть під час поточного заняття. Такій практиці проведення занять характерне евристичне розміщення здобувачів освіти, постійна ротація складу малих чи великих робочих груп та дослідницькі види завдань, і тим самим студенти опрацьовують матеріал, що вивчається під час опису нової теми. Викладач ставить запитання та намагається знайти відповіді в студентській аудиторії, застосовуючи фронтальне опитування. З одного боку, репродуктивний метод допомагає визначити рівень знань і ефективно опрацювати об'ємний мовний матеріал, а з іншого – не підходить для здобувачів освіти з низькою мотивацією до навчання та низьким рівнем знань [1, с. 49].



Метод наукових досліджень – це актуальний творчий метод викладання іноземної мови, що вимагає певної підготовки як від викладача, так і від здобувачів освіти. Здобувачі освіти проводять заплановані викладачем дослідження та роблять власні висновки, таким чином відбувається процес наукового пізнання, виявлення або отримання нових знань та гіпотез. Метод наукових досліджень дозволяє здобувачам освіти розкритися, мислити нестандартно та креативно, але він ледь підходить для опанування складних граматичних тем.

Проблемно-дослідницький метод – пропонує вивчення нового матеріалу як деякої невіршеної проблеми, це метод активного проблемно-ситуативного аналізу, що передбачає створення викладачем разом зі студентами проблемних ситуацій, спонукає їх до самостійної практичної роботи та заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних проблемних ситуацій. Його особливість полягає в груповій характеристиці; від початку навчання здобувачі освіти звикають працювати в команді та розвивають корисні навички співпраці з колегами, що, безсумнівно, відповідає вимогам спільної діяльності в умовах складних професійних завдань. Спеціальна технологія роботи з проблемними ситуаціями в навчальному процесі полягає в тому, що здобувачі освіти аналізують ситуацію самостійно, намагаючись з отриманої інформації здобути спільне її вирішення. Навчання пошуку і формування проблеми є принциповим. Під час навчання активізуються такі види діяльності здобувачів освіти: репродуктивна, коли діяльність відбувається за певною схемою; евристична, коли студенти мають самостійно знайти конкретну схему дій після ознайомлення із загальними принципами вирішення ситуації; дослідницька, коли здобувачі освіти самостійно ставлять собі мету і завдання, які потрібно розв'язати. Останнім часом особлива увага приділяється застосуванню проблемно-дослідницького методу. У нього лише один суб'єктивний недолік – під час роботи в групі слабкі студенти можуть не працювати зовсім або користуватися інтелектуальними напрацюваннями всієї групи, в цьому разі важко оцінити поступальний розвиток окремого здобувача освіти.

Основні положення прямих методів можна сформулювати таким чином: в основі навчання іноземних мов лежать ті ж процеси, що і під час оволодіння рідною мовою; головну роль у мовленнєвій діяльності відіграють пам'ять та відчуття, а не мислення. До недоліків прямих методів можна віднести безпідставність повного виключення рідної мови з процесу навчання. Недоліком прямих методів є повне заперечення ролі граматики, або ж виключно індуктивне її засвоєння:

поступове накопичення мовленнєвих фактів у процесі мовлення. Однак такий шлях вивчення граматики, характерний для засвоєння рідної мови, вимагає великих витрат часу і позбавляє здобувачів освіти можливості зіставляти іншомовні форми з уже відомими формами рідної мови. Граматика ніби підпорядковується лексиці, розчиняється в ній, тому що саме лексиці відводиться головна роль в усному спілкуванні як мети навчання за прямими методами [1, с. 50].

В основі комунікативного методу лежить спілкування, а отже, метою навчання мови повинна бути комунікативна компетенція, що включає: мовну компетенцію (володіння матеріалом і його використання у вигляді висловлювань); соціолінгвістичну комунікацію (здатність використовувати мовні одиниці відповідно до ситуацій спілкування); дискурсивну компетенцію (здатність розуміти й досягати зв'язності в сприйнятті й породженні окремих висловлювань у межах комунікативно значущих мовних утворень); «стратегічну» компетенцію (ступінь знайомства із соціально-культурним контекстом функціонування мови), соціальну компетенцію (здатність і готовність до спілкування з іншими). Основні ознаки комунікативного методу: завдання – навчити здобувачів освіти говорити іноземною мовою якщо не на рівні носія, то хоча б на рівні, необхідному для подальшої роботи; засоби навчання – ділові ігри, що моделюють реальні ситуації спілкування, типові для даного контингенту здобувачів освіти. Оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними), а також видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням і письмом) відбувається під час практичного застосування цих засобів і видів мовленнєвої діяльності в процесі спілкування; використання рідної мови під час навчання іноземної мови обмежено. Фактично замість перекладу лексичних одиниць з іноземної мови на рідну викладач на початкових етапах використовує наочність (малюнки, фотографії тощо), а на наступних – пояснення іншомовних слів іноземною мовою; вивчення граматики є переважно інтуїтивним, тобто на відміну від традиційної методики, де граматика і лексика є основним предметом вивчення, у навчанні за комунікативним методом граматика необхідна тільки для правильної побудови речень, проте від здобувачів освіти вимагається не механічне заучування граматичних правил, а інтуїтивне відчуття правильно побудованих фрагментів мовлення; контекстне вивчення лексики, тобто не ізольовано, як у традиційній методиці, а виключно в контексті під час її застосування. Комунікативний метод навчання іноземної мови натепер є найефективнішим і найпопулярнішим у світі. Серед суб'єктивних



недоліків комунікативного методу підкреслюється недостатня увага граматичним аспектам засвоєння іноземної мови. Втім цей недолік легко усунути, якщо викладач якісно підбере різні види вправ [1, с. 51].

Значна кількість закладів вищої освіти використовує метод проєктів як один із сучасних продуктивних творчих підходів, що успішно реалізовує основні цілі викладання іноземної мови. Проєктний метод навчання – це сукупність таких способів навчання, коли здобувачі освіти за допомогою колективної або індивідуальної діяльності, використовуючи відбір, розподіл та систематизацію матеріалу з певної теми, складають проєкт. Оскільки в основу методу проєктів покладено ідею, що становить суть поняття «проєкт», він спрямований на результат, який досягається після розв’язання тієї чи іншої практично або теоретично значимої для студента проблеми. Важливо, що результат, отриманий у ході роботи над проєктом, здобувач освіти може побачити, осмислити й використати в реальній практичній діяльності. Проєкт цінний тим, що під час його виконання студенти навчаються самостійно здобувати інформацію, отримуючи знання і досвід пізнавальної та навчальної діяльності, збагачуючи при цьому свою духовно-ціннісну сферу [7, с. 91].

Ідеї «автономії» здобувачів освіти в навчальному процесі особливого поширення набувають наприкінці ХХ ст. Автономія навчання тісно пов’язана з поворотом до орієнтованого на учня навчання, що перегукується з поняттям індивідуалізації навчання. Так, одним з основних принципів «мовчазного» методу є підпорядкованість навчання вченню, чим визначається «мовчазна» роль викладача та одночасно велика мовна активність і самостійність здобувачів освіти. У навчанні широко використовуються жести викладача, кольорові звукові та вокабулярні таблиці, кубики для демонстрації введення і засвоєння звуків, слів, структур у діях і ситуаціях. Викладач виконує роль драматурга: пише сценарій, визначає дійових осіб, моделює їхні дії, готує необхідні вербальні й невербальні опори, задає тон, створює атмосферу для комунікації і, спостерігаючи за процесом засвоєння, дає оцінку його учасникам. Філософію «мовчазного» методу можна сформулювати таким чином: навчання полегшується, якщо студент відкриває або створює, а не запам’ятовує і повторює те, що має бути вивчено; навчанню сприяють супроводжувальні (опосередковані) фізичні об’єкти; навчанню сприяє вирішення проблем, пов’язаних із досліджуванним матеріалом. У «мовчазного метода» виникають такі труднощі впровадження: викладач має налагодити контакт з аудиторією і встановити такий зв’язок, щоб здобувачі освіти розуміли, що від них

очікується, а також були зосередженні на навчанні, в іншому разі використання даного методу приречене [1, с. 51].

У пасивному режимі навчання здобувачі освіти виступають як «об'єкти» навчання. Вони повинні засвоїти і переписати ті матеріали підручника, які задані вчителем. Відповідні методи навчання включають такі, що дозволяють здобувачам лише слухати та бачити (лекція-монолог, читання, пояснення, демонстрація й репродуктивне опитування здобувачів). Як правило, здобувачі освіти не спілкуються між собою і не виконують завдань, пов'язаних із креативністю. Моделі активного навчання передбачають використання тих методів, що стимулюють пізнавальну активність та самостійність здобувачів. Здобувачі освіти виступають як «агенти» навчання, які виконують творчі завдання, ведуть діалоги з учителями. Основними методами є: самостійна робота, запитання і творчі завдання (зазвичай домашні завдання), запитання здобувачами вчителю чи вчителя здобувачам – усе це сприяє розвитку творчого мислення здобувачів освіти.

Інтерактивні методи є одним із сучасних напрямів активного навчання. Під інтерактивними розуміють такі, що забезпечують залучення здобувачів освіти до навчального процесу шляхом вибору й застосування сукупності активних прийомів та засобів навчання, дають можливість гарантовано отримати запланований результат, сприяють забезпеченню зворотного зв'язку, права вибору, двоспрямованості спілкування, а також оптимального врахування життєвого і професійного досвіду тих, хто навчається. Провідними принципами зазначеного виду навчання вважаються: принцип діалогічної взаємодії; кооперації й співробітництва; ігрової чи тренінгової організації навчального процесу. Щодо класифікації інтерактивних методів відповідно до форм навчання, в яких вони втілюються, а також цілей заняття і форм навчальної діяльності здобувачів освіти, існують методи: кооперативного навчання; колективно-групового навчання; ситуативного моделювання та опрацювання дискусійних питань [4, с. 87].

До методів кооперативного навчання відносимо: роботу в парах, ротатійні (змінювані) трійки, два-чотири – всі разом, карусель, роботу в малих групах, акваріум тощо. До методів колективно-групового навчання відносимо технології, що побудовані на спільній (фронтальній) роботі всіх учасників групи, дискусії над проблемною ситуацією в спільному колі. Цілями можуть бути пояснення чи зосередження уваги здобувачів на складних, проблемних запитаннях, підвищення мотивації пізнавальної діяльності, відтворення засвоєних раніше опорних знань тощо. Серед методів колективно-групового



навчання у вивченні іноземної мови ефективним є використання таких, як: мікрофон, аналіз ситуації, вирішення проблемних задач, незакінчені речення, навчаючи – учусь, мозковий штурм, ажурна пилка тощо. Методи ситуативного моделювання полягають в організації навчання шляхом залучення здобувачів у гру. До такого виду інтерактивних методів відносимо імітацію, рольову гру, драматизацію тощо. Важливим засобом пізнавальної діяльності здобувачів освіти в навчальному процесі є методи опрацювання дискусійних питань, до яких належать: метод прес, займи позицію, зміни позицію, неперервна школа думок (нескінчений ланцюжок), дискусії, дебати тощо. Застосування методів дискутування в процесі вивчення іноземної мови сприяє пошуково-пізнавальній діяльності здобувачів освіти, розвитку їхньої самореалізації, розкриттю власного творчого потенціалу. Однак використання методу ситуативного навчання в процесі вивчення іноземних мов рідко застосовується через вікові особливості та складність для викладача підібрати відповідний до віку та розумових здібностей матеріал [4, с. 88].

Останнім часом все більшу популярність під час викладання іноземної мови в закладі вищої освіти набуває інноваційний метод перевернутого навчання [6]. Ознайомлення з теоретичним матеріалом здобувачів вищої освіти в межах технології перевернутого навчання здійснюється самостійно, шляхом взаємодії з електронними онлайн- та офлайн-ресурсами. Здобувачі освіти вдома асинхронно переглядають англійські відеолекції, опрацьовують наданий матеріал в індивідуальному робочому темпі та режимі, маючи можливість одночасного консультування зі спеціальними словниками, довідниками, професійною літературою. В аудиторній частині технології перевернутого навчання з іноземної мови звільняється більше часу для обґрунтування висвітлених термінів, понять, англійських текстів, граматичних конструкцій, для створення презентацій, кейсів та дослідницьких проєктів із конкретних тем, моделювання професійних ситуацій у межах дисципліни, розгляду особливостей фахового спілкування та міжкультурної комунікації. Метод перевернутого навчання забезпечує інтерактивний підхід, де здобувачі освіти беруть більш активну участь у процесі навчання та взаємодіють із викладачем, що робить вивчення ефективнішим і результативнішим. Крім того, студенти, які мають більше досвіду у вивченні мов або володіють певним рівнем знань, можуть швидше переходити до складніших завдань та глибше вивчати матеріал. Водночас здобувачі освіти, які мають менше досвіду або труднощі з навчанням, можуть звертатися до



матеріалів та підручників у своєму темпі та використовувати більше часу на вивчення матеріалу. Отже, в аудиторії створюється інтерактивний освітній простір, вивчений матеріал узагальнюється та систематизується ефективніше. Однак наявність доступу до технічних засобів та ресурсів для навчання вдома може бути обмеженою для деяких здобувачів освіти, що здатне створити нерівні умови для навчання. Крім того, перевернуте навчання може бути складним для здобувачів освіти, які звикли до традиційного підходу та потребують більш структурованого навчального процесу [5, с. 529].

Ефективним методом навчання іноземної мови вважають синквейн. Синквейн або сенкан (від франц. «*cinquains*», що означає «п'ять») – це п'ятирядкова віршована форма, яка виникла в США на початку ХХ століття. Синквейн почали використовувати в багатьох країнах світу з дидактичною метою як метод розвитку виразної мови, інтелектуальних та аналітичних здібностей, що уможлиблює отримання швидкого результату навчання. У першому рядку синквейну записують одне слово, зазвичай іменник чи займенник, яким задається тема синквейну; у другому – описують ознаки і властивості іменника (зазвичай два прикметника); у третьому – зазначають дії, які виконує іменник (зазвичай три дієслова); у четвертому – записують фразу (зазвичай із чотирьох слів, що належать до різних частин мови), що розкриває ставлення автора до іменника; у п'ятому рядку наводять синонім до слова, яке визначає тему. Синквейн можна успішно поєднувати з іншими методами як традиційного, так й інтерактивного навчання – фонетичними та граматичними вправами, рольовими іграми, презентаціями тощо. Його застосування сприяє створенню позитивної комфортної творчої обстановки на занятті, що дає змогу подолати бар'єр страху говоріння іноземною мовою. Процес навчання стає пізнавальним, цікавішим і захопливим, сприяє швидшому засвоєнню тематичної лексики й підвищує мотивацію [3, с. 125].

Взаємодію учасників освітнього процесу забезпечують також методи інформаційно-комунікаційних технологій, що наразі є актуальними в дистанційному навчанні. Під час викладання іноземної мови використовують віртуальне навчальне середовище – платформу MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), де розміщують електронні підручники, інтерактивні навчальні посібники, граматичні тренажери, презентації, довідково-інформаційні джерела, аудіо- та відеофайли, контрольні тести тощо. Для розвитку комунікативних умінь – усного та писемного мовлення, читання та аудіювання – ефективним є використання застосунку Google Meet і



платформи відеокommунікації ZOOM, які дають можливість: здійснювати поділ здобувачів освіти на підгрупи для відпрацювання діалогів чи монологічних висловлювань, використовувати «віртуальну» дошку, здійснювати презентації в Power Point, проводити опитування, ставити питання викладачу безпосередньо та ін. Вчителі активно застосовують також хмарні сервіси Google, здебільшого Google Chat, Google Drive, Google Docs, а також мобільні додатки й соціальні мережі [3, с. 125].

Для створення інформаційно-освітнього середовища та підтримки викладання іноземних мов у закладах освіти широко використовуються соціальні мережі, наприклад, відео TikTok [10]. Можна виділити такі критерії щодо їх використання, які у свою чергу являються перевагами:

1. Налагодження взаємовідносин. Викладач і здобувач освіти потребують додаткового зв'язку між собою, ацим зв'язком у даному разі є TikTok. Якщо викладач навіть не підписався на тих самих ТікТокерів, що і здобувачі освіти, але активно користується цією платформою, він буде ознайомлений з роботою даного сервісу, а студенти дивитимуться на викладача із легким збентеженням, бо той знає про їхній світ і крокує в ногу із сучасністю;

2. Тривалість відео TikTok може бути до 10 хвилин, але багато з них тривають близько 1–2 хвилин. Це ідеально підходить для швидкої концентрації уваги слухача, а також кожного разу дає змогу налаштувати мовленнєву діяльність здобувачів освіти;

3. Зміст відео. Існує багато різних за змістом відео, які суттєво відрізняються від відео на YouTube. Наприклад, це «персональні шоу» (коли одна людина виконує декілька ролей у сценці) або «стібки та дуети» (коли хтось відповідає на ролик іншого автора). Ці відео здатні бути більш захопливими чи навіть складними для розуміння здобувачів освіти, тому що наявні часті скорочення, зміни голосу та тону;

4. Різноманітність мови. Викладач може вибирати мови, якими буде отримувати рекомендації до відео, і це найкраща функція для тих, хто вивчає мови. Крім того, можна вибирати різні англійські акценти, які, на думку викладача, найкраще передають витонченість мови;

5. Потенціал мемів. Основна суть мемів полягає в тому, що вони повторюються й використовуються лише в певних контекстах. Потенціал TikTok у цьому випадку – це «звуки», які редагуються майже під кожним відео. Ці звуки (пісні чи аудіоканали з інших відео) також використовуються лише в заданих контекстах, тому викладач може провести вправу, коли здобувачі освіти першими почують звук і відгадають, про що йтиметься у відео. Вони також можуть написати власний сюжет до звукозапису, який викладач їм продемонстрував [8, с. 52].

У межах викладання іноземної мови ще одним зручним та інформативним інформаційно-комунікаційним методом можна вважати кейс-метод. Здобувачі освіти, які під час вивчення мови мають труднощі з роботою по аспектах (говоріння, аудіювання, письмо та використання мови) можуть у зручній для себе час і в зручній формі пройти матеріал ще раз або записатися на додаткові курси за рівнем володіння та пріоритетами. Для реалізації кейс-методів викладач використовує пакет текстових, аудіо- та відеоматеріалів, підібраних згідно з робочою програмою. Цей пакет надається на самостійне вивчення студентом та передбачає можливість консультації з викладачем у синхронному або асинхронному режимі. Кейс-метод поєднує теорію і практику, розвиває у здобувачів освіти навички роботи та оброблення різноманітних джерел інформації. Цей метод не надає готових знань, а вчить добувати їх самостійно, тому вони швидше запам'ятовуються, ніж надані в підручнику правила. Процес виконання завдання, викладеного в кейсі, має творчий та колективний складники, а саме вчить спілкуванню, роботі в групах, умінню слухати опонентів, доводити свою точку зору та знаходити вирішення неоднозначної проблеми. Цей метод можна успішно використовувати на заняттях з іноземної мови, оскільки він комплексний і містить усі аспекти мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, письмо та аудіювання. Кейс з іноземної мови може включати соціологічне опитування на задану тему (говоріння), прослуховування або перегляд інтерв'ю з носіями мови (аудіювання), читання науково-популярної статті, що висвітлює спірне питання (читання), і звіт із проведеного дослідження (письмо). Успіх цього методу цілком залежить від якості кейса, підготовленості та вмотивованості здобувачів освіти й готовності викладача використовувати цей метод на практиці [9, с. 50].

Проте існують і негативні аспекти під час використання інформаційно-комунікаційних методів навчання – апаратне і програмне забезпечення дає перебої, ймовірні проблеми в роботі електромереж. Не всі здобувачі освіти мають рівний доступ до онлайн-технологій через географічне розташування або соціально-економічні чинники. Комп'ютерна грамотність та навички володіння різними електронними ресурсами також грають не останню роль. Онлайн-метод навчання може бути високоєфективним засобом для самодисциплінованого здобувача освіти, але є невідповідним навчальним середовищем для більш несамотійних або неорганізованих учнів. Інтернет-асинхронна освіта надає здобувачам освіти контроль над своїм навчальним досвідом, але водночас покладає на них велику відповідальність. Слід



зазначити, що в умовах дистанційного навчання неможливо отримати на 100% достовірні результати успішності, тому гостро постає питання академічної доброчесності [9, с. 45–46].

Кожен метод має свою специфіку та характерні риси, але фактор викладача залишається по-справжньому важливим, а подекуди вирішальним, адже саме він має безпосередній вплив та підхід до здобувачів освіти і його вміння застосування правильної методики гарантує успішне опанування відповідної компетенції [11].

**Висновки.** Отже, наразі актуальними методами взаємодії між викладачем і здобувачами освіти в процесі вивчення іноземної мови є такі традиційні методи навчання: граматико-перекладні, що направлені на розвиток логічного мислення здобувачів освіти за допомогою граматичних вправ (граматико-перекладні й лексико (текстуально)-перекладні); аудіолінгвальний метод, що реалізується через заучування граматичних та фразеологічних структур мови; аудіовізуальний метод, який полягає у сприйнятті лексичного матеріалу на слух за допомогою невербальної наочності; мовно-соціокультурний метод (лінгвістичний та міжкультурний), який розглядає та вивчає мову через призму її культури; репродуктивний метод для швидкого і точного відтворення за зразком навчального матеріалу; метод наукових досліджень для проведення запланованих викладачем досліджень; проблемно-дослідницький метод, що полягає у вирішенні створеної проблемної ситуації; прямий метод, де головна роль відводиться лексиці в усному спілкуванні. Досліджено, що найефективнішим і найпопулярнішим у світі є комунікативний метод навчання іноземної мови, який є традиційним. До інноваційних методів викладання можна віднести: інтерактивний метод для спілкування та взаємодії учасників освітнього процесу; проектний метод, в основу якого покладено значущу ідею здобувача освіти, яка досягається в кінці роботи над проектом; «мовчазний» метод, під час якого використовується міміка та жести; метод перевернутого навчання, який реалізується через взаємодію з електронними ресурсами для самостійного навчання; синквейн-метод для розвитку лексики та інформаційно-комунікаційні методи з використанням соціальних мереж, наприклад, відео TikTok. Дослідивши сильні та слабкі сторони зазначених нами методів, можна зробити висновок, що ефективність процесу навчання досягається лише в результаті раціонального використання різних методів, урахуваючи дидактичні переваги та недоліки кожного з них, тобто організовуючи процес навчання за принципами органічного поєднання різних методів навчання та доцільного їх впровадження.

### Література:

1. Баланаєва О. В., Терлецька Л. М., Рудоман О. А. Актуальні методи викладання іноземної мови в епоху глобалізації. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 51, том 1. С. 46–53. DOI: 10.32782/2663-6085 (дата звернення: 10.03.2024).
2. Левицька Л. Я., Терлецька Л. М., Кузьменко Ю. О. Впровадження інноваційних методик вивчення іноземної мови у вищій школі. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 12(17). С. 147–160. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/2899/2912> (дата звернення: 10.03.2024).
3. Димань Н., Данілова О., Бадран Є. Інтерактивні прийоми викладання української мови як іноземної: від теорії до практики. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 1. С. 122–127. DOI: 10.32405/2411-1317-2023-1-122-127 (дата звернення: 10.03.2024).
4. Мізін К., Шемуда М. Інтерактивні технології ситуативного моделювання та опрацювання дискусійних питань у процесі вивчення іноземної мови. *Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича*. 2023. С. 84–92. URL: <https://www.researchgate.net/publication/372164667> (дата звернення: 10.03.2024).
5. Матвієнко Л. Г., Красота Л. Г. Технологія перевернутого навчання у викладанні іноземної мови здобувачам. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 5 (19). С. 529–536. DOI: 10.52058/2786-5274-2023-5(19) (дата звернення: 10.03.2024).
6. Bergmann J., Sams A. Flip your classroom: reach every student in every class every day. *International society for technology in education*. 2012. P. 120–190.
7. Лобачук І. Впровадження методу проєктів як одного з креативних методів навчання іноземної мови для формування ціннісної сфери здобувачів освіти. *Молодь і ринок*. 2019. №12 (179). С. 90–94. DOI: 10.24919/2308-4634.2019.193539 (дата звернення: 10.03.2024).
8. Нежива О. М. Використання соціальних мереж в освітньому середовищі (на прикладі вивчення іноземної мови). *Психолого-педагогічні науки*. 2023. № 3. С. 50–57. DOI: 10.31654/2663-4902-2023-PP-3-50-57 (дата звернення: 10.03.2024).
9. Бабакова Л., Новицька О. Моделі, технології та перспективи дистанційного та змішаного навчання іноземної мови в ВНЗ. *InterConf*, 2021. № 63. С. 41–56. URL: <https://doi.org/10.51582/interconf.21-22.06.2021.05> (дата звернення: 10.03.2024).
10. Nezhyva O. The aspects of smart education in the world. *Khazar journal of humanities and social sciences*. Khazar University Press, Vol. 24 (3). 2021. P. 62–72. DOI: 10.5782/2223-2621.2021.24.3.62 (дата звернення: 10.03.2024).
11. Frumkina A., Diachenko M., Polyezhayev Y., Savina N., Hadi F. Readiness of future teachers for integrated teaching of educational subjects in foreign language. *Revista Práxis Educacional*. 2020. Vol. 16, No 38. P. 502–514. URL: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6023> (дата звернення: 10.03.2024).

### References:

1. Balanaieva, O.V., Terletska, L.M., & Rudoman, O.A. (2022). Aktualni metody vykladannia inozemnoi movy v epokhu hlobalizatsii [Current methods of teaching a foreign language in the era of globalization]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 51 (1), 46–53. Retrieved from <https://doi.org/10.32782/2663-6085> [in Ukrainian].



2. Levytska, L.Ia., Terletska, L.M., & Kuzmenko, Yu.O. (2022). Vprovadzhennia innovatsiinykh metodyk vyvchennia inozemnoi movy u vyshchii shkoli [Implementation of innovative methods of foreign language learning in higher education]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Perspectives and innovations of science*, 12(17), 147–160. Retrieved from <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/2899/2912> [in Ukrainian].

3. Dyman, N., Danilova, O., & Badran, Ye. (2023). Interaktyvni pryimy vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi: vid teorii do praktyky [Interactive methods of teaching Ukrainian as a foreign language: from theory to practice]. *Ukrainskyi pedahohichniy zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, 1, 122–127. Retrieved from <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-122-127> [in Ukrainian].

4. Mizin, K., & Shemuda, M. (2023). Interaktyvni tekhnolohii sytuatyvnoho modeliuvannia ta opratsiuvannia dyskusiinykh pytan u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Interactive technologies of situational modeling and processing of discussion questions in the process of learning a foreign language]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho natsionalnoho universytetu imeni Yurii Fedkovycha. – Scientific Bulletin of Chernivtsi National University named after Yurii Fedkovych*, 84–92. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/372164667> [in Ukrainian].

5. Matviienko, L.H., & Krasota, L.H. (2023). Tekhnolohiia perevernutoho navchannia u vykladanni inozemnoi movy zdobuvacham [Technology of flipped learning in teaching foreign language to learners]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific innovations and advanced technologies*, 5 (19), 529–536. Retrieved from [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-5\(19\)](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-5(19)) [in Ukrainian].

6. Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: reach every student in every class every day. *International society for technology in education*. 120–190. [in English].

7. Lobachuk, I. (2019). Vprovadzhennia metodu proektiv yak odnogo z kreatyvnykh metodiv navchannia inozemnoi movy dlia formuvannia tsinnisnoi sfery studentiv [Implementation of the project method as one of the creative methods of teaching a foreign language to form the value sphere of students]. *Molod i rynek – Youth and the market*, 12 (179), 90–94. Retrieved from <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.193539> [in Ukrainian].

8. Nezhyva, O.M. (2023). Vykorystannia sotsialnykh merezh v osvitnomu seredovyshchi (na prykladi vyvchennia inozemnoi movy) [The use of social networks in the educational environment (on the example of learning a foreign language)]. *Psykhologo-pedahohichni nauky – Psychological and pedagogical sciences*, 3, 50–57. Retrieved from <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-RR-3-50-57> [in Ukrainian].

9. Babakova, L., & Novytska, O. (2021). Modeli, tekhnolohii ta perspektyvy dystantsiinoho ta zmishanoho navchannia inozemnoi movy v VNZ [Models, technologies and perspectives of distance and blended learning of a foreign language in higher education institutions]. *InterConf*, 63, 41–56. Retrieved from <https://doi.org/10.51582/interconf.21-22.06.2021.05> [in Ukrainian].

10. Nezhyva, O. (2021). The aspects of smart education in the world. *Khazar journal of humanities and social sciences*. Khazar University Press, 24 (3). 62–72. Retrieved from <https://doi.org/10.5782/2223-2621.2021.24.3.62> [in English].

11. Frumkina, A., Diachenko, M., Polyezhayev, Y., Savina, N., & Hadi, F. (2020). Readiness of future teachers for integrated teaching of educational subjects in foreign language. *Revista Práxis Educacional*, 16 (38), 502–514. Retrieved from <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6023> [in English].



УДК 81.112.2'25:808.2]:378.4

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-238-251](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-238-251)

**Мусафір Валерія Факімівна** кандидат філологічних наук, доцент (б.в.з.) кафедри романо-германської філології та перекладу з німецької мови, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, вул. Дессантників 68, 10, м. Миколаїв, 54008, тел.: (096) 143-10-73, <https://orcid.org/0000-0003-0600-1170>

## **ПРОБЛЕМИ РЕДАГУВАННЯ ПЕРЕКЛАДУ НА ЗАНЯТТЯХ У ЗВО**

**Анотація.** Редагування перекладу на заняттях у ЗВО спрямовано на декілька основних завдань: сформулювати уявлення студентів щодо етапів аналізу перекладу; висвітлити особливості роботи перекладача з текстом перекладу. Ринок праці вимагає від майбутніх перекладачів вміння допрацьовувати та корегувати чорнові переклади, редагувати помилки машинного перекладу тощо, особливо коли це стосується великого об'єму інформації. Крім того, перекладач часто виконує додаткові обов'язки: корегування кореспонденції, де необхідні знання з редагування. Головною вимогою до майбутніх перекладачів окрім мовної та перекладацької компетенції є здатність до конструктивної переконливої критики, навички побудови аргументів та логічних умовиводів.

Важливою частиною викладання редагування перекладу є робота з текстами. Найчастіше викладач вказує на проблемні місця в оригіналі, звертаючи увагу студентів до можливих труднощів під час перекладу, аналізуючи підходи інших перекладачів у подоланні цих перешкод. При цьому, студентів пропонується самостійно спробувати перекласти наведений фрагмент. Проте, лише обговоренням та дискусіями на заняттях навчити студентів редагувати переклади інших неможливо. Оскільки є обмеженість за часом, кількість помилок може бути достатньо великою, студенти часто-густо не можуть самостійно без викладача відшукати помилки у перекладі. Тому доречним є розробка завдань, де студент, аналізуючи оригінал та його переклад, зміг би скористатися наявною аналітичною базою, та позитивно оцінити чи розкритикувати переклад.

Редагування перекладу складається з двох головних частин: теоретичної та практичної. Практична частина це зіставлення оригіналу



та перекладу на всіх рівнях мови. Також сюди відносимо функціонально-стилістичний аспект двох текстів. Особлива увага відводиться шляхам та способам подолання перекладацьких труднощів. В свою чергу теоретична частина присвячена саме встановленню перекладацьких трансформацій, методам перекладу, та його принципам. Оцінка перекладу здійснюється за результатами порівняльного аналізу. Тут студент намагається пояснити перекладацькі рішення, але не просто їх перерахувавши. Критик перекладу має аргументувати свої висновки та твердження, які базуються на конкретних наукових постулатах.

**Ключові слова:** редагування перекладу, етапи порівняльного аналізу, контекст, фонові знання перекладача, перекладацька компетенція, предметні та формальні відхилення від оригіналу.

**Musafir Valeria Fakimivna** Ph. D in Philology, Associate professor (without a scientific title) in the Department of Romano-Germanic Philology and German Translation, Black Sea National University named after Petro Mohyla, 54008 Mykolaiv, Dessantnikiv 68, 10, tel.: (096) 143-10-73, <https://orcid.org/0000-0003-0600-1170>

## **PROBLEMS OF TRANSLATION EDITING IN HIGH SCHOOL CLASSES**

**Abstract.** Editing of translation in high school classes is aimed at several main tasks: to form students' ideas about the stages of translation analysis; highlight the features of the translator's work with the translated text. The job market requires future translators to be able to refine and proofread draft translations, edit machine translation errors, etc., especially when dealing with large volumes of information. In addition, the translator often performs additional duties: proofreading of correspondence, monitoring the work of other employees. The main requirement for future translators, in addition to language and translation competence, is the ability to persuasive criticism, the ability to build arguments and logical conclusions.

An important part of teaching translation editing is working with texts. The teacher points out problematic places in the original, drawing students' attention to possible difficulties during translation. At the same time, the student is invited to try to translate the given fragment. However, it is impossible to teach students to edit other people's translations only through discussions and debates in class. Since there is a time limit, the number of errors can be quite large; students often cannot find mistakes in the translation on their own without a teacher. Therefore, it is appropriate to





develop tasks where the student, analyzing the original and its translation, would be able to use the available analytical base and positively evaluate or criticize the translation.

Translation editing consists of two main parts: theoretical and practical. The practical part is the comparison of the original and the translation at all language levels. We also include the functional and stylistic aspect of the two texts here. Special attention is paid to ways and means of overcoming translation difficulties. In turn, the theoretical part is dedicated to establishing translation transformations, translation methods, and its principles. The translation is evaluated based on the results of a comparative analysis. Here, the student tries to explain the translation solutions, but not just by listing them. He or she must argue his conclusions and statements, which are based on specific scientific postulates.

**Keywords:** translation editing, stages of comparative analysis, context, background knowledge of the translator, translation competence, substantive and formal deviations from the original.

**Постановка проблеми.** Аналіз перекладу та перекладацька критика стикаються з великими труднощами з точки зору об'єктивності та порівнянності. З цією метою всі негаразди чи відхилення можна поділити на дві основні області: предметних відхилень та формальних відхилень. За цими групами можна класифікувати окремі категорії мовного аналізу. Цільова увага приділяється внутрішній формі перекладу. Студент навряд чи зможе успішно спілкуватися без базових знань про культуру та світогляд іншого, тому необхідно включити науковий рівень (краєзнавство, історія, релігієзнавство тощо). При перекладі з однієї мови на іншу, наприклад з німецької на українську, часто виникає проблема адекватного перекладу. Але через неправильну передачу значень з однієї мови на іншу вони використовуються в неправильному контексті. Отже основна проблема полягає у розробці конкретних практичних завдань спрямованих на формування перекладацької компетенції, збагачення активного словникового запасу студентів, а також на формування навичок критичного мислення та аргументованого викладу власних спостережень.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вагомий внесок у розвиток теорії й методики редагування перекладу у вітчизняній науці зробили такі вчені як В.В. Губарець (теоретичні основи редагування) [1]; М.С. Зарицький (формування та розвиток практичних навичок редагування перекладу) [2]; М.А. Венгренивська (порівняльна стилістика та зіставлення оригіналу та перекладу) [3] та багато інших. У зарубіжних



дослідженнях потрібно відзначити У. Хесселінг [4], яка займається критичним аналізом перекладу у межах граматичних, лексичних, семантичних відхилень від оригіналу. Відповідно до її теорії, першим критерієм оцінки перекладу є ті розбіжності, які відразу впадають у вічі звичайному читачеві. Не можна не зупинитися на різних підходах до аналізу перекладу та оригіналу, які вперше сформувалися на початку 1970-х років. Більшість з них мали суб'єктивний аналіз оцінки. Проте, роботи К. Райс, яка вперше розробила теоретично обґрунтований аналіз тестів, спираючись на їх типологію (типологічний підхід) сприяли подальшому розвитку редагування перекладу [5].

Згідно з К. Райс, критика перекладу має виконувати три функції:

1. Підвищити якість перекладів у нашому суспільстві.
2. Пробудити громадський запит на кращі переклади.
3. Покращити мовну обізнаність майбутніх перекладачів [5, с.71].

К. Райс поділила тексти за типами відповідно до їх функцій: тексти, що залежать від змісту; тексти, що залежать від форми; тексти, що залежать від рівня апелювання (звертання) до читача. У центрі уваги дослідниці перебуває аналіз оригіналу, оскільки саме з нього випливає аналіз перекладу [5, с.71].

Приблизно в цей же час, у 1978 році, теорія «скопосу» Ганса Вермеєра впроваджує новий підхід до критики перекладу, який надалі постійно вдосконалюється. Термін «скопос» означає мету перекладу [6]. Цю мету перекладацької діяльності необхідно узгодити із замовником перекладу. Не знаючи мети перекладу, перекладачі не можуть успішно працювати. Детальна мета є основою для рішень щодо перекладу.

Відома дослідниця Маргрет Амманн зробила свій внесок у критику перекладу в 1990 р. М. Амманн розділяє критику аналізу перекладу на п'ять кроків, порядок яких має принципове значення [7, с. 212]:

1. Перший крок перед початком роботи над текстом є визначення функції перекладу. Функція перекладу може відрізнитися від функції вихідного тексту. При цьому оригінал та переклад можуть мати культурний зв'язок, хоча існують випадки, коли неможливо віднайти культурні паралелі між двома текстами.

2. Другим етапом аналізу є визначення внутрішньої текстової зв'язності (когерентності). Для цього потрібно провести аналіз тексту, який скрадатиметься з аналізу мовної форми та змісту тексту [7, с. 212].

3. Третій крок пов'язаний з першим, але тут досліджується функція вихідного тексту, враховуючи ті самі аспекти.

4. Четвертий етап – визначення внутрішньої текстової зв'язності вихідного тексту.

5. Заключний, п'ятий крок присвячено визначенню міжтекстового зв'язку між перекладом та вихідним текстом. На останньому етапі у центрі уваги інтертекстуальний аспект аналізу, який ґрунтується на результатах перших чотирьох кроків.

Відповідно до теорії М. Амманн роль читача у сприйнятті текстів є вирішальною, оскільки, тексти можливо перекласти лише тоді, коли їх сприймають. Тексти можуть бути усвідомлені лише реципієнтами, без яких неможливо визначити функцію та внутрішні зв'язки текстів [7, с. 217].

Отже, застосовуючи модель критичного перекладу М. Амманн, важливо включити роль читача в критичну роботу. Оскільки переклад є цілеспрямованою дією, та одержувачі тексту відіграють важливу роль, перекладачі мають поставити перед собою такі запитання: як «виглядають» типові читачі мого перекладу? Що вони знають? Чого вони не знають? Які у них очікування? Перекладачі також повинні брати до уваги історично-соціальну ситуацію, в якій відбувався переклад [7, с. 218]. Те, як інтерпретується текст, звичайно, сильно залежить від ситуації, в якій опинилися читачі. Наприклад, якщо текст перекладався набагато пізніше від його написання, або відтворювався мовою перекладу в іншому соціокультурному колориті, результат може вкрай відрізнятись від оригіналу. Мета досліджень М. Амманн полягала у з'ясуванні функцій перекладу незалежного тексту у відповідній цільовій культурі і його впливу на читачів [7, с. 219].

На даний момент існує велика кількість видів поняття «редагування», проте, слідом за Н.Ю. Воевутко виділяємо два головних - загальне та спеціальне. Крім цього, незалежним від виду редагування спільним є порядок роботи з текстом від змісту і структури до мовно-стилістичної правки [8, с. 205].

**Мета статті** – дослідити особливості редагування перекладу на заняттях у ЗВО; визначити проблеми та основні підходи до редагування; окреслити необхідні передумови успішного критичного аналізу перекладу; розглянути комплекс вправ на формування критичного мислення та підвищення перекладацької компетенції..

**Виклад основного матеріалу.** Студентам ЧНУ імені Петра Могили, які вивчають редагування перекладу на другому курсі, а також частково працюють з критичним аналізом на старших курсах, пропонується схема порівняльного аналізу, яка складається з декількох етапів.

На першому етапі студенти розглядають загальні особливості оригіналу та перекладу: хто є автором оригінального тексту та кінцевого продукту; якому стилю належать обидві тексти, що про це



свідчить; які стилістичні особливості помітно, що може викликати труднощі при перекладі. Основними компонентами першого кроку є сфера функціонування тексту, форма вираження, стилістичні ознаки, що вирізняють обраний текст від інших (об'єктивність, безособовість, абстрактність, образність, точність та послідовність викладу, емоційність тощо).

На другому етапі починається порівняльний аналіз текстових рівнів. Фонетичний (якщо наявні яскраві ознаки). Оскільки в офіційно-діловому, науковому стилях фонетика нормативна, як правило, без порушення стандартної форми виразу чи вимови. Крім того, мова йде про письмовий текст. Рідко коли у зазначених стилях у письмовій формі зустрічаються фонетичні особливості, які потрібно аналізувати чи редагувати у перекладі. А ось у художньому, розмовному, частково у публіцистичному можна зазначити цілу низьку фонетичних особливостей, які можуть викликати труднощі при перекладі (випадіння голосних на початку, всередині чи наприкінці німецьких слів; фонетичні скорочення та повтори, алітерації та асонанс тощо). Деякі з таких фонетичних ознак не мають відповідника у мові перекладу, тоді перекладач вдається до компенсації чи творчого відтворення фонетичного рівня оригіналу. Завдання студента дослідити способи відтворення, аргументувати їх адекватність та доцільність, за можливості надати власний варіант перекладу.

Морфологічний рівень, в якому вагоме увага приділяється відтворенню граматичних категорій; частин мови; особливостей словобудови тощо. На цьому етапі наявні особливості, які потрібно аналізувати та редагувати, якщо студент аргументовано довів недоцільність вживання певних категорій (відмінків, числа) у перекладі. В деяких стилях морфологічний рівень має цілу низьку усталених елементів. Наприклад, науковому стилю німецької мови характерним є вживання пасиву як вираження безособовості; теперішній час для вираження загальновідомої інформації; дієприкметники, які можуть замінити цілі підрядні речення заради стислості та мовної економії.

Наступний лексичний рівень передбачає аналіз перекладу та оригіналу за основними прошарками лексики: чи правильно відтворено багатозначні слова; до якої лексики тяжіє автор оригіналу і як це впливає на переклад; чи вживає автор новоутворення (неологізми, okazionalizmi, potenzializmi); чи є іншомовні слова та запозичення; чи наявні просторіччя та фразеологізми різного типу (ідіоми, крилаті вирази, приказки, стійкі зрощення).

Подальший аналіз синтаксичного рівня вимагає від студентів дослідження типології речень в оригіналі та перекладі; їх складності та поширеності. При цьому до уваги беруться стилістичні фігури, які виявляються саме на синтаксичному рівні (наприклад: епіфора, анафора); типи підрядних та способи їх відтворення мовою перекладу; уточнюючі конструкції; місце членів речення відповідно до їх функцій.

На третьому етапі на основі аналізу чотирьох мовних рівнів студенти доходять висновку щодо загальних розбіжностей між оригіналом та перекладом. За можливості корегують стилістичні негаразди, але обов'язково із вживанням аргументованої бази. На цьому етапі студенти оцінюють якість перекладу, визначають чи був переклад дослівним, адекватним, вільним, фрагментарним тощо.

Наступний етап – з'ясування труднощів, з якими студент зіштовхнувся під час порівняльного аналізу; виявлення їх причин та рекомендацій щодо усунення слабких місць аргументаційного апарату.

Розглянувши наведену вище схему, здається, що поетапного аналізу достатньо для повноцінної критики перекладу, проте вже на першому кроці можуть виникнути конкретні труднощі для студентів:

1. Студентам не вистачає термінологічного апарату; не має поставленої бази наукових умовиводів; недостатня кількість аргументів на доказ своєї точки зору.

2. Студенти не можуть самостійно визначити проблемні місця з перекладу.

3. Критика перекладу на заняттях не сприяє підвищенню саме перекладацької компетенції, проте покращує критичність мислення, здатність формувати власні аргументи німецькою мовою, формує навички наукового апарату, збагачує лексикон.

4. Критика перекладу передбачає наявність великого корпусу текстів одного стилю для формування цілісного уявлення щодо закономірностей, стилістичних рис та засобів, а також труднощів перекладу обраного стилю.

Аналіз перекладу та перекладацька критика стикаються з великими труднощами з точки зору об'єктивності та порівнянності.

Під час порівняльного аналізу враховуються такі проблеми:

1. Погляд на світ реципієнта значною мірою пов'язаний з різними елементами культури, які разом описують образ зарубіжної чи власної культури.

2. Студент навряд чи зможе успішно спілкуватися без базових знань про культуру та світогляд іншого, тому необхідно включити елементи лінгвокультурології у викладання. При перекладі з однієї



мови на іншу, наприклад з німецької на українську, часто виникає проблема адекватного перекладу. Але через неправильну передачу значень з однієї мови на іншу вони використовуються в неправильному контексті.

3. Кожен переклад оновлює певні текстові потенціали для конкретних цільових груп. Студентам часто було важко співвідносити західноукраїнську мову з оригіналом. Вони змушені були спочатку визначити етимологію українських слів, щоб далі порівняти їх з німецькими та дійти висновку. Переклад часто має різну текстову основу в мові-джерелі, і слід розробити точні принципи перекладу для конкретних типів тексту.

При редагуванні перекладу нерідко перекладач замислюється над доречністю вживання тих чи інших трансформацій у відповідному контексті. Розглянемо декілька передумов, що впливають на успішність перекладу.

Як лексичні, так і граматичні трансформації нерідко вимагають додавання слів. Введення додаткових слів зумовлено рядом причин: відмінностями в структурі речень і тим, що стислі німецькі речення вимагають від українського перекладу розгорнутого вираження думки у межах відповідного контексту. Відсутність відповідного слова або відповідного лексико-семантичного варіанта даного слова теж є причиною введення додаткових слів при перекладі [9, с. 46].

Важливу роль як на етапі попереднього перекладацького аналізу так і в процесі самого перекладу відіграє контекст, що перекладається, тобто перекладач має усвідомити фрагмент реальності, якій відображується в тексті, а також відтворити його в широкому лінгвокультурному просторі.

На доказ цього, наведемо декілька прикладів з німецької мови, де контекст впливає на результат перекладу:

- Die Firma stellte einen neuen Mechaniker ein.  
Фірма найняла нового механіка.
- Der Mechaniker stellte den Vergaser ein.  
Механік налагодив роботу карбюратора.
- Die Gäste stellten das Rauchen ein.  
Гості припинили палити.
- Ich stelle mich auf Schwierigkeiten ein.  
Я пристосовуюсь до труднощів.

Дієслова *einstellen* у кожному із наведених прикладів має різне значення: *наймати на роботу, налагоджувати роботу технічного приладу, припиняти щось робити та пристосовуватися до чогось*. Відповідно,

що у кожному окремому випадку перекладач повинен розрізняти нюанси значення, та адекватно відтворювати оригінал. Мова неоднозначна. Слово може мати багато значень – і, отже, багато можливих перекладів. Яке значення мається на увазі в конкретному випадку, зрозуміло з контексту, в якому вжито слово.

Отже доходимо висновку, що контекст є важливим аспектом під час перекладацької діяльності. Безумовно контекст впливає на перекладацьку компетенцію, що призводить до необхідності переосмислення існуючих підходів до його вивчення.

Це стає особливо очевидним у технічній сфері, коли описуються дуже конкретні компоненти або процеси. Візьмемо німецьке слово *Schalter*. Це може означати різноманітні предмети. Залежно від їх форми та функціональності можливі переклади електричних вимикачів: «кнопка», «вимикач», «тригер», «переривник», «пристрій» або навіть «датчик». У сфері гідравліки «клапан» також може бути правильним. Усі ці терміни можуть бути істинними чи хибними залежно від контексту.

Але такі проблеми виникають не тільки з технічною документацією або інструкціями. Інтерфейс користувача або файли з онлайн-магазинів також створюють багато підводних каменів.

Усі ці проблеми можна вирішити, якщо знати контекст. Але що це означає? Зазвичай достатньо речень, які стоять перед і після відповідного слова. На практиці це означає, що весь документ завжди повинен надаватися як довідковий матеріал для замовлення перекладу. Навіть якщо потрібно перекласти лише окремі речення чи слова. Якщо перекладач не впевнений щодо слова, він або вона може переглянути відповідний уривок і таким чином визначити правильний переклад.

Проте з динамічними медіа все стає проблематичним. Найкращим прикладом цього є бази даних продуктів або інтернет-магазини, де термін/речення/абзац може відобразитися кілька разів і в дуже різних позиціях. Таким чином, контекст є змінним, а зміст повідомлення незрозумілим. Надання довідкового матеріалу, тексту, посилань чи скріншотів, є одним із способів вирішення цих труднощів.

Серед завдань на формування перекладацької компетенції та здатності редагувати переклад окреме місце займають вправи на вибір необхідної лексеми серед декількох синонімічних за значенням.

**Вправа 1. Перекладіть речення, обравши відповідне до контексту слово:**

*bekommen, erhalten, empfangen.*

Вона прийняла таїнство хрещення.



Я сьогодні отримала всі посилки з пошти.

На жаль я не отримала від нього жодної відповіді.

Отже для правильного перекладу уточнимо значення наданих у завданні лексем:

- Дієслово *bekommen* має 27 значень у німецькій мові відповідно до Великого словника німецької мови (Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache), проте розглянемо найтиповіші: 1) отримувати щось від когось (відповідь, річ); 2) отримувати (винагороду, орден); 3) отримувати (першу допомогу від когось); 4) отримувати (травму, удар); 5) щось отримувати завдяки досвіду.

- Дієслово *erhalten* має такі значення: 1) отримувати щось завдяки певним діям; 2) утримувати (наприклад, життя пацієнта); 3) підтримувати (наприклад, здоров'я, завдяки дієті та спорту).

- Дієслово *empfangen* має такі значення: 1) отримувати (наприклад, подарунок, замовлення); 2) приймати когось або щось; 3) приймати (наприклад, звук чи музику завдяки певним приладам).

Проаналізувавши значення наданих дієслів та контекст речень для перекладу, можна дійти такого результату:

*Sie hat das Sakrament der Taufe empfangen.*

*Ich habe heute alle Pakete von der Post erhalten.*

*Leider habe ich keine Antwort von ihm bekommen.*

***ehrenhaft, freimütig, ehrlich.***

Він вчинив не дуже чемно.

Вона дуже відкрито розповіла про досягнення більшості студентів.

Чесно кажучи, я з самого початку був проти цього рішення.

- *Ehrenhaft* – den Idealen der Ehre entsprechend. Діяти відповідно до ідеалів честі.

- *Freimütig* – so, dass man nicht versucht, etwas zu verheimlichen, offen. Діяти нічого не приховуючи, відкрито.

- *Ehrlich* – so, dass der Betroffene die Wahrheit sagt, nicht lügt.

Відповідна особа говорить правду, не бреше.

Відповіді:

*Er hat nicht sehr ehrenhaft gehandelt.*

*Sie äußerte sich sehr freimütig über die Leistungen der meisten Studierenden.*

*Ehrlich gesagt, bin ich von Anfang an gegen diese Entscheidung.*

**Вправа 2. Який з перекладів є адекватним? Оберіть один варіант чи надайте свій:**

Wie soll man den Eigennamen „Mailand“ übersetzen:

- Майланд





- Маїланд
- Майлан
- Мілан

Wie soll man das Substantiv „Hardware“ übersetzen:

- Товар твердої ціни
- Твердий товар
- Технічне забезпечення
- Технічні характеристики

„falscher Wilhelm“:

- Штучний Вільгельм.
- Неправильний Вільгельм.
- Несправжній Вільгельм.
- Перука

„Eine dumme Liese“:

- Нерозумна Ліза.
- Погана жінка.
- Нерозумна жінка.
- Всі три варіанти

„Nördliches Eismeer“:

- Північне море.
- Північне Льодовите море.
- Північний Льодовитий океан.
- Всі три варіанти.

**Вправа 3. Знайдіть синоніми до наступних слів та виразів.**

**Лише один варіант вірний:**

- Erfindung  
A. Herausforderung  
B. Entdeckung  
C. Aufforderung  
D. Entwicklung
- In Betrieb nehmen  
A. benutzen  
B. einnehmen  
C. ertragen  
D. bearbeiten
- Ins Schwarze treffen  
A. Etwas richtig sagen oder tun  
B. Etwas negativ sehen  
C. Immer den gleichen Fehler machen  
D. Nachts unterwegs sein



- Blaumachen  
A. sich betrinken  
B. etwas blau anstreichen  
C. nicht zur Arbeit gehen  
D. konservativ sein
- rot sehen  
A. Wütend werden  
B. An einer Augenkrankheit leiden  
C. Immer optimistisch sein  
D. Reif sein

**Вправа 4. Перекладіть стійкі вирази німецької мови, поясніть історію їх виникнення та контекст вживання за прикладом.**

Приклад: sich vom Acker machen – брати ноги на плечі.

Bedeutung: Sich davonstehlen.

Herkunft: Im Soldatenjargon wurde das Übungsgelände auch Acker genannt. Wer sich vom Acker machte, der drückte sich.

1. Sich etwas abschminken.
2. Etwas durch die Blume sagen.
3. 08/15 (Gesprochen: Null-acht-fünfzehn).
4. Jemanden mit etwas abspeisen.
5. Das A und O (Alpha und Omega).

**Вправа 5. Порівняйте оригінал та переклад фрагментів текстів, відредагуйте, де необхідно, аргументуючи зміни у перекладі:**

**Tropfen Bionorica**  
Der arzneilich wirksame Bestandteil ist ein Auszug aus Enzianwurzel, Eisenkraut, Gartensauerampferkraut, Holunderblüten, Schlüsselblumenblüten mit Kelch. 100 g Sinupret Tropfen Bionorica enthalten: 29 g Auszug (Droge/ Extraktverhältnis 1:11) aus Enzianwurzel, geschnitten; Eisenkraut, geschnitten; Gartensauerampferkraut, geschnitten; Holunderblüten, gerebelt; Schlüsselblumenblüten mit Kelch, geschnitten; (1:3:3:3:3)

Diese USV wurde speziell für multifunktionale PCs entwickelt. Ihre leichte und kompakte Bauweise gewährleistet eine problemlose Installation in engen Arbeitsumgebungen.

**Біонорика (Bionorica)**  
Активним лікарським компонентом є екстракт з кореня горечавки, трави вербени, трави кислого городнього щавлю, квіток чорної бузини, квіток первоцвіту з чашечкою. 100 г крапель Синупрет Біонорика містять: 29 г водно-спиртового екстракту (1:11) з наступних видів лікарської рослинної сировини: порізаного кореня тирличу, порізаної трави вербени, порізаної трави кислого городнього щавлю, розлучених квіток чорної бузини, порізаних квіток первоцвіту з чашечкою; (1:3:3:3:3)

Даний пристрій ДБЖ призначений для використання з багатофункціональним персональним комп'ютером. Завдяки легковагому та компактному дизайну, він легко поміститься навіть на маленькому робочому місці.



**Висновки.** Підсумовуючи розглянуті проблеми викладання редагування перекладу у ЗВО, можна дійти висновку що з метою успішного критичного аналізу оригіналу та перекладу необхідна багата фоновіа база студентів. Для формування такої бази окрім саме прикладів зіставлення, необхідно надавати студентам завдання на збагачення словникового запасу; на вибір адекватного, на їх погляд, перекладу; на синонімію та омонімію; на значення стійких виразів та їх тлумачення тощо.

Перспективним є подальший розвиток методичних рекомендацій для студентів та викладачів, що, по-перше, полегшить викладання редагування перекладу, по-друге, сформує у студентів критичний підхід до оригіналу та перекладу.

#### **Література:**

1. Губарець В. В. Редактор і переклад. Основи видавничої роботи з відтвореними текстами: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 2012. 176 с.
2. Зарицький М. С. Переклад: створення та редагування. К. : Парламентське вид-во. 2004. 120 с.
3. Венгренівська М. А. Нариси з теорії та практики редагування перекладних текстів і порівняльної стилістики (французька та українська мови): навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К. : Київський ун-т. 2008. 560 с.
4. Hesseling, U. *Praktische Übersetzungskritik*. Tübingen (Stauffenberg Verlag). 1982. 91 S.
5. Reiß, K. *Übersetzungstheorie und Praxis der Übersetzungskritik // Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht – Neue Beiträge zu einem alten Thema*. 1989. S. 71-93.
6. Vermeer, Hans J. *Ein Rahmen für eine Allgemeine Translationstheorie // Lebende Sprachen*, 3. 1978. S. 99-102.
7. Ammann, M. *Anmerkungen zu einer Theorie der Übersetzungskritik und ihrer praktischen Anwendungen // TEXTconTEXT*. № 5. 1990. S. 209-250.
8. Воєвутко Н. Ю. До питання редагування перекладів у сучасному українському перекладознавстві // *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. № 16. 2015. С. 204-205.
9. Anliker, P. *Neue Annäherung an ein altes Thema: den Stil // Sprachspiegel*. Jg. 50, № 2. 1994. S. 46–48.

#### **References:**

1. Hubarets, V.V. (2012). *Redaktor i pereklad. Osnovy vydavnychoi roboty z vidtvorenymy tekstamy [Editor and translation. Basics of publishing work with reproduced texts]*. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].
2. Zarytskyi, M.S. (2004). *Pereklad: stvorennia ta redahuvannia [Translation: creation and editing]*. Kyiv: Parlamentske vyd-vo [in Ukrainian].
3. Venhrenivska, M.A. (2008). *Narysy z teorii ta praktyky redahuvannia perekladnykh tekstiv i porivnialnoi stylistyky (frantsuzka ta ukrainska movy) [Essays on the theory and practice of editing translated texts and comparative stylistics (French and Ukrainian languages)]* Kyiv: Kyivskyi un-t [in Ukrainian].



4. Hesselting, U. (1982). *Praktische Übersetzungskritik [Practical translation criticism]*. Tübingen: Stauffenberg Verlag [in German].
5. Reiß, K. (1989). Übersetzungstheorie und Praxis der Übersetzungskritik [Translation theory and practice of translation criticism] *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht – Neue Beiträge zu einem alten Thema*, 71-93 [in German].
6. Vermeer, Hans J. (1978). Ein Rahmen für eine Allgemeine Translationstheorie [A framework for a general translation theory.]. *Lebende Sprachen*, 3, 99-102 [in German].
7. Ammann, M. (1990). Anmerkungen zu einer Theorie der Übersetzungskritik und ihrer praktischen Anwendungen [Notes on a theory of translation criticism and its practical applications]. *TEXTconTEXT*, 5, 209-250 [in German].
8. Voievutko, N.Yu. (2015). Do pytannia redahuvannia perekladiv u suchasnomu ukrainskomu perekladoznavstvi [To the issue of editing translations in modern Ukrainian translation studies]. *Naukovyi visnyk mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Serii: Filolohiia*, 16, 204-205 [in Ukrainian].
9. Anliker, P. (1994). Neue Annäherung an ein altes Thema: den Stil [A new approach to an old topic: style]. *Sprachspiegel*, Jg. 50 (2), 46–48 [in German].



УДК 378.147.09.33-047.44:811.1/9

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-252-264](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-252-264)

**Мусієнко Алла Петрівна** кандидат філологічних наук, доцент, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, вул. Володимирська, 60, м.Київ, 01601, <https://orcid.org/0009-0002-5578-1775>

**Тихонова Тетяна Борисівна** кандидат психологічних наук, доцент, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, вул. Володимирська, 60, м.Київ, 01601, <https://orcid.org/0009-0003-8718-0541>

**Шабуніна Вікторія Віталіївна** кандидат юридичних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов історичного та філософського факультетів, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, вул. Володимирська, 60, м.Київ, 01601, <https://orcid.org/0000-0002-8818-154>

### **ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: КЕЙС-СТАДІ З ПОРІВНЯЛЬНИМ АНАЛІЗОМ**

**Анотація.** У сучасному освітньому середовищі важлива роль належить викладанню іноземних мов. Саме через знання іноземних мов людина може комунікувати з людьми з різних країн, розширити свої можливості у професійній сфері, а також отримати нові знання й культурний досвід. Ґрунтуючись на чотирьох характеристиках педагогічної інновації, можна визначити викладання-навчання за допомогою кейс-стаді як інноваційну педагогічну методику у викладанні англійської мови за професійним спрямуванням та іноземних мов загалом. Метою цього дослідження є аналіз методів використання кейс-стаді для викладання англійської мови та їх вплив на мотивацію студентів. Це дослідження було адаптоване і модифіковане з метою задоволення потреб студентів та розвитку їх мовних і міждисциплінарних навичок, кроскультурної компетентності. Під час проведення дослідження використано порівняльний аналіз інноваційних методик викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Проаналізовано власне кейс-стаді як підхід до викладання іноземної мови за професійним спрямуванням. Результати дослідження виявили, що найбільш ефективною інноваційною методикою викладання іноземних мов у закладах вищої освіти є кейс-стаді, що охоплює комунікативні методики й інтерактивне навчання. У поєднанні ці методи



дозволяють студентам вільно спілкуватися, використовувати мову на практиці й розвивати навички мовлення. Підсумовано, що в сучасному світі, де важливе значення має володіння іноземними мовами, необхідно розвивати й вдосконалювати методику викладання, зокрема через використання кейс-стаді, що підвищує ефективність та успішність навчання студентів. Для досягнення кращих результатів у викладанні іноземних мов важливо впроваджувати нові технології та методики, які сприятимуть успішному засвоєнню мови студентами.

**Ключові слова:** кроскультурна компетентність, лінгводидактика, інтерактивне навчання, критичне мислення, комунікативна методика, портфоліо оцінювання.

**Musienko Alla Petrivna** PhD in Phylology, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Volodymyrska St., 60, Kyiv, 01601, <https://orcid.org/0009-0002-5578-1775>

**Tykhonova Tetyana Borysivna** PhD in Psychology, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Volodymyrska St., 60, Kyiv, 01601, <https://orcid.org/0009-0003-8718-0541>

**Shabunina Viktoriia Vitalyivna** PhD in Law, head of the Foreign Languages Department for the Faculties of History and Philosophy, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Volodymyrska St., 60, Kyiv, 01601, <https://orcid.org/0000-0002-8818-154>

### **INNOVATIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN UNIVERSITIES: A CASE-STUDY WITH COMPARATIVE ANALYSIS**

**Abstract.** Nowadays, teaching foreign languages plays an important role. Through the knowledge of foreign languages, a person can communicate with people from different countries, expand their opportunities in the professional sphere, and gain new knowledge and cultural experience. Based on four characteristics of pedagogical innovation, teaching-learning through case-studies can be identified as an innovative pedagogical technique in teaching English for specific purposes and foreign languages in general. The aim of this research is to analyse the methods of using case studies for teaching English and their impact on student motivation. The research was adapted and modified to meet the needs of students and develop their language and interdisciplinary skills as well as



cross-cultural competence. The research methods involved a comparative analysis of innovative methods of teaching foreign languages in higher education institutions. Specifically, case-studies as an approach to teaching foreign languages for specific purposes were selected and analysed. The results of the research showed that the most effective innovative method of teaching foreign languages in higher education institutions is case-studies, which encompass communicative methodologies and interactive learning. In conclusion, in today's world where proficiency in foreign languages is crucial, it is important to develop and improve teaching methodology. Innovative teaching methods, such as case-studies, are effective and successful in educating students. To achieve better results in teaching foreign languages, it is important to introduce new technologies and methodologies that will facilitate successful language acquisition by students.

**Keywords:** cross-cultural competence, linguodidactics, interactive learning, critical thinking, communicative methodology, assessment portfolio

**Постановка проблеми.** Згідно з Дж. Кім та Е. Малоні, інновація в освіті визначається як нова ідея або підхід, який може бути продуктом, технологією, методом або процесом [1, с. 13]. Вона характеризується новизною, спрямована на зміни й удосконалення, повинна бути тривалим процесом і може бути передана іншим освітянам. Використання кейс-стаді (далі – КС) для викладання англійської мови за професійним спрямуванням є справді інноваційною педагогічною методикою, оскільки містить усі названі вище ознаки.

Хоча перші кейс-стаді виникли в Стародавній Греції, а їх застосування датується початком ХХ століття, вони залишаються мало використовуваними в навчальному процесі [2, с. 21]. Проте застосування кейс-стаді для викладання англійської мови за професійним спрямуванням є ефективною методикою навчання. Студенти можуть мати низьку мотивацію до вивчення іноземної мови, а метод кейс-стаді покликаний підвищити їх зацікавленість, активізувати їх креативність та критичне мислення. Ця методика може бути використана на різних курсах без обмежень за віком.

У роботі представлені деякі теоретичні елементи, що стосуються КС, зокрема визначення, характеристики та переваги, які вони надають для викладання-навчання іноземної мови за професійним спрямуванням. Крім того, наведено власний освітній досвід використання КС для викладання англійської мови.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Метод кейс-стаді був предметом наукової уваги таких українських та зарубіжних дослідників,



як Т. Антоненко, І. Оніщук, М. Іконнікова, О. Сидоренко, Ю. Сурмін, В. Чуба, П. Шеремета, Л. Штефан та інших. В освітньому середовищі кейс-стаді визнають методом навчання, який стимулює студентів, часто у групах, аналізувати ситуації, діагностувати їх і вирішувати шляхом викладення своїх міркувань і рішень у письмовій та/або усній формі [3, с. 52]. У цьому контексті, М. Альхассані, вважає, що використання кейсів у навчанні часто пов'язують з лінгводидактичними (соціо) конструктивістськими теоріями [4, с. 85]. Так само Д. Мусса та А. Нізоваб наголошують, що для ефективного використання кейсів у навчанні варто враховувати три змінні, які їх характеризують: часову змінну (історичні або актуальні кейси), структурну змінну (відкриті кейси, де студентам необхідно розв'язати завдання на основі наданих даних, та закриті кейси, де всю необхідну інформацію надає викладач) і змінну, що стосується носія (на папері або в інтернеті) [5, с. 138].

Методика кейс-стаді акцентує на студенті, об'єднуючи різні мовні навички. Вона сприяє розвитку критичного й аналітичного мислення. Студенти використовують автентичний контент і матеріали під час навчання, що допомагає розширити їх можливості. Цей підхід, на думку Б. Хаммарберг, включає рольові ігри, моделювання й дискусії в невеликих групах [6, с. 697].

У схожому контексті Х. Адем, та М. Беркесса стверджують, що впровадження кейс-стаді вимагає використання даних наявних досліджень, їх адаптацію або розробку нових матеріалів. Кейс-стаді повинні містити детальні дані без пропуску важливої інформації й бути адаптованими до різних рівнів складності [7]. Важливо сприяти створенню атмосфери взаємоповаги й довіри. Робота з кейс-стаді часто виконується в групах та під керівництвом викладача, який надає допомогу й пропозиції, не критикуючи або засуджуючи. У дотичному дослідженні М. Алотумі описує завершення заняття з кейс-стаді, де наприкінці заняття студенти демонструють свої результати, а викладач проводить оцінювання, презентує портфоліо оцінювання студентів та проводить порівняльний аналіз успішності в групі [8, с. 10036].

Отже, метою роботи з кейс-стаді у викладанні іноземних мов у вищих навчальних закладах є створення сприятливого середовища для навчання, підвищення мотивації студентів та розвиток їх критичного мислення. На думку І. Параге, кейс-стаді дозволяють студентам застосовувати теоретичні знання на практиці, розробляти аналітичні й проблемно орієнтовані навички, а також вдосконалювати навички комунікації та співпраці [9, с. 7]. Т. Чжоу, Ч. Ся, С. Чжоу, Ч. Чай, та М. Ченг погоджуються, що кейс-стаді створюють можливість для



розвитку творчого мислення студентів, їх здатності аналізувати складні проблеми та шукати рішення з використанням оптимальних стратегій [10]. Крім того, робота з кейс-стаді допомагає студентам розвивати навички роботи в команді, сприяє підвищенню їх самостійності та впевненості у власних силах.

Таким чином, використання кейс-стаді у процесі навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах має на меті стимулювати активну участь студентів у процесі навчання та сприяти їхньому глибшому засвоєнню мови, розвитку аналітичних та творчих навичок, а також підвищенню їх професійної компетентності.

**Мета статті** полягає в дослідженні ефективності використання методу кейс-стаді для інтегрованого викладання та вивчення англійської мови. Основною метою застосування кейс-стаді було допомогти студентам опанувати спеціалізовану лексику, зрозуміти особливості дисципліни та професійного світу, а також розвивати їхні мовленнєві, загальні та мотиваційні навички.

**Виклад основного матеріалу.** Використання кейс-стаді з комунікативними стратегіями для вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням є новаторським педагогічним підходом, у якому поєднуються елементи інтерактивного, ігрового та соціоконструктивістського навчання в межах лінгводидактики.

Освіта майбутнього підкреслює не лише потребу у формальних знаннях, але й у розвитку таких навчальних та міждисциплінарних навичок, як спільна робота, критичне мислення, аналітичні, організаційні й соціальні навички тощо [11, с. 100118]. Завдяки тому, що кейс-стаді спонукає студентів аналізувати ситуації та шукати рішення в групах, усі ці навички та вміння застосовуються під час навчання. Таким чином, можна сказати, що кейс-стаді сприяє розвитку навичок, необхідних для успішного навчання.

Ще один інноваційний елемент стосується ігрового навчання, яке має різні форми, включаючи рольову гру, симуляцію, електронні ігри, настільні ігри тощо [12, с. 692]. Оскільки КС часто організуються навколо рольових ігор або симуляцій, навчання в ігровій формі відбувається, коли задіяні кейси. Нарешті, соціальний конструктивістський підхід полягає в отриманні знань із соціальних взаємодій та кроскультурної компетентності і це є результатом такої спільної роботи, як робота в групах або в парах [13, с. 377]. Таким чином, викладання-навчання за допомогою КС є прикладом новаторства в навчанні.

Викладання-навчання за допомогою кейс-стаді базується на кейсах, що ілюструють дисциплінарну та/або професійну реальність



студентів. Цілі навчання стосуються як мовленнєвих навичок, так і навичок, що стосуються спеціальності (наприклад, мова спеціальності й дисциплінарні та/або професійні нюанси). Студенти працюють насамперед для розв'язання КС. Конформність мови, таким чином, знаходиться на периферії. Про автентичність можна говорити на різних рівнях, включаючи справжню, змінену, адаптовану, симульовану та несправжню. Матеріали, які пропонуються студентам як частина КС нечасто є неавтентичними. Робота над КС дає можливість керувати неоднорідністю аудиторії, а також її кількістю, оскільки організована групова робота. Крім того, КС можуть подолати проблему мотивації, пов'язану з обов'язковим характером іноземної мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти України. Завдання контекстуалізовані, а матеріал базується на змісті, що стосується навчання. Отже, можна зробити висновок, що КС вдало інтегруються у принципи дидактики іноземної мови за професійним спрямуванням.

**Кейс-стаді.** Протягом 2022-2023 навчальних років у курсі англійської мови для істориків і філософів на кафедрі іноземних мов історичного та філософського факультетів КНУ ім. Тараса Шевченка застосовували метод кейс-стаді для інтегрованого викладання та навчання англійської мови. Головна мета викладання за допомогою кейс-стаді, як ми вже зазначали, полягала в тому, щоб допомогти студентам опанувати спеціалізовану лексику, а також зрозуміти особливості навчальної дисципліни й професійного світу.

Мета модуля була потрійна. По-перше, це розвиток таких мовленнєвих навичок студентів, як аудіювання, читання, письмо та усне мовлення. По-друге, він спрямовувався на поліпшення таких загальних навичок, як аналіз і синтез, організація, відповідальність, співпраця тощо. По-третє, це посилення мотивації студентів до вивчення англійської мови.

Курс англійської мови тривав 40 годин протягом одного семестру. Кожен модуль стосувався конкретної теми з галузі філософії. Студентам надавалися завдання для покрокового опанування спеціального лексикону, пов'язаного із тематикою, для розуміння культурного контексту досліджуваних тем та типової діяльності філософів англословних країн.

Модуль складався з чотирьох макрозавдань, які були пов'язані з темою модуля. КС був більш складним і був запропонований студентам як завершальне завдання, щоб допомогти їм засвоїти лінгвістичні та дисциплінарні знання, необхідні для його виконання. Перші три завдання модуля готували студентів до роботи над КС: навчали



студентів основних принципів їхньої майбутньої професії, ознайомлювали з культурним аспектом, пов'язаним із філософською системою, і передбачали засвоєння спеціального лексикону, поширеного в англійській науковій літературі про філософію англословних країн.

Перше макрозавдання полягало у вивченні філософських аспектів фемінізму у Великобританії, США та Нідерландах. У другому завданні студентам було запропоновано ознайомитися з основною тематичною лексикою та заповнити таблицю з використанням уривка із тексту. У третьому завданні студенти переглянули виступ Лілі Сінг «Місце за столом» на TED TALKS та відповіли на супровідні питання. Кожен студент працював над завданнями самостійно, а викладач спільно з колективом перевіряв їхні досягнення. На виконання всіх трьох завдань виділялося приблизно дві години.

Для четвертого макрозавдання щодо роботи над КС було вирішено опрацювати його з метою відповідності до потреб студентів, визначеним заздалегідь за допомогою аналізу. Перед початком курсу студентів попросили заповнити анкету, щоб з'ясувати, як чотири мовні навички інтегруються у предмет: навички письмового розуміння важливі для доступу до англійської літератури для наукових досліджень і професійного розвитку, навички усного розуміння корисні для участі в конференціях та доступу до професійних аудіовізуальних матеріалів в інтернеті, навички продукування (письмового або усного) необхідні насамперед для тих, хто планує займатися дослідженнями в майбутньому.

Для покращення мовленнєвих навичок було надано перевагу роботі в групах, щоб забезпечити більше часу для кожного студента на спілкування й надати можливість вдосконалити своє усне розуміння під час обміну інформацією у групах. Щодо навичок розуміння текстів, то ми додали кейс-стаді для читання, щоб сприяти розвитку не лише аналітичного й критичного мислення, але й навичок швидкого сканування та розуміння тексту. Робота над навичками в письмі включала конспектування під час групових дискусій.

Проте у процесі роботи кейс-стаді зазнав змін, продиктованих головним чином необхідністю адаптації матеріалу до студентів, оскільки оригінальний матеріал був орієнтований на англословних студентів університетів. Дотримуючись схеми адаптації матеріалу Столлера, ми додали англійські пояснення певних слів [14, с. 184], скоригували візуальне представлення тексту для полегшення читання та надали додатковий файл для читання. Результатом корекції стала зміна ступеня достовірності наведених матеріалів. Для студентів цей кейс-



стаді є реальним навчальним матеріалом, використовуваним американськими викладачами, тому він є дійсно автентичним. Після цього студенти розіграли рольову гру, де вони в групах за участю п'яти осіб виконували ролі групи філософів, які обговорювали тему «Філософія фемінізму».

Під час практичної групової роботи студенти спочатку читали документи у файлі: кожен відповідав за вивчення певної сторінки, яка містила від одного до чотирьох тверджень. Потім студенти обмінювалися отриманою під час читання інформацією з іншими членами своєї групи [15, с. 1451]. Такий спосіб роботи, відомий як *jigsaw classroom*, мав економити час на заняттях та мотивувати студентів до обміну інформацією в одній групі.

Наприкінці цього етапу роботи студенти самостійно ознайомились із тестовим матеріалом. Після індивідуального читання студенти обговорили позитивні й негативні моменти обраної тематики. Для завершення роботи над кейс-стаді доповідач кожної групи висловив аргументовані поради в усній формі всім присутнім. Після висловлення всіма групами своїх поглядів викладач проаналізував роботу та надав коригувальний відгук кожній групі.

Усі обміни всередині груп відбувалися англійською мовою, а матеріали, які надали студентам, пояснювалися через часті консультації з кожною групою. Основне завдання полягало в забезпеченні зрозумілості навчальних матеріалів з метою уникнення чи вирішення будь-яких непорозумінь. Для досягнення цієї мети студентам надавалися додаткові пояснення та використовувалися навідні питання, щоб керувати їхніми думками.

Три етапи роботи над КС сприяли усвідомленню студентами спеціалізованого лексикону, дозволили їм розвинути свої мовленнєві навички, включаючи письмове розуміння (читання), усне розуміння (внутрішньогруповий обмін), усну продукцію (міжгруповий обмін) та письмову продукцію (конспектування). Крім того, можна припустити, не надаючи емпіричних доказів, що така діяльність сприяла вдосконаленню таких наскрізних навичок, як здатність аналізувати, синтезувати та приймати рішення, розвинула критичне мислення, командну роботу та організаційні навички.

Одним із головних завдань модуля було стимулювання мотивації студентів. Мотивація є сильним рушійним фактором у навчанні, вона визначає ініціативу, напрям дій і підтримує студентів у досягненні своїх цілей. Мотивація є ключовим елементом вивчення іноземних мов та взагалі будь-якої навчальної діяльності, від неї залежить успіх чи

невдача в навчанні. Деякі студенти, які не обирають мовні спеціальності, можуть не мати достатньої мотивації для вивчення англійської мови. Отже, використання кейс-стаді мало на меті підвищення мотивації студентів.

Апріорі КС є потенційно мотивувальними для студентів, оскільки базуються на реальних кейсах і передбачають спеціальні знання, спільну роботу, включають ігровий елемент у діяльність студентів, беруть участь у розвитку основних навичок для навчання й професійного життя. Наприкінці модуля студентів попросили заповнити анкету задоволеності курсом. Усі відповіді показали стовідсоткове задоволення застосуванням методики кейс-стаді в навчанні.

Важливо зазначити, що викладання-навчання за допомогою КС не позбавлене деяких труднощів. У роботі виокремлено два типи останніх: ті, що пов'язані з підготовкою кейс-стаді до практичного використання, і ті, що стосуються процесу викладання й навчання.

По-перше, розробка й підготовка кейсу займає багато часу, і це вкладення часу не завжди є можливим в обмеженому контексті навчального плану закладу освіти. Крім того, використання цієї методики вимагає певних знань навчальної дисципліни з боку студентів. Ураховуючи складність реальних ситуацій, на яких базуються КС, вони більш прийнятні для студентів із мінімальним рівнем В1.

З викладацького погляду, поділ на групи, планування часу та часте використання рідної мови студентами можуть стати проблемою у процесі викладання та навчання із застосуванням КС.

У представленому дослідженні використовувалися паперові документи, але в сучасному контексті ефективним варіантом може бути дистанційне навчання. Усі матеріали, включаючи опис кейсу, можуть бути надіслані в електронному форматі викладачем. Курс може проходити на платформі відеоконференцій, де студенти поділяються на невеликі групи. Також може бути використаний Skype, Zoom, Webex для онлайн-роботи групи студентів, а потім відеовідповіді можуть бути записані на відеоплатформі. Однак у випадку офлайн-курсів допомога студентам та контроль їхньої активності може бути складними для викладача.

**Висновки.** Таким чином, у нашому дослідженні представлено конкретний приклад використання КС як інноваційної педагогічної техніки в контексті викладання-навчання іноземної мови за професійним спрямуванням.

Зроблено спробу продемонструвати, що КС у викладанні відповідають чотирьом характеристикам інновацій в освіті. Проте вони



нечасто використовуються в контексті викладання-навчання іноземних мов. Незважаючи на це, КС формують методіку навчання, мають потенціал для підвищення мотивації студентів і їх можна застосувати під час опрацювання інших дисциплін.

Крім того, викладання-навчання за допомогою КС тісно пов'язане з інтерактивним, ігровим, соціоконструктивістським навчанням, які також вважаються інноваційними в контексті нової освіти.

Майбутні дослідження в цьому напрямі допоможуть детальніше визначити ефективність використання КС в навчанні іноземних мов, а також їх вплив на мотивацію студентів. Крім того, важливо вивчити можливість застосування КС під час засвоєння інших дисциплін і способи їх адаптації для різних вікових та культурних груп студентів.

Результати таких досліджень сприятимуть вдосконаленню методики викладання іноземних мов та впровадженню нових підходів до навчання загалом.

#### **Література:**

1. Kim J., Maloney E. J. *Learning innovation and the future of higher education*. JHU Press, 2020. URL: <https://www.press.jhu.edu/books/title/12072/learning-innovation-and-future-higher-education> (дата звернення: 15.03.2024).

2. Mortazavi M., Nasution M. K., Abdolahzadeh F., Behrooz M., Davarpanah A. Sustainable learning environment by mobile-assisted language learning methods on the improvement of productive and receptive foreign language skills: A comparative study for Asian universities. *Sustainability*. 2021. № 13(11). URL: <https://doi.org/10.3390/su13116328> (дата звернення: 15.03.2024).

3. Onishchuk I., Ikonnikova M., Antonenko T., Kharchenko I., Shestakova S., Kuzmenko N., Maksymchuk B. Characteristics of foreign language education in foreign countries and ways of applying foreign experience in pedagogical universities of Ukraine. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. № 12(3). P. 44-65. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/12.3/308> (дата звернення: 15.03.2024).

4. Alhasani M. Measuring graduate students' perceptions of an academic English reading and writing course during turbulent times—a case study from Albania. *International Perspectives on Teaching and Learning Academic English in Turbulent Times*. Routledge, 2022. P. 113-129. URL: <https://doi.org/10.4324/9781003283409-13> (дата звернення: 16.03.2024).

5. Mussaa D., Niyazova A. Teaching English as a Foreign Language to Kazakhstani Students by Means of DER and Case-Study Method. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. 2017. №3(3). P. 104–113. URL: <https://doi.org/10.18844/prosoc.v3i3.1539> (дата звернення: 16.03.2024).

6. Hammarberg B. Case Study Research in Multilingual Contexts. *The Cambridge Handbook of Third Language Acquisition*. Cambridge, 2023. P. 696-723. URL: <https://doi.org/10.1017/9781108957823.028> (дата звернення: 16.03.2024).

7. Adem H., Berkessa M. A case study of EFL teachers' practice of teaching speaking skills vis-à-vis the principles of Communicative Language Teaching (CLT). *Cogent Education*. 2021. № 9(1). URL: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2087458> (дата звернення: 16.03.2024).

8. Alotumi M. Factors influencing graduate students' behavioral intention to use Google Classroom: Case study-mixed methods research. *Education and Information Technologies*. 2021. № 27(7). P. 10035-10063. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-11051-2> (дата звернення: 17.03.2024).

9. Paragae I. P. N. S. Innovative teaching strategies in teaching English as a foreign language. *English Teaching and Linguistics Journal (ETLiJ)*. 2023. № 4(1). P. 1-9. URL: <https://jurnal.umsu.ac.id/index.php/ETLiJ/article/view/12990> (дата звернення: 17.03.2024).

10. Latifi F., Kasumi H. Teachers' Perspectives on Innovative and Interactive Teaching Methods: Perspective of Mobile Learning. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*. 2022. № 17(23). URL: <https://doi.org/10.3991/ijim.v16i23.36217> (дата звернення: 17.03.2024).

11. Chiu T. K., Xia Q., Zhou X., Chai C. S., Cheng M. Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2023. № 4. URL: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118> (дата звернення: 17.03.2024).

12. Grassini S. Shaping the future of education: exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in educational settings. *Education Sciences*. 2023. № 13(7). URL: <https://doi.org/10.3390/educsci13070692> (дата звернення: 17.03.2024).

13. Oliveira W., Hamari J., Shi L., Toda A. M., Rodrigues L., Palomino P. T., Isotani S. Tailored gamification in education: A literature review and future agenda. *Education and Information Technologies*. 2023. №28(1). P. 373-406. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-11122-4> (дата звернення: 20.03.2024).

14. Stoller F. L., Horn B., Grabe W., Robinson M. S. Evaluative review in materials development. *Journal of English for Academic Purposes*. 2006. № 5(3). P. 174-192. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.07.003> (дата звернення: 17.03.2024).

15. Stanczak A., Darnon C., Robert A., Demolliens M., Sanrey C., Bressoux P., Butera F. Do jigsaw classrooms improve learning outcomes? Five experiments and an internal meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*. 2022. № 114(6). URL: <https://doi.org/10.1037/edu0000730> (дата звернення: 17.03.2024).

### References:

1. Kim, J., & Maloney, E. J. (2020). *Learning innovation and the future of higher education*. JHU Press. Retrieved from <https://www.press.jhu.edu/books/title/12072/learning-innovation-and-future-higher-education>

2. Mortazavi, M., Nasution, M. K., Abdolazadeh, F., Behroozi, M., & Davarpanah, A. (2021). Sustainable learning environment by mobile-assisted language learning methods on the improvement of productive and receptive foreign language skills: A comparative study for Asian universities. *Sustainability*, 13(11). Retrieved from <https://doi.org/10.3390/su13116328>

3. Onishchuk, I., Ikonnikova, M., Antonenko, T., Kharchenko, I., Shestakova, S., Kuzmenko, N., & Maksymchuk, B. (2020). Characteristics of foreign language education in foreign countries and ways of applying foreign experience in pedagogical universities of Ukraine. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(3), 44-65. Retrieved from <https://doi.org/10.18662/rrem/12.3/308>

4. Alhasani, M. (2022). Measuring graduate students' perceptions of an academic English reading and writing course during turbulent times—a case study from Albania. In *International Perspectives on Teaching and Learning Academic English in Turbulent Times* (pp. 113-129). Routledge. Retrieved from <https://doi.org/10.4324/9781003283409-13>



5. Mussa, D., & Niyazovab, A. (2017). Teaching English as a Foreign Language to Kazakhstani Students by Means of DER and Case- Teaching English as a Foreign Language to Kazakhstani Students by Means of DER and Case-Study Method. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 3(3), 104-113. Retrieved from <https://doi.org/10.18844/prosoc.v3i3.1539>
6. Hammarberg, B. (2023). Case Study Research in Multilingual Contexts. In *The Cambridge Handbook of Third Language Acquisition* (pp. 696-723). Cambridge. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/9781108957823.028>
7. Adem, H., & Berkessa, M. (2022). A case study of EFL teachers' practice of teaching speaking skills vis-à-vis the principles of Communicative Language Teaching (CLT). *Cogent Education*, 9(1). Retrieved from <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2087458>
8. Alotumi, M. (2022). Factors influencing graduate students' behavioral intention to use Google Classroom: Case study-mixed methods research. *Education and Information Technologies*, 27(7), 10035-10063. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-11051-2>
9. Paragae, I. P. N. S. (2023). Innovative teaching strategies in teaching English as a foreign language. *English Teaching and Linguistics Journal (ETLiJ)*, 4(1), 1-9. Retrieved from <https://jurnal.umsu.ac.id/index.php/ETLiJ/article/view/12990>
10. Latifi, F., & Kasumi, H. (2022). Teachers' Perspectives on Innovative and Interactive Teaching Methods: Perspective of Mobile Learning. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 17(23). Retrieved from <https://doi.org/10.3991/ijim.v16i23.36217>
11. Chiu, T. K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118>
12. Grassini, S. (2023). Shaping the future of education: exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in educational settings. *Education Sciences*, 13(7). Retrieved from <https://doi.org/10.3390/educsci13070692>
13. Oliveira, W., Hamari, J., Shi, L., Toda, A. M., Rodrigues, L., Palomino, P. T., & Isotani, S. (2023). Tailored gamification in education: A literature review and future agenda. *Education and Information Technologies*, 28(1), 373-406. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-11122-4>
14. Stoller, F. L., Horn, B., Grabe, W., & Robinson, M. S. (2006). Evaluative review in materials development. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(3), 174-192. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.07.003>
15. Stanczak, A., Darnon, C., Robert, A., Demolliens, M., Sanrey, C., Bressoux, P., ... & Butera, F. (2022). Do jigsaw classrooms improve learning outcomes? Five experiments and an internal meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 114(6). Retrieved from <https://doi.org/10.1037/edu0000730>





УДК 811.112

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-264-272](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-264-272)

**Нагорна Ольга Олександрівна** доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри мовознавства, Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова, вул. Героїв Майдану, 8, Україна, м. Хмельницький, тел.: (096) 551-03-46, <https://orcid.org/0000-0003-1848-4368>

## ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ МЕТАФОР В АНГЛОМОВНОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ТА ДІЛОВОМУ ДИСКУРСІ З ТОЧКИ ЗОРУ СТИЛІСТИКИ

**Анотація.** Дослідження концептуальних метафор в англomовному політичному та діловому дискурсі з точки зору стилістики є актуальною темою з кількох причин: дослідження може допомогти краще зрозуміти, як концептуальні метафори використовуються для структурування думки та впливу на аудиторію в різних дискурсивних контекстах; це може дати уявлення про те, як мова використовується для створення та поширення ідеологій; дослідження може допомогти краще зрозуміти, як люди сприймають політичні та ділові тексти, а також як мова може бути використана для маніпулювання думкою.

Незважаючи на те, що концептуальні метафори досліджувалися в рамках когнітивної лінгвістики, їх стилістичний потенціал у англomовному політичному та діловому дискурсі ще не вивчений до кінця.

Загальна мета: дослідити роль концептуальних метафор в англomовному політичному та діловому дискурсі з точки зору стилістики.

Завдання: визначити та проаналізувати концептуальні метафори, які використовуються в англomовному політичному та діловому дискурсі; дослідити, як концептуальні метафори впливають на стиль та сприйняття дискурсу; визначити стилістичні функції концептуальних метафор в англomовному політичному та діловому дискурсі.

Концептуальна метафора є в науці, культурі, освіті. В епоху розвитку інформаційних технологій, інтенсивного розвитку реклами, розповсюдження актуальних новин, коли реципієнт очікує побачити короткий, чіткий, але ємкий та образний вербальний текст, який би швидко запам'ятався, був зрозумілим і зацентрував увагу саме на цей, актуалізований предмет, роль метафори у мовному спілкуванні зростає. У сферах, які опиняються в центрі уваги громадськості, а також у темах,



що викликають дискусії в суспільстві, спостерігається активне творення нових метафор, зокрема у сферах таких, як політика, економіка, екологія та ін. Виникнення таких метафор обумовлено: потребою в лаконічному та образному вираженні складних понять; прагненням зробити дискусійні теми більш доступними для широкого загалу; бажанням вплинути на думки та емоції людей. Вдалі метафори можуть апамятовуватися надовго; формувати стійкі асоціації; стимулювати емоційне сприйняття інформації. Однак важливо пам'ятати, що не всі метафори є однаково вдалими; деякі метафори можуть бути маніпулятивними; інтерпретація метафор може залежати від контексту та особистого досвіду.

**Ключові слова:** стилістика, політичний дискурс, ділова англійська мова, діловий дискурс, лінгвістика, метафора

**Nahorna Olga Oleksandrivna** Doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of linguistics, Leonid Yuzkov Khmelnytskyi University of Management and Law, St. Heroiv Maidan, 8, Khmelnytskyi, tel.: (096) 551-03-46, <https://orcid.org/0000-0003-1848-4368>

## **A STUDY OF CONCEPTUAL METAPHORS IN ENGLISH POLITICAL DISCOURSE AND BUSINESS DISCOURSE FROM THE PERSPECTIVE OF STYLISTICS**

**Abstract.** The study of conceptual metaphors in English political and business discourse from a stylistic perspective is a relevant topic for several reasons: it can help to better understand how conceptual metaphors are used to structure thought and influence audiences in different discourse contexts; it can provide insights into how language is used to create and disseminate ideologies; it can help to better understand how people perceive political and business texts, and how language can be used to manipulate

Despite the fact that conceptual metaphors have been studied within the framework of cognitive linguistics, their stylistic potential in English political and business discourse has not yet been fully explored.

The overall goal is to study the role of conceptual metaphors in English political and business discourse from the point of view of stylistics.

Objectives: to identify and analyze conceptual metaphors used in English political and business discourse; to investigate how conceptual metaphors influence the style and perception of discourse; to determine the stylistic functions of conceptual metaphors in English political and business discourse.



Conceptual metaphors are used in science, culture, and education. In the era of information technology, intensive development of advertising, and dissemination of current news, when the recipient expects to see a short, clear, but concise and imaginative verbal text that would be quickly remembered, understandable, and focus on this particular, actualized subject, the role of metaphor in language communication is growing. In areas that are in the public spotlight, as well as in topics that cause debate in society, there is an active creation of new metaphors, in particular in such areas as politics, economics, ecology, etc. The emergence of such metaphors is driven by the need to express complex concepts in a concise and imaginative way; the desire to make controversial topics more accessible to the general public; and the desire to influence people's thoughts and emotions. Successful metaphors can be memorized for a long time; form stable associations; and stimulate emotional perception of information. However, it is important to remember that not all metaphors are equally successful; some metaphors can be manipulative; the interpretation of metaphors may depend on the context and personal experience.

**Keywords:** stylistics, political discourse, business English, business discourse, linguistics, metaphor

**Постановка проблеми.** Концептуальні метафори концентрують у собі найсуттєвіші риси конкретної картини світу (Kömür S., Cimen S. S.). Сучасні лінгвістичні дослідження розглядають метафору не просто як стилістичний прийом, а як глибинний когнітивний феномен, що лежить в основі людського мислення. Це дає підстави говорити про універсальність метафори. Метафори присутні у концептуальних структурах людського мислення; структурують образи та уявлення; визначають спосіб мислення людини. Вони дозволяють зрозуміти складні абстрактні поняття; створити зв'язки між різними сферами знання; ефективно спілкуватися з іншими людьми.

Метафора, як постійно виникаюче явище в мові, стає невід'ємним інструментом для осмислення та пізнання світу навколо нас. Вона виступає основою для формування нових концепцій, адже відображає в мовній формі нове знання про світ, отримане в результаті емпіричного, теоретичного або художнього освоєння дійсності. Це твердження підкреслює, що саме в метафорі можна простежити зародження думки та її втілення в мові.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Лінгвісти-когнітологи розрізняють два типи метафор:

*Мовна метафора:* метафора, що використовується в мові та мовленні.



*Концептуальна метафора*: метафора, що лежить в основі нашого мислення та розуміння світу.

Мовна метафора ґрунтується на концептуальній метафорі. Іншими словами, мовна метафора – це вербалізація концептуальної метафори, її вираження за допомогою слів.

Концептуальна метафора використовується: для позначення того, що не має словесного вираження; для пояснення складних понять; для створення зв'язків між різними сферами знання.

Незважаючи на численні наукові з дослідження поняття концептуальної метафори таких авторів, як: Алексенко В. (), О. Бабаєва (), О. Безугла (), Ю. Бережанська (), А. Бортняк (Bortniak Alina Ocheretna Olga), О. Газуда (), О. Македонова (), О. Очеретна (Bortniak Alina Ocheretna Olga), Ткач В. () та ін., однак вивчення дослідження концептуальних метафор в англomовному політичному та діловому дискурсі з точки зору стилістики вимагає подальшого вивчення і осмислення.

**Мета статті** – Мета дослідження концептуальних метафор в англomовному політичному та діловому дискурсі включає: аналіз концептуальних метафор, що використовуються в англomовному політичному та діловому дискурсі; вивчення ролі метафор у побудові аргументації, переконання або маніпулюванні у політичному та діловому середовищі. Основні завдання дослідження передбачають: аналіз основних підходи до визначення поняття «концептуальна метафора»; формування вибірки; аналіз метафоричних виразів; класифікація метафор; вивчення контексту вживання метафор; аналіз ефектів метафор в комунікації.

**Виклад основного матеріалу.** Квінтіліан, один з найвідоміших римських ораторів, вважав, що метафори є природним засобом вираження для людини. Він виділив вторинний зміст метафори, порівнявши його з алегорією. Перші мовознавчі концепції щодо метафори сформулювались у риторичі, де такий троп вважався відхиленням від загальноприйнятої лексичної норми (Quintilianus).

Таким чином, метафора означає перенесення значення предмета чи явища з метою заповнення того, що потребує словникових елементів, та збагачення мовлення новими лексичними образами.

У своїх роботах Дж. Лакофф і М. Джонсон вперше виділили поняття «концептуальної метафори». Вони довели, що метафори є невід'ємною частиною нашого повсякденного життя, і саме концептуальні метафори є основою нашої концептуальної системи (Lakoff, G. & Johnson, M. с. 55-58).



Концептуальні метафори відображають спосіб, яким ми уявляємо собі абстрактні концепти через використання мовних образів, які базуються на наших фізичних відчуттях та досвіді.

На думку Д. Каліщук, Н. Приймак концептуальна метафора стала одним з найсильніших гендерних засобів інтерпретації політичних процесів та впливу на масову свідомість (Каліщук).

Отже, концептуальні метафори є не лише лінгвістичними виразами, але й фундаментальними елементами нашого способу мислення та розуміння світу.

Дослідники виділяють різні класи концептуальної метафори, залежно від критеріїв, покладених в основу класифікацій.

За дослідженням Дж. Лакоффа і М. Джонсона, згідно з природою концептуального корелята метафори, їх можна поділити на такі категорії: онтологічні, орієнтаційні та структурні (Lakoff & Johnson).

**Онтологічні метафори** ґрунтуються на співвідношенні між реальними об'єктами та абстрактними концепціями. Вони використовуються для вираження відношень між реальним світом та абстрактними ідеями чи концепціями. Наприклад, «час – це гроші». У цій метафорі час порівнюється з грошми, що робить акцент на важливості часу як ресурсу.

**Орієнтаційні метафори** відображають спосіб сприйняття або організацію простору та часу. Вони можуть використовуватися для вираження співвідношень між людьми, ідеями або подіями в просторовому або часовому контексті. «Перед нами стоїть важливе завдання, і ми мусимо піти вперед». У цій метафорі використовується просторовий образ, де напрямок «вперед» асоціюється з рухом у майбутнє, досягненням цілей та розвитком.

**Структурні метафори** ґрунтуються на аналогії між різними аспектами чи атрибутами об'єктів. Вони використовуються для порівняння або аналогії між різними областями життя або між різними аспектами одного об'єкта. «Сім'я – це будівля». У цій метафорі сім'я порівнюється з будівлею, що відображається в структурі та організації

У сучасному суспільстві, де політика стала важливим чинником, політичні промови залишаються ключовим інструментом впливу та маніпулювання для політичних лідерів. Ці промови використовуються для активного спілкування з аудиторією, формування поглядів, стимулювання емоцій та маніпулювання в цілях досягнення певних політичних цілей. Основним завданням політичних діячів є переконання та контроль людьми. Саме метафора є основним елементом емоційної наповненості промов політиків.



Так, наприклад, у промові Джо Байдена «Remarks on the US Response in Support of Israel and Ukraine» часто зустрічається концептуальна опозиція «we», з метою уособлення громадян в одне ціле, що допомагає досягнути спільної мети: «*We're facing an inflection point in history—one of those moments where the decisions we make today are going to determine the future for decades to come*».

Іншим прикладом використання концептуальної метафори президентом у його промові є вираз «*The terrorist group Hamas unleashed pure, unadulterated evil in the world*». У цьому виразі «випустити на волю зло» переноситься з його буквального значення, що вказує на поняття негативних або небезпечних аспектів або дій, на абстрактне або метафоричне використання, що вказує на непередбачувані наслідки.

Інший приклад «*there is no limit to the depravity of people when they want to inflict pain on others*» – із використанням метафори «завдати болю іншим» вживається для опису спричинення шкоди, страждання або неприємностей іншим людям. Вона може бути використана для опису фізичного чи емоційного болю, а також для опису вчинків чи слів, які спричиняють страждання або неприємності.

«*In Israel, I saw a people who are in deep, deep pain*» – вираз «глибокий біль» може бути розглянутий як концептуальна метафора. У цьому виразі "глибокий" переноситься з його буквального значення, пов'язаного з фізичним простором, на абстрактне або емоційне використання, що вказує на інтенсивність чи масштаб емоційного стану.

Подібний вираз зустрічається для опису емоційного стану президента «*I am heartbroken by the tragic loss of Palestinian life*» – «розбитий горем» використовується для вираження ідеї про стан психологічної розрухи, туги або страждання, який може бути спричинений емоційними та психологічними факторами.

«*For 75 years, NATO has kept peace in Europe and has been the cornerstone of American security*». У цій метафорі «наріжний камінь» переноситься з його буквального значення, пов'язаного з будівництвом, на абстрактне або символічне використання, що вказує на важливість, надійність або стабільність.

«*help us build a world that is safer, more peaceful, and more prosperous for our children and grandchildren*». Ця метафора використовується для опису процесу створення або формування нового порядку, ідеалів, системи або культури.

«We're going to make sure Iron Dome continues to guard the skies over Israel». У цій метафорі «залізний купол» вказує на об'єкт, що надійно захищає небо і безпеку іншої країни.

«We can't stand by and stand silent when this happens». Ця метафора використана для підтвердження того, що США не може займати нейтральну позицію у питаннях Палестину й України і готові допомогти.

«Kyiv still stands because of the bravery of the Ukrainian people». У цій метафорі «стоїть» набуває абстрактне і символічне використання, адже вказує міцність, витривалість, непохитність українського народу.

**Висновки.** Отже, можемо зробити висновок, що політичний і бізнес дискурс збагачені концептуальними метафорами, оскільки одним із завдань президента є вплив, який може мати різні прояви, серед яких поширеними є прямий вплив і приховані маніпуляції через завуальований текст.

Перспективою подальших досліджень є вивчення культурних, історичних або соціальних контекстів, які впливають на формування та розуміння концептуальних метафор.

#### **Література:**

1. Бабаєва О. М. Лінгвокогнітивний та прагматичний аспекти функціонування метафори у сучасному іспанському політичному дискурсі. : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 035 "Філологія" / наук. керівник О. В. Телкова. Запоріжжя : ЗНУ, 2020. 67 с. <https://dspace.znu.edu.ua/xmlui/handle/12345/4555>

2. Безугла О. В. Концептуальна метафора «Нація – це сім'я» в політичному дискурсі США. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки : Філологічні науки. Мовознавство.* 2012. № 23. С. 10-12.

3. Бережанська Ю. В. Концептуальна метафора в англomовному медичному дискурсі. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету.* 2013. Вип. 9. С. 479-484.

4. Газуда О. М. Сучасні підходи до тлумачення концептуальної метафори. *Матеріали щорічної підсумкової конференції професорсько-викладацького складу факультету іноземної філології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 26 лютого 2019 року.* Ужгород : ТОВ Поліграфцентр Ліра, 2019. С. 17-22.

5. Калішук Д., Приймак Н. Концептуальна метафора в політичному дискурсі: гендерний аспект. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Розділ I. Когнітивна лінгвістика.* 2015. № 4. С. 43-49.

6. Македонова О. Д. Концептуальна метафора у сучасному рекламному дискурсі США. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Філологічна.* 2015. Вип. 58. С. 107-109.

7. Ткач В. О., Алексенко В. Ф. Метафора у сучасних англomовних текстах політичних промов. *Закарпатські філологічні студії.* 2022. Випуск 24. Том 2. С. 94-97.



8. Bortniak A., Ocheretna O. The ways of binary opposition realization of light/dark conceptual metaphors in a literary text. *Scientific journal of the Lviv State University of Life Safety "Philological Periodical of Lviv"*. № 9, 2021 P. 36-43.

9. Kömür S., Cimen S. Using Conceptual Metaphors in Teaching Idioms in a Foreign Language Context. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2009. Vol. 23. P. 205–222.

10. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live by*. Chicago: University of Chicago Press. 2003. P. 55-58.

11. M. Fabi Quintiliani. *Institutionis Oratoriae: Libri Duodecim*, Vol. 1: Libri I–VI M. Winterbottom (ed.). Oxford: Oxford University Press; Oxford Classical Texts, 1887. P. 775.

12. Remarks on the US Response in Support of Israel and Ukraine : веб-сайт. URL: <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/october-20-2023-remarks-us-response-support-israel-and-ukraine#dp-expandable-text> (дата звернення: 23.02.2024).

### **References:**

1. Babaieva, O. M. (2020). *Linhvokohnityvnyi ta prahmatychnyi aspekty funktsionuvannia metafory u suchasnomu ispanskomu politychnomu dyskursi*. [Linguocognitive and Pragmatic Aspects of Metaphor Functioning in Contemporary Spanish Political Discourse]. (Masters thesis). Zaporizhzhia National University. Zaporizhzhia [in Ukrainian].

2. Berezhanska, Yu. V. (2013). Kontseptualna metafora v anhlovnomu medychnomu dyskursi [Conceptual metaphor in English medical discourse]. *Filolohichni studii. Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 9, 479-484 [in Ukrainian].

3. Bezuhla, O. V. (2012). Kontseptualna metafora «Natsiia – tse simia» v politychnomu dyskursi SShA [The conceptual metaphor "A nation is a family" in the US political discourse]. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky : Filolohichni nauky. Movoznavstvo*, 23, 10-12 [in Ukrainian].

4. Bortniak, A., & Ocheretna, O. The ways of binary opposition realization of light/dark conceptual metaphors in a literary text. *Scientific journal of the Lviv State University of Life Safety "Philological Periodical of Lviv"*. № 9, 2021 P. 36-43 [in English].

5. Fabi, M. Quintiliani. *Institutionis Oratoriae: Libri Duodecim*, Vol. 1: Libri I–VI M. Winterbottom (ed.). Oxford: Oxford University Press; Oxford Classical Texts, 1887. P. 775 [in English].

6. Hazuda, O. M. (2019). Suchasni pidkhody do tлумachennia kontseptualnoi metafory [Modern approaches to the interpretation of conceptual metaphor]. *Materialy shchorichnoi pidsumkovoï konferentsii profesorsko-vykladatskoho skladu fakultetu inozemnoi filolohii DVNZ «Uzhhorodskiy natsionalnyi universytet»* [Proceedings of the Annual Final Conference of the Faculty of Foreign Philology of Uzhhorod National University]. Uzhhorod [in Ukrainian].

7. Kalishchuk, D., & Pryimak, N. (2015). Kontseptualna metafora v politychnomu dyskursi: hendernyi aspekt [Conceptual metaphor in political discourse: the gender aspect]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Rozdil I. Kohnityvna linhvistyka*, 4, 43-49 [in Ukrainian].

8. Kömür, S., & Cimen, S. Using Conceptual Metaphors in Teaching Idioms in a Foreign Language Context. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2009. Vol. 23. P. 205–222 [in English].





9. Lakoff, G., & Johnson, M. *Metaphors We Live by*. Chicago: University of Chicago Press. 2003. P. 55-58 [in English].

10. Makiedonova, O. D. (2015). Концептуальна метафора у сучасному рекламному дискурсі США. *Kontseptualna metafora u suchasnomu reklamnomu dyskursi SShA* [Conceptual metaphor in contemporary US advertising discourse]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Serii : Filolohichna*, 58, 107-109 [in Ukrainian].

11. Remarks on the US Response in Support of Israel and Ukraine. (2024). Retrived from <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/october-20-2023-remarks-us-response-support-israel-and-ukraine#dp-expandable-text> [in English].

12. Tkach, V. O., & Aleksenk, V. F. (2022). Metafora u suchasnykh anhlovnykh tekstakh politychnykh promov [Metaphor in modern English-language texts of political speeches]. *Zakarpatski filolohichni studii*, 24. Vol. 2, 94-97 [in Ukrainian].



УДК 821.531 "19/20"

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-273-287](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-273-287)

**Налімова Анастасія Олександрівна** асистент кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії ННІФ, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, бульвар Тараса Шевченка, 14, м. Київ, 01601, тел.: (044) 239-31-95, <https://orcid.org/0009-0003-9675-4383>

## **ХУДОЖНЄ ВТІЛЕННЯ КОРЕЙСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ В ОПОВІДАННЯХ ХА ГИНЧХАНА**

**Анотація.** Внаслідок глобалізаційних процесів у всьому світі, корейське суспільство активно переймає західні цінності та спосіб життя, що призводить до зрушень у традиційному духовно-світоглядному, суспільно-політичному, інформаційно-психологічному бутті. Окрім цього, чимала кількість біженців та трудових мігрантів, що прибуває в Республіку Корея з другої половини ХХ ст. активізувала процеси, пов'язані з осмисленням національної ідентичності, відчуття належності до певної національної спільноти.

Така ситуація вимагає від фахівців поглибленого дослідження проблем національного у різних культурах, висвітлення унікальності традиційних культур та підвалин національного буття етносів. Самобутність народу розкривається через художні образи, які втілюють його традиції, етичні та естетичні норми, духовний досвід. Риси національного характеру, виявлені в літературних персонажах, підкреслюють як національну ідентичність літератури, так і відображення ментальності письменника. Тому нам вбачається актуальним дослідити вплив національної психології на поетику та зміст художніх творів на прикладі творчості окремих письменників.

Стаття присвячена виявленню основних тем, мотивів та понять, що відображають унікальні риси корейської культури, традицій та менталітету в сучасній малій прозі Республіки Корея. Увага приділяється основним рисам корейського національного характеру, таким як сімейні цінності, прагнення до самовдосконалення, та зв'язок людини із природою та традиціями.

Висвітлення рис національного менталітету в малій корейській прозі розкривається на рівні тем, мотивів, образів, а також у структурі художнього твору. Нами виявлено прояви таких понять як *хан*, *хин*, *хьо*,



чонг а також морально-етичних настанов, що впливають на світогляд та поведінку корейців. Дослідження приходять до висновку, що сучасна корейська мала проза є важливим інструментом для вивчення та розуміння національного характеру, а також для збереження та передачі культурної спадщини.

**Ключові слова:** корейська література, корейська мова, мала проза, національний характер, ментальність, Республіка Корея

**Nalimova Anastasiia Oleksandriva** Assistant of Department of The Far East and Southeast Asia Languages and Literature, Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, 14, Taras Shevchenko Blvd, Kyiv, 01601, tel: (044) 239-31-95, <https://orcid.org/0009-0003-9675-4383>

### **THE EMBODIMENT OF THE KOREAN NATIONAL CHARACTER IN HA GEUN-CHAN'S SHORT STORIES**

**Abstract.** As a result of globalization processes throughout the world, Korean society actively adopts Western values and lifestyle, which leads to shifts in the traditional worldview, social and political, informational and psychological being. In addition, many refugees and migrant workers arriving in the Republic of Korea since the second half of the 20th century activated processes related to the understanding of national identity, the feeling of belonging to a certain national community.

Such a situation requires from specialists an in-depth study of national problems in different cultures, highlighting the uniqueness of traditional cultures and the foundations of the national existence of ethnic groups. The cultural identity of the people is revealed through artistic images embodying their traditions, ethical and aesthetic norms, and spiritual experience. The features of the national character revealed in the literary characters emphasize both the national identity of the literature and the reflection of the writer's mentality. Therefore, we consider it relevant to investigate the influence of national psychology on poetics and the content of the artistic works of individual writers.

The article is dedicated to identifying the main themes, motives, and concepts that reflect the unique features of Korean culture, traditions and mentality in the modern short prose of the Republic of Korea. Attention is paid to the main features of the Korean national character, such as family values, the desire for self-improvement, and the deep connection with nature and traditions.



Highlighting the features of the national mentality in short Korean prose is revealed at the level of themes, motifs, images, as well as in the structure of the artistic work. We found manifestations of such understandings as han, cheong, heun, hyo, as well as moral and ethical guidelines that influence the worldview and behavior of Koreans. The study concludes that modern Korean short prose is an important tool for studying and understanding the national character, as well as for preserving and transmitting the cultural legacy.

**Keywords:** Korean literature, Korean language, national character, mentality, short prose, Republic of Korea

**Постановка проблеми.** Національний характер виникає, розвивається і видозмінюється залежно від соціально-економічних умов. Досліджуючи національний характер будь-якого народу, дослідники у різних галузях вказують на його важливе значення для життєдіяльності нації загалом, особливо у перехідні історичні періоди.

Визначення змісту поняття «національний характер» є досить різноплановим і здійснюється в межах різних наук (етнопсихології, психології, філософії, культурології тощо). Аналіз публікацій свідчить про те, що науковці включають у зміст цього поняття різні складники: темперамент людей, ціннісні орієнтації, ставлення до влади, праці, оточення, певні риси, притаманні груповій поведінці. Тому низкою дослідників (І. Грабовська, П. Гнатенко, Л. Карп'юк, В. Кизилова) поняття «національний характер» розкривається через дотичні «національна ментальність», «національна ідентичність», «менталітет народу» тобто як система основних для етносу настанов, вірувань, цінностей (часто підсвідомих) [1, 2].

Поняття національного характеру охоплює типові риси окремої етнічної групи, яка має спільну територію, мову, історію, культуру, звичаї, світогляд, що відрізняють її від інших. Дослідник Гнатенко, сформулював таке визначення національного характеру – це складна, ієрархічно організована та цілісна система психологічно-ментальних ознак і особливостей поведінки, що притаманні представникам певної етнонаціональної спільноти на певному етапі її розвитку [2, с. 6]. Потапчук Т.В. зазначає, що національний характер характеризується специфікою емоцій, почуттів, настроїв, інтенсивністю реакцій на події, що відбуваються [3]. На думку В. Кизилової, національний характер у художній літературі узагальнює національне життя, увиразнює психологію поведінки, моральні стереотипи, оголює глибинний емоційний пласт [4].

Таким чином, в літературознавчому контексті акцентується увага насамперед на художньому втіленні національного характеру, тому теорія національного характеру перетворюється на цінний інструмент дослідження, зосередженого на художньому творі.

Ми не знайшли праць, у тому числі й у вітчизняному літературознавстві, присвячених висвітленню корейського національного характеру, в художній малій прозі другої половини ХХ ст. зокрема. Ця стаття є спробою на основі корейських оповідань виокремити риси національного характеру корейців, як найменш висвітлених і недостатньо досліджених у художньому дискурсі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженням національних рис корейців займалися науковці переважно з точки зору психології, виокремлюючи певні емоції, притаманні народу. [Чимало корейських науковців] під час опису корейського характеру виділяють емоційні концепти *хан* (한), *чонг* (정), *хьо* (효) та *хин* (흥) [5, 6, 7]. Такі концепти як *хан* та *чонг* було розглянуто нами раніше [8, 9]. І. Збир досліджувала поняття *хан* [10], як основне і своєрідне почуття, що організовує і певним чином структурує світ корейської емоційності. У книзі Чо Гинхо, спираючись на дослідження Чха Чжехо, проаналізував психологічні характеристики корейців, включаючи цінності, вірування, поведінку тощо. Прикметною особливістю дослідження є те, що автор спирається не на європейську теоретичну базу для опису корейського національного характеру, натомість концептуальний каркас корейської психології автор черпає з конфуціанської культури та доктрин [12].

Також наявна низка праць науково-публіцистичного характеру, де перераховано ключові слова, що пояснюють характер, світогляд, поведінку корейців. Зазначено, що чинниками формування корейського національного характеру є тривалий вплив конфуціанства, релігійний синкретизм, мононаціоналізм, географічна компактність та відмежованість.

Науковці по-різному підходять до виокремлення національних рис корейського народу, однак більшість зазначає патріотизм, колективізм, прагматизм, консерватизм, а також схильність до приховування своїх справжніх мотивів і почуттів [7, 12]. Чхе Санджін виділяє: кордоцентризм, колективізм, збереження обличчя, кмітливність, патріархальність та особливе ставлення до етикету [13]. Також нерідко відзначають темпераментність, емоційність, гарячковість, однак відсутність агресивності [11]. Стосовно групової поведінки – дисциплінованість, почуття «боргу», милосердя [7].

Серед праць, що висвітлюють цінності корейського народу відображенні у літературі, зазначимо статтю Є. Болдескул, яка



проаналізувала особливості менталітету корейців у народних казках про дурнів [14].

**Мета статті** полягає в тому, щоб виокремити риси корейського національного характеру шляхом аналізу творів сучасної корейської малої прози. Завдання – окреслити риси національного характеру корейців, чинники, що їх зумовлюють, розглянути способи вираження національного характеру через сюжетно-композиційну структуру, образи персонажів, описати на матеріалі оповідань Ха Гинчхана основні поняття корейської світоглядної системи. Вибір об'єкта дослідження зумовлений тим, що оповідання автора вважаються важливим доробком так званої повоєнної прози, отримали чимало літературних нагород, окрім цього в оповіданнях прослідковується вплив реальних історичних подій на долю корейського народу.

**Виклад основного матеріалу.** У межах нашого дослідження ми розглянули основні риси характеру, що притаманні корейцям, на прикладі оповідань Ха Гинчхана «Два покоління страждань», (하근찬, «수난 이대», (1957 р.) та «Біла паперова борода» «흰 종이 수염», 1959 р.). Обидва твори написані у жанрі реалізму, події відбуваються у повоєнні роки у Кореї та мають автобіографічні елементи. Автор часто вдається до зображення сільських пейзажів та простих селян, щоб розказати про вплив Корейської війни на корейський народ.

У першому оповіданні мова йде про трагічні долі батька, на ім'я Пак Мандо, що пережив японську окупацію та втратив праву руку, а також його сина Чінсу, який втратив ногу під час Корейської війни. Розповідь починається з того, що Мандо, переповнений оптимізму та надії, йде на залізничну станцію зустрічати свого єдиного сина з війни. Він планує зустріти сина на вокзалі, а потім повернутися додому на святкову вечерю, для чого спеціально придбав скумбрію. В очікуванні сина на вокзалі чоловік згадує своє минуле, так читач дізнається як він втратив руку. Свист потяга повертає його у реальність. Довго очікуючи на появу сина, раптово Мандо ціпеніє – його син живий, але стоїть на милицях, без ноги. Батько злиться, звертаючись невідомо до кого, називаючи покидьками, а його ніздрі роздуваються від гніву. Мандо каже сину швидко йти додому. Шлях двох чоловіків додому є непростим, фізично та морально. Дорогою батько та син заходять у шинок, де вони обідають. А після цього батько розпитує як син втратив ногу. Не поспішаючи вони йдуть додому. Протягом усього оповідання ми дізнаємося про ставлення батька і сина один до одного через внутрішні роздуми персонажів та короткі діалоги.

Оскільки одним із основних чинників формування національного світогляду корейців є конфуціанство, найчастіше у творах знаходимо прояв конфуціанських доктрин.

Загалом, у культурі конфуціанства значна увага приділяється родинній та соціальній етиці, самосвідомості людини, гармонійним міжособистісним стосункам [12]. Протягом багатьох століть у Кореї панували жорсткі морально-етичні конфуціанські доктрини, що регулювали взаємовідносини між людьми. В їх основі лежать п'ять конфуціанських типів відносин, які в свою чергу мають чітку ієрархію та побудовані по вертикалі: імператор – підданий, батько – син, старший брат – молодший брат, чоловік – дружина, двоє друзів. Відповідно до одного з цих типів стосунків дружина повинна служити чоловікові та повністю підкорятися йому. Доктрини конфуціанської етики та досі впливають на світоглядну систему корейців: регулюють поведінку, жести, вибір мовних засобів між представниками різних статей [8]. Конфуціанство підкреслює важливість родини, адже сім'я є основним соціальним елементом, за структурою якої побудоване все суспільство. Окрім цього, вчення Конфуція вплинуло і на інші особливості національного характеру корейців, серед яких консерватизм та колективізм.

У творі «Два покоління страждань» сину Чінсу соромно за втрачену ногу, і шкода батька, який змушений буде доглядати за інвалідом. Тобто син, на його думку, не може дотриматися повною мірою «синівської пошани» 孝 (хьо), адже він тепер сам потребує певної опіки. Син навіть припускає, що без руки, як батьку, йому жилося краще, ніж без ноги, адже тоді б він зміг приносити більше користі. Таким чином, стосунки сина і батька є більше дружніми, ніж ієрархічними, і хоч шанобливе ставлення дітей до батьків не виявляється так явно, як це було у попередніх поколіннях, проте збереглося незаперечне верховенство батьків, а обов'язок дітей – слідувати їх волі. У оповіданні син пройшов війну, є дорослим чоловіком, однак, очевидно, що він слухається батька, не може йому заперечити. Одна зі сцен описує, як Мандо, який йшов попереду, дивився вниз і лише сопів, старанно крокуючи, жодного разу не озирнувся на Чінсу, який йшов за ним. Чінсу, спираючись на милиці, крок за кроком відставав, і вже відстав настільки, що його не було б чути, якби тихо покликав. Щоб стерпіти, Чінсу, набравши повітря в легені, міцно стиснув зуби, і продовжував старанно йти уперед.

У творі «Біла паперова борода» оповідь ведеться від імені сина, Тонгіля, який, повернувшись зі школи, бачить чоловіка, що спить, а



пригледівшись, пізнає батька, що повернувся з війни після двох років. Перш за все, хлопець вклоняється батьку, що вказує на його повагу та шанобливе ставлення. Пізніше батько прокидається і хлопець знову йому кланяється. У цьому фрагменті також підкреслюється особливе ставлення до етикету. Як зазначає Ю. Скрипник, поклони – це традиційні універсальні жести корейського етикету ввічливого спілкування, що виражають повагу до комунікантів, старших за віком, соціальним статусом тощо [15]. Однак далі, коли син бачить, що у батька бракує руки, настає певне розчарування та сівши за стіл обідати, Тонгіль першим хапає ложку і починає їсти. А за правилами етикету, молодшим можна починати їсти тільки після того, як це зробить найстарша людина за віком за столом. Тобто син порушує правило, не дотримується ustalених норм.

Попри те, що аналізовані твори написані у стилі реалізму, в обох зустрічаються символи, які теж працюють на розкриття світобачення корейців. Так, у «Страждання двох поколінь» двічі зустрічається образ дерев'яного містка через річку. Вперше – коли батько йде зустрічати сина, ступаючи на колоду він падає. Можливо, він впав у воду через алкогольне сп'яніння, але завдяки цій сцені, читач розуміє, що Мандо не зміг сам подолати труднощі, оскільки в результаті не зміг перетнути міст. Однак у фіналі, коли батько і син разом досягають цього ж дерев'яного мосту, син тримає скупбрію, сидячи на спині свого батька. Оповідь закінчується символічною сценою, водночас сумною та оптимістичною: батько та син, допомагаючи один одному, переходять дерев'яний місток – як символ переходу в новий етап життя, з надією, що можна пережити будь-які страждання, а колективна співпраця є єдиним способом подолати негаразди. Отже, автором підкреслюється думка, що задля подолання перешкод, як і містка, необхідно об'єднати зусилля. На нашу думку, таким чином автор ще раз підкреслює сімейність, як одну з рис характеру корейців та колективістичний уклад, що притаманні корейському суспільству.

Ха Гинчхан приділяє змалюванню жіночих персонажів значно менше уваги. Про дружину Мандо згадується побіжно, лише те, що вона тихенько плакала вдалині, коли її чоловіка відправляли у Японію, але подальша її доля читачеві невідома. Єдиною жінкою в оповіді «Два покоління страждань» є господарка шинку, де любить випити чарку Мандо, але у творі цей персонаж зазначається як 여편네 (йопхьонне), що має зневажливий відтінок поняття одруженої жінки, що можна перекласти як «тітка», «баба». Тобто автор підкреслює ставлення до жінки у корейському суспільстві як до нерівноправного члена



суспільства, що вимушена підкорятися чоловікам. Натомість вона звертається до Мандо словом 서방님 (сабаннім), де суфікс -님 вказує на шанобливість.

У другому творі єдиним жіночим персонажем є мати Тонгіля, яка виступає посередником між батьком та сином, пом'якшує конфліктні ситуації. Її репліки у творі наче озвучують те, що у батька і сина на думці, однак вона не висловлює власних почуттів, а є стороннім спостерігачем подій. Отже, образ жінки у літературних творах Ха Гинчхана фактично є другоплановим, що підкреслює нерівноправність статей та патріархальність у суспільстві.

У оповіданнях Ха Гинчхана персонажі часто мають фізичні вади, як наслідок війни. У «Білій паперовій бороді» батько повертається без руки, а обидва персонажі твору «Два покоління страждань» не мають кінцівок. Пак Шіхьон аналізуючи твори автора, дійшов висновку, що мотив фізичної вади є проявом декількох категорій корейського менталітету. Перш за все, на думку Пак Шіхьона, завдяки каліцтву персонажів, чоловіки, які сприймають свою трагедію як неминучу долю, уособлюють прояв категорії хан (한) [16]. Хан – це найбільш корейська і найглибша емоційно-психологічна риса корейців, яку пояснюють як суміш гніву, люті та жалю від неможливості висловити цю лють і змінити ситуацію, яка до цього призвела. Дослідники вважають, що хан як риса корейського менталітету виникла в результаті симбіозу двох факторів: 1) історико-геополітичного положення (численні страждання корейського народу, викликані вторгненнями сусідніх держав на Корейський півострів); 2) конфуціанська етика, яка мала значний вплив на корейське суспільство протягом багатьох століть, та передбачала чітку ієрархію, що означало обмеження свободи діяльності, пересування і т.д. особи у ній [8]. Окрім цього, на прийнятті долі та реальності такою, як вона є наголошують основні постулати буддизму та даосизму, що також мають значний вплив на світогляд та формування національного характеру корейців.

По-друге, персонажі творів Ха Гинчхана не розчаровані фізичними вадами, а радше налаштовані на подолання нещастя, на оптимізм. Янг Чжанчхе наполягає, що у сучасній корейській малій прозі аналізуючи вчинки та психологію персонажів можна побачити прояв таких понять як хан та чон [17, с. 109]. Їх втілення у творі відбувається різними способами.

Наприклад, важливим елементом оповідань є їжа, яка є одним із проявів культурної ідентифікації, менталітету, відображає особливості національного характеру. У корейському соціумі їжа, певною мірою,



виступає мірилом усіх відносин, добробуту, способом побудови комунікації та вирішення конфліктів. У творі «Два покоління страждань» батько дорогою до вокзалу купує скумбрію, яка вважалася досить дорогою рибою, адже під час японської окупації жир скумбрії використовували для військових цілей, тому вона зникла з раціону корейців. Та й під час Корейської війни було складно її дістати, тому вона була дорогою та високо цінувалася. Таким чином, у творі придбання скумбрії Мандо підкреслює радість батька за повернення сина, проявляється його сердечність та доброта.

Окрім цього, на шляху додому чоловіки заходять у шинок де батько замовляє для себе алкоголь, а для сина миску локшини, просить налити туди кунжутної олії, а потім наполягає на ще одній порції. У такий спосіб відбувається прояв поняття 정 (чонг), яке трактується як взаємна прихильність, відчуття близькості та спорідненості, бажання дбати один про одного і щедро ділитися, безмежна довіра, впевненість у тих, хто поруч, відчуття причетності до певного колективу. Дослідник Пак зазначає, що чонг відрізняє корейців від інших народів. Чонг – один із провідних елементів, що становить корейський характер і культурну сутність [6]. Дослідник Янг Чжинчхе вважає, що скумбрія та локшина в цьому творі символізують любов батька до сина, піклування у нещасті, їжа є елементом, що передбачає можливість подолання незгод і конфліктів, засіб примирення батька і сина [17]. Тобто завдяки їжі відбувається прояв одного із типів чонг – це батьківський чонг (부정). А шинок служить певним простором, де відбувається об'єднання Мандо та Чінсу, а алкоголь діє як каталізатор, який перетворює відчай на надію.

Природа, географічне середовище вплинули на формування багатьох рис національного характеру корейців. Традиційне ставлення до природи як до невідчужливої людини сили зумовили формуванню таких рис характеру корейців, як смиренність, аскетизм, терпіння, консерватизм, але при цьому гнучкість і надзвичайний прагматизм.

У «Стражданні двох поколінь» згадка Мандо про час, проведений на примусових роботах показує витривалість корейців. Нелюдські умови праці не зламали чоловіка, а лише загартували. І хоч він звик до праці, тому землеробство, яким він займався вдома, не здавалося вже таким важким, як руйнування гір та носіння землі. Траплялося, що люди працювали, доки не падали знесилено на землю. Йому не подобалася місцева вода, та і їжа відрізнялася, з'являлися різні хвороби та здавалося, що він більше не витерпить. Але потроху він звик до води, а потім і до виснажливої праці.

Гарячковість, як поведінковий стереотип корейців, також сформувалася під впливом історичних та природних умов. У «Стражданнях двох поколінь» батько, побачивши вперше, що син без ноги, починає голосно лаятися, що демонструє його горячковість, однак він не проявляє агресію, адже лайка адресована не сину, а несправедливій ситуації. У «Білій паперовій бороді» коли вчитель вигнав дітей, чиї батьки не заплатили за навчання, Тонгіль стояв серед них стискаючи кулаки та невдоволено закусивши губу. Потім почувши від інших школярів образливі викрики стосовно його батька він лютує та лається на них. Врешті, образливі слова дітей вкрай розлютили Тонгіля, який до цього стримував гнів, і він кинувся на одного з хлопців та почав бити його.

У оповіданні Ха Гинчхана також присутні детальні описи гір, полів, струмка. Окрім цього є чимало сцен, де зображено рельєф місцевості, що складається зі схилів та пагорбів. Автор детально зупиняючись на сценах підйому та спуску символічно зображує подолання життєвих негараздів, підйоми та падіння у житті. Оскільки 70% території Корейського півострова – це гори, то для корейців вони мають особливе значення, а пейзажні образи в контексті оповідання набувають багатої символіки. На початку та у самому кінці оповідання «Два покоління страждань» зустрічається хребет Йонморі (Голова Дракона). Читач, знайомий з корейською фольклорною та літературною традицією зображення гір, розгадує цей натяк і має змогу будувати найрізноманітніші асоціації. Цей хребет є не простим гірським перевалом, а символом певної стабільності існування. Тому згадка про гору залишає враження, що майбутнє батька та сина не безнадійне. Незалежно від того, наскільки суворим був зовнішній світ, гори та річки рідних місць надають мужності людям.

Прикметною рисою корейського характеру є неконфліктність та прагнення до гармонії, як між людьми, так і з навколишнім середовищем, що сформувалися завдяки впливу вчення Дао. Неконфліктність проявляється завдяки поняттю *хін*, що протиставляється поняттю *хан*, та означає абсолютні радощі, веселощі [6]. Мандо в оповіданні, попри прикрість ситуації у якій опинилися вони з сином, постійно жартує, підбадьорює сина. Жартівливі висловлювання та вчинки Мандо та батька Тонгіля є засобом подолання трагічної реальності та сподівання на краще життя. Гумор допомагає вирішенню конфлікту між героями, коли висне тиша, батько починає жартувати. Завдяки цьому читач розуміє, що персонажі прийняли свою долю та намагаються подолати страждання без запеклого опору суспільству та історії. Мова персонажів



насичена діалектизмами та ненормативною лексикою, що розкривають простий характер героїв, сприяє створенню атмосфери у творі. Завдяки діалектній мові досягається ефект реалістичності без облуди, а лайливі слова надають жвавості оповіді.

Окрім цього, під час виникнення незручних чи конфліктних ситуацій, корейці роблять усе для «збереження обличчя». У літературі про корейську культуру та соціальну поведінку поняття *чхемьон* (체면), «збереження обличчя» або «соціальне обличчя», розглядається як явище, що відображає культурні та психологічні особливості корейців [7]. *Чхемьон* – це соціальне обличчя, яке впливає на формування або підтримку соціальних відносин у багатьох країнах Сходу. Однак для корейців воно не лише вказує на соціальну роль і становище людини, але й означає її престиж, гідність, честь і репутацію. У оповіданні Мандо згадує таку ситуацію, як одного разу, повертаючись з міста на підпитку, він упав у воду. На щастя, у цей момент ніхто не проходив повз, бо якби хто побачив, то посміявся б з нього. Це була рання осінь, і він міг зняти свій одяг і розвісити його сушитися, але йому було соромно. Не тому, що одяг був повністю мокрим, і він мав чекати голим, а тому що спотворене тіло з повністю відрізанним передпліччям потрібно було «виставити перед небом». І якби хтось таки проходив повз, не залишалося нічого іншого як залізти у воду, вистромивши лише обличчя, і чекати, поки люди не пройдуть. У «Білій паперовій бороді» коли батько влаштовується працювати живою рекламою у кінотеатр, адже це та робота, яку швидко зміг знайти однорукий чоловік, повз нього проходили діти та його син Тонгіль, який пізнав батька по очах. У той момент батьку стало ніяково, що він соромить сина такою роботою. Таким чином, для Мандо та батька Тонгіля стратегія збереження обличчя полягає в тому, щоб захистити інших від наслідків «втрати обличчя», що ще раз доводить, що групова свідомість, колективізм виходять на перший план, корейці більшою мірою орієнтуються на почуття оточення, гармонію у відносинах, ніж на індивідуальні уподобання.

**Висновки.** У процесі нашого дослідження ми виявили, що у сучасних корейських прозових творах присутні різні прояви корейського менталітету та національного характеру, а художня форма їх втілення надає оригінального суб'єктивного забарвлення різним його аспектам. Ми погоджуємося, що виокремлення рис національного характеру потребує подальшого дослідження, але у межах цього дослідження пропонуємо власний погляд на проблему. Отже, у сучасній літературі Республіки Корея, як і в суспільстві загалом, все ще зберігаються норми традиційного патріархального ладу, надається



особливе значення етикету, що також вказує на певний консерватизм, притаманний корейцям. Окрім цього, родина, сімейність посідає важливе місце у житті корейського суспільства. Корейці прагнуть відчувати приналежність до певної соціальної групи, у межах якої вони намагаються дотримуватися гармонії, уникати відкритих конфліктів.

Дослідження оповідань Ха Гінчана дозволяє зробити висновок, що корейський національний характер являє собою поєднання протилежностей: відчаю та оптимізму (хан та хин), прив'язаності (чон) та гарячковості, мовчазного прийняття реальності та повага до старших. Окрім цього корейський національний характер містить такі основні риси як патріотизм, «збереження обличчя», особливе ставлення до природи. Автор художньо описав як позитивні риси, так і недоліки корейського національного характеру. Звернення письменника до подій минулого сприяло розумінню історії як діалектичного процесу, усвідомленню залежності долі людини від суспільних обставин, формуванню історичного мислення. Корейцям властива віра в долю та пасивна їй покірність. Водночас, їх відрізняють прагматизм і прагнення до досягнення щастя, поваги оточення. Вони схильні ідеалізувати минуле, але демонструють відкритість до всього нового та готовність сприймати нове. Таким чином, релігійний синкретизм та постулати конфуціанства надають цілісності характеру корейця, одночасно поєднуючись з емоційним проявом національної душі.

Світобачення письменника, зумовлена змінами суспільного буття, зумовлює модифікації зображення національного характеру. Тому окреслена проблема репрезентації національного характеру в корейській літературі за своєю суттю є невичерпною, такою, що не може втратити актуальності, а отже, потребує подальшого вивчення.

#### **Література:**

1. Грабовська І. Проблема засад дослідження українського менталітету та національного характеру / І. Грабовська // Сучасність. — 1998. — № 5. — С. 58–70.
2. Гнатенко П. І. Український національний характер / П. І. Гнатенко. – К., 1997. – 116 с.
3. Потапчук Т. Національний характер українців як складова національно-культурної ідентичності / Т. Потапчук // Науковий вісник Донбасу: електрон. наук. фах. вид. – Луганськ, 2013. – № 4 (24)
4. Кизилова В. Специфіка репрезентації рис українського національного характеру в казковому циклі Марини Павленко «Півтора бажання. Казки з Ялосоветиної скрині». *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філологія»*, 46, – 2021. С. 32–40. doi: <https://doi.org/10.24919/2522-4565.2021.46.4>
5. Son Chang-Hee. Han (han, han) of Minjung theology and han (han, han) of han philosophy: in the paradigm of process philosophy and metaphysics of relatedness. Lanham, MD: University Press of America. – 2000. – 145 p.



6. Park I. Korean Social Emotions: *Han* (한恨), *Heung* (흥興), and *Jeong* (정情). In: Chung E.Y.J., Oh, J.S. (eds) *Emotions in Korean Philosophy and Religion*. Palgrave Studies in Comparative East-West Philosophy, Palgrave Macmillan. – 2022. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-94747-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-94747-7_8)
7. Kim S. Korean Cultural Codes and Communication. *International Area Review*, 6(1), – 2003. – 93–114 pp. <https://doi.org/10.1177/223386590300600107>
8. Налімова А.О. Концепт «хан» (한) у сучасній корейській малій прозі / А.О. Налімова // Тексти доповідей міжнародної наукової конференції корезнавство в Україні: сучасність і перспективи. – Київ, 2017. – С. 228 – 234.
9. Налімова А.О. Концепт «чон» у сучасній корейській малій прозі / А.О. Налімова // Тексти доповідей міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток філологічних наук: європейські практики та національні перспективи». – Одеса: Південноукраїнська організація «Центр філологічних досліджень», 2020. – С. 73 – 77.
10. Збір І. Феномен корейської емоції хан: етимологія, історія, духовність / І. Збір // *Studia Methodologica*. – 2020. – № 50, с. 75-85. <https://doi.org/10.25128/2304-1222.20.50.12>
11. 조공호. 한국인 이해의 개념틀. 나남출판사. – 2003.
12. Stowell J. The Influence of Confucian Values on Interpersonal Communication in South Korea, as Compared to China and Japan, *Intercultural Communication Studies*, 12(4). – 2003. – pp.105-115.
13. 최상진. 한국인의 심리학. 서울: 학지사, 2012. – 333 p.
14. Болдескул Є. О. Особливості корейського менталітету в народних казках про дурнів / Є.О. Болдескул // *Закарпатські філологічні студії*. – 2020. – № 13, т. 3 – С. 221-226.
15. Скрипник Ю.Д. Невербальні засоби вираження ввічливості в корейській мові / Ю. Д. Скрипник // *Східний світ*. – 2006. – № 2. – С. 138-144.
16. 박시현. 하근찬 단편소설 연구 (국내석사학위논문). – 2022.
17. 양진채. 한국어교재 현대소설텍스트에 나타난 정한(情恨)의식 양상 연구 (국내석사학위논문). 경인교육대학교, 인천. – 2015.

#### References:

1. Hrabovska, I. (1998). Problemy zasad doslidzhennya ukrayinskoho mentalitetu ta natsionalnoho kharakteru [Problems of the foundations of the study of the Ukrainian mentality and national character]. *Suchasnist*, 5, 58-70. [in Ukrainian].
2. Hnatenko, P.I. (1997). *Ukrainskyi natsionalnyi kharakter [Ukrainian national character]*. Kyiv: “DOK-K” [in Ukrainian].
3. Potapchuk, T.V. (2013). Natsionalnyi kharakter ukraintsiv yak skladova natsionalno-kulturnoi identychnosti [The national character of Ukrainians as a component of national and cultural identity]. In *Naukovyi visnyk Donbasu – Scientific Bulletin of Donbass*, 4. Retrieved 18. 08. 2021, from : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2013\\_4\\_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_4_41) [in Ukrainian].
4. Kyzlyova, V. (2021). Spetsyfika reprezentatsii rys ukrains'koho natsional'noho kharakteru v kazkovomu tsykli Maryny Pavlenko «Pivtora bazhannya. Kazky z Yalosoветynoi skryni». [The specificity of the representation of features of the Ukrainian national character in Maryna Pavlenko's fairy tale cycle "Half a wish. Tales from the Yalosoветina chest"]. In *Problems of the humanities: a collection of scientific works of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University*, 46, 32–40. doi: <https://doi.org/10.24919/2522-4565.2021.46.4> [in Ukrainian].



5. Son, Chang-Hee (2000). *Han of Minjung Theology and Han of Han Philosophy: in the Paradigm of Process Philosophy and Metaphysics of Relatedness*. Lanham, MD: University Press of America
6. Park, I. (2022). Korean Social Emotions: Han (한恨), Heung (흥興), and Jeong (정情), In: Chung, E.Y.J., Oh, J.S. (eds) *Emotions in Korean Philosophy and Religion, Palgrave Studies in Comparative East-West Philosophy*, Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-94747-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-94747-7_8)
7. Kim, S. (2003), Korean Cultural Codes and Communication. *International Area Review*, 6(1), 93–114. <https://doi.org/10.1177/223386590300600107>
8. Nalimova, A. (2017). Kontsept «khan» (한) u suchasniy koreys'kiy maliy prozi, [Concept *han* in contemporary Korean short fiction]. *Proceedings of the international scientific conference on Korean studies in Ukraine: reality and prospects*, Kyiv, 228-234. [in Ukrainian].
9. Nalimova, A. (2020). Kontsept «chon» (한) u suchasniy koreys'kiy maliy prozi [Concept *cheon* in contemporary Korean short fiction], *Proceedings of the international scientific and practical conference "Development of philological sciences: European practices and national perspectives"*, Southern Ukrainian organization "Center of Philological Research", Odessa, October 23-24, 2020, pp. 73-77. [in Ukrainian].
10. Zbyr I. (2020). Fenomen koreys'koyi emotsiyi khan: etymolohiya, istoriya, dukhovnist, [the phenomenon of Korean emotion han: etymology, history, spirituality] *Studia Methodologica*, 50, 75-85. <https://doi.org/10.25128/2304-1222.20.50.12> [in Ukrainian].
11. Choe Geun-ho. (2003). *Hangugin ihaeui kaenyeomteul* [A conceptual framework for understanding Koreans]. Seoul: Nanamchulpansa [in Korean]
12. Stowell, J. (2003), The Influence of Confucian Values on Interpersonal Communication in South Korea, as Compared to China and Japan. *Intercultural Communication Studies*, 12 (4), 105-116.
13. Choi Sang Jin. (2012). *Hangugin uisimnihak [Korean Psychology]*. Seoul: Hakjisa [in Korean]
14. Boldeskul, Ye.O.. (2020). Osoblyvosti koreyskoho mentalitetu v narodnykh kazkakh pro durniv [Korean mentality peculiarities in the folktales about fools]. *Transcarpathian Philological Studies*, 3. 221-225. [10.32782/tps2663-4880/2020.13-3.40](https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2020.13-3.40) [in Ukrainian].
15. Skrypnyk, Yu. D. (2006). Neverbalni zasoby vyrazhennia vvichlyvosti v koreiskii movi [Non-verbal means of expressing politeness in Korean language]. *Skhidnyi svit*, 2. 138–144.
16. Park Si Hyeon. (2022). Hageunchan danpyeonsoseol yeongu [A study on Ha Geun-chan's short stories]. Master's thesis [in Korean]
17. Yang Jin Chae. (2015). Hangugeo kyojae hyeondaesoseoltgeseuteue natanan jeonghan uisik yangsang yeongu [A study on the aspects of *cheon-han* shown in modern novel texts of Korean language textbooks]. Master's thesis [in Korean]



УДК 378.147:004.8

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-287-300](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-287-300)

**Новік Крістіна Іванівна** вчитель англійської мови, приватний репетитор, <https://orcid.org/0000-0002-8844-4129>

**Козлов Євген Дмитрович** кандидат філологічних наук, доцент, кафедра ділової іноземної мови та перекладу, Навчально-науковий інститут соціально-гуманітарних технологій, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», вул. Кирпичова, 2, м. Харків, <https://orcid.org/0000-0003-3364-856X>

**Голубєва Ірина Володимирівна** кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра іноземних мов, Національний університет водного господарства та природокористування, вул. Соборна, 11, м. Рівне, <https://orcid.org/0000-0002-8631-2835>

## **ЗАСТОСУВАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОЦЕСІ CPD ДЛЯ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: СТРАТЕГІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

**Анотація.** Англійська мова є невід'ємною складовою частиною успіху у сучасному світі, а її вивчення у закладах освіти має незаперечне глобальне значення. Викладачі мови повинні постійно бути в курсі всіх змін та інновацій у своїй професії, для чого необхідним є процес безперервного професійного розвитку. Для забезпечення найбільш ефективного освітнього процесу викладачам варто постійно переглядати свої методи викладання та змінювати їх відповідно до вимог сучасності. Метою статті було визначити роль інноваційних технологій штучного інтелекту у процесі безперервного професійного розвитку викладачів англійської мови. З'ясовано, що Continuing professional development (CPD) є процесом, за допомогою якого викладачі продовжують вдосконалювати свої знання, навички і компетенції протягом професійної діяльності. Наведено основні принципи процесу Continuing professional development у сучасній освітній практиці. Прогрес у цифровій освіті свідчить про те, що викладачам необхідно володіти новими технологічними навичками, створювати відкриті освітні ресурси та використовувати цифрові медіа. Необхідним складником інтелектуальних додатків на основі інформаційно-комунікаційних технологій, спрямованих на цифрове навчання, стає штучний інтелект. У контексті вивчення англійської мови успішне впровадження технологій ШІ передбачає глибоке





розуміння потреб здобувачів освіти, педагогічних принципів та унікальних особливостей процесу засвоєння мови. За допомогою технологій штучного інтелекту викладачі можуть забезпечити індивідуальний та адаптивний навчальний досвід, який враховує особисті вподобання, сильні та слабкі сторони кожного здобувача. Визначено, що ШІ може допомогти викладачам отримати доступ до високоякісних освітніх ресурсів та навчальних матеріалів, що адаптовані до їхніх потреб. Також він може виявити прогалини в їхніх знаннях та надати зворотний зв'язок щодо областей, які потребують поліпшення. Викладачі можуть користуватися штучним інтелектом для підвищення своїх навичок викладання. У контексті безперервного професійного розвитку викладачів англійської мови штучний інтелект може бути використаний для формування єдиного освітнього середовища, зміст якого розробляється і вдосконалюється в процесі навчання, для інтегрування у програми підготовки та підвищення кваліфікації викладачів. Оскільки технології штучного інтелекту досить стрімко поширюються у сучасному світі, викладачі повинні адаптуватися до цих змін та приділяти значну увагу професійному розвитку для забезпечення надання якісних освітніх послуг.

**Ключові слова:** професійний розвиток, інновації в освіті, технології штучного інтелекту, іноземна мова, підвищення кваліфікації.

**Novik Kristina Ivanivna** English Teacher, Private Tutor,  
<https://orcid.org/0000-0002-8844-4129>

**Kozlov Yevhen Dmytrovych** Candidate of Philological Sciences,  
Docent, Department of Business Foreign Language and Translation, Educational  
and Scientific Institute of Social and Humanitarian Technologies, National  
Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», Kirpychova St., 2,  
Kharkiv, <https://orcid.org/0000-0003-3364-856X>

**Holubieva Iryna Volodymyrivna** Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor, Department of Foreign Languages, National University  
of Water and Environmental Engineering, 11 Soborna St., Rivne,  
<https://orcid.org/0000-0002-8631-2835>

### **APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE CPD PROCESS FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHERS: STRATEGIES AND PERSPECTIVES**

**Abstract.** The English language is an integral part of success in the modern world, and its study in educational institutions is of undeniable



global importance. Language teachers must constantly be aware of all changes and innovations in their profession, for which a process of continuous professional development is necessary. To ensure the most effective educational process, the teacher should constantly review his teaching methods and change them in accordance with modern requirements. The purpose of the article was to determine the role of innovative technologies of artificial intelligence in the process of continuous professional development of English language teachers. It was found that Continuing professional development (CPD) is a process by which teachers continue to improve their knowledge, skills and competencies during their professional activities. The main principles of the process of Continuing professional development in modern educational practice are presented. The growing progress in digital education means that educators need to acquire new technological skills, create open educational resources, and use digital media. Artificial intelligence is becoming a necessary component of intelligent applications based on information and communication technologies aimed at digital learning. In the context of learning English, the successful implementation of artificial intelligence technologies requires a deep understanding of the needs of students, pedagogical principles and unique features of the language acquisition process. With the help of artificial intelligence technologies, teachers can provide a personalized and adaptive learning experience that takes into account the personal preferences, strengths and weaknesses of each learner. It has been determined that artificial intelligence can help teachers gain access to high-quality educational resources and learning materials tailored to their needs. It can also identify gaps in their knowledge and provide feedback on areas that need improvement. Teachers can use artificial intelligence to improve their teaching skills. In the context of continuous professional development of English language teachers, artificial intelligence can be used to form a unified educational environment, the content of which is developed and improved during the learning process, for integration into teacher training and professional development programs. Since artificial intelligence technologies are spreading quite rapidly in today's world, teachers must adapt to these changes and pay significant attention to professional development to ensure the provision of quality educational services.

**Keywords:** professional development, innovations in education, artificial intelligence technologies, foreign language, professional development.

**Постановка проблеми.** У сучасному світі значення англійської мови як засобу міжнародного спілкування та інструменту для успішної

інтеграції в глобальний інформаційний простір набуває все більшої ваги. Потреба у комунікації англійською мовою стала не лише необхідністю, а й фактором, що стимулює пошук нових методів і підходів до навчання. Постійне підвищення кваліфікації викладача іноземних мов вважається одним із головних пріоритетів у контексті трансформації вищої мовної освіти. Цей процес передбачає аналіз всіх чинників, що впливають на пошук нових методів для покращення професійних навичок педагога. Прагнення України надати англійській мові статус однієї з мов міжнародного спілкування вимагає пошуку більш ефективних методів, підходів та технологій для підтримки та допомоги викладачам іноземних мов у покращенні та розширенні своїх професійних навичок.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти безперервного професійного розвитку викладачів англійської мови частково були висвітлені у роботах українських науковців. Так, М. Замелюк, Н. Борбич та Т. Оксенчук у своїй праці описали основні принципи і теоретичні аспекти формування постійного професійного розвитку викладачів. Зазначили, що щоденний професійний та особистісний ріст педагога – це тривалий безперервний процес, який починається з початку підготовки до професії і продовжується до кінця життя [2].

О. Стойка розглянула цифровізацію професійної підготовки вчителів, яка стала значною тенденцією останніх років. Значну увагу у статті авторка приділила вивченню поняття «штучного інтелекту» як однієї з основних тенденцій, яка може відіграти вирішальну роль у покращенні якості професійної підготовки педагогів [7]. А. Мельник, у свою чергу, представила у своїй праці результати теоретичного та практичного наукового пошуку щодо доцільності використання чат-ботів зі штучним інтелектом (ШІ) в освітньому процесі загалом та у практичній мовній підготовці майбутніх викладачів англійської мови [6].

О. Ігнатова розкрила стратегічні зміни у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов, пов'язані з підвищенням якості освітнього процесу в закладах вищої освіти в контексті європеїзації. Визначила, що важливими для розвитку освітнього процесу в Україні є вивчення та узагальнення європейського досвіду реалізації траєкторії професійного розвитку вчителів іноземних мов [3].

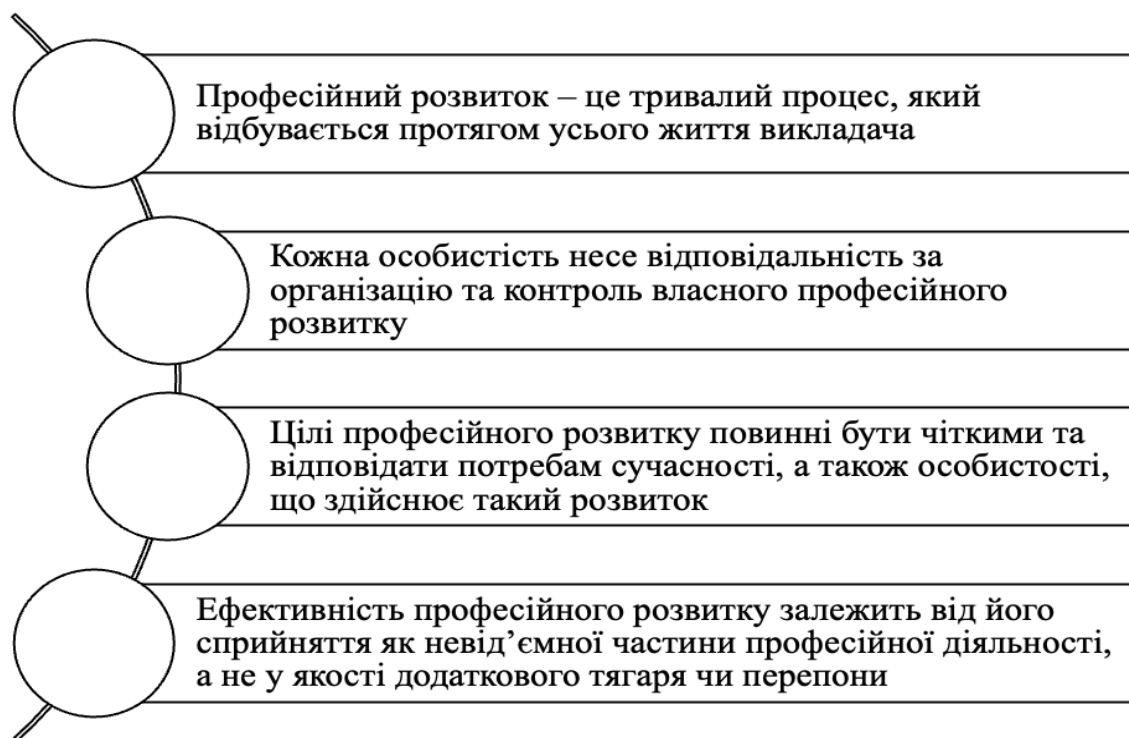
С. Туагі у своїй статті акцентував увагу на важливості CPD (Continuing professional development) для сучасних викладачів, що зумовлено підвищенням якості освітньої практики. Важливу роль у безперервному професійному розвитку викладачів відіграє їхня самоініціатива [11].



**Мета статті** – проаналізувати особливості впровадження штучного інтелекту у процес безперервного професійного розвитку викладачів англійської мови, визначити основні перспективи та стратегії.

**Виклад основного матеріалу.** CPD (Continuing professional development) визначається як досвід навчання, який сприяє розвитку та вдосконаленню професійної практики [11]. Постійний професійний розвиток викладачів реалізується шляхом розвитку внутрішньої мотивації, стимулювання творчої активності та формування бажання до самовдосконалення й особистісного зростання, а також досягнення педагогічного ідеалу. Професійний розвиток можна також охарактеризувати як процес, за допомогою якого окремі особи або групи викладачів розширюють або поглиблюють свої викладацькі навички. Він часто включає участь у офіційних заходах, таких як семінари та майстер-класи. Однак термін «професійний розвиток» може охоплювати будь-які засоби, які викладачі використовують для покращення свого розуміння викладання та розвитку своєї кар'єри, такі як участь у конференціях, відвідування онлайн-курсів або інші форми самостійного навчання. Цей підхід показує, що розвиток може бути здійснений через різноманітні способи, починаючи від офіційних і закінчуючи неформальними [1].

Основними принципами CPD у сучасній освітній практиці є (рис. 1):



*Рис. 1. Основні принципи процесу CPD  
Джерело: [11].*



До ключових завдань та навичок сучасного викладача англійської мови належать [3]:

- тренувати;
- збирати й оцінювати інформацію;
- надавати підтримку;
- працювати в команді;
- використовувати цифрові технології;
- бути креативним, рішучим та освіченим.

Вчителям необхідно мати як предметні знання, так і soft skills. Вони також повинні бути готові відповідати викликам сучасності та постійно розвиватися. Новий підхід до тлумачення суті педагогічної діяльності, змінюючи акценти з її дидактичного спрямування на виховання, вимагає пошуку шляхів для професійної підготовки викладача нового покоління. Такий педагог повинен мати виражену особистісно-гуманну позицію щодо учасників освітнього процесу, цінувати інтереси та потреби сучасних здобувачів освіти, які значно відрізняються від їхніх ровесників у минулому, і представляють унікальне соціально-педагогічне явище. До того ж, такий викладач повинен ефективно здійснювати виховну діяльність, використовуючи принципи педагогіки партнерства, особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів [5]. Таким чином, викладач повинен адаптувати свої методи навчання, оскільки сучасні здобувачі освіти, на відміну від попередніх, мають інший підхід до мислення. Викладачу варто ознайомитися з різними стратегіями взаємодії із здобувачами та навчити їх, враховуючи ці особливості.

Однією з основних причин для безперервного професійного розвитку є також стрімка зміна технологій у всьому світі. У зв'язку з цим викладачам доводиться освоювати нові технології, щоб не відстати від сучасних вимог. На сьогодні цей розвиток відобразився в освітньому процесі через поширення онлайн-навчання, змішаного навчання та різноманітних онлайн-курсів. Існує багато платформ, які надають інструменти для розміщення освітнього контенту в мережі. Викладачі можуть користуватися такими інструментами, як онлайн-конференції, дошки, MeritHub, Zoom, Google Meet, а також створювати дошки Padlet, використовувати Learningapps для створення вправ за шаблоном, Google Форми тощо [2].

Останнім часом спостерігається тенденція до впровадження імерсивних технологій та штучного інтелекту у різні галузі, включаючи освітні системи, що сприяє поліпшенню адаптивності цих систем. Для успішного впровадження перспективних технологій у заклади освіти



необхідно створити сприятливе освітнє середовище для навчання та професійного розвитку викладачів. Це включає в себе розвиток їхньої цифрової компетентності та здатності використовувати сучасні хмарні сервіси, імерсивні технології, інструменти з елементами штучного інтелекту та інше [8].

ШІ стає необхідною складовою частиною інтелектуальних додатків на основі ІКТ, спрямованих на цифрове навчання. Одним із ключових завдань у сфері педагогічної освіти є забезпечення того, щоб викладачі мали конкретне розуміння предметів, які вони викладають. Зростання визнання потенціалу штучного інтелекту у різних галузях призвело до розробки стратегічних рамок для відповідальної інтеграції цієї технології у різні заклади освіти по всьому світу. В контексті мовної освіти успішне впровадження ШІ передбачає глибоке розуміння потреб здобувачів освіти, педагогічних принципів та унікальних особливостей процесу засвоєння мови, зокрема англійської. За допомогою технологій штучного інтелекту викладачі можуть забезпечити індивідуальний та адаптивний навчальний досвід, який враховує особисті вподобання, сильні та слабкі сторони кожного здобувача.

Сучасним викладачам потрібно мати розуміння щодо технологій штучного інтелекту, вміти їх інтегрувати в методики навчання та аналізувати їх переваги та недоліки для ефективного викладання. Програми підвищення кваліфікації для вчителів повинні сприяти розвитку їхньої здатності адаптувати та оцінювати освітні ресурси на основі ШІ, розробляти навчальні стратегії з використанням штучного інтелекту та надавати підтримку здобувачам освіти. Професійний розвиток вчителів щодо ефективного використання штучного інтелекту в освіті допомагає змінити підходи до викладання не лише на сьогодні, а й у майбутньому.

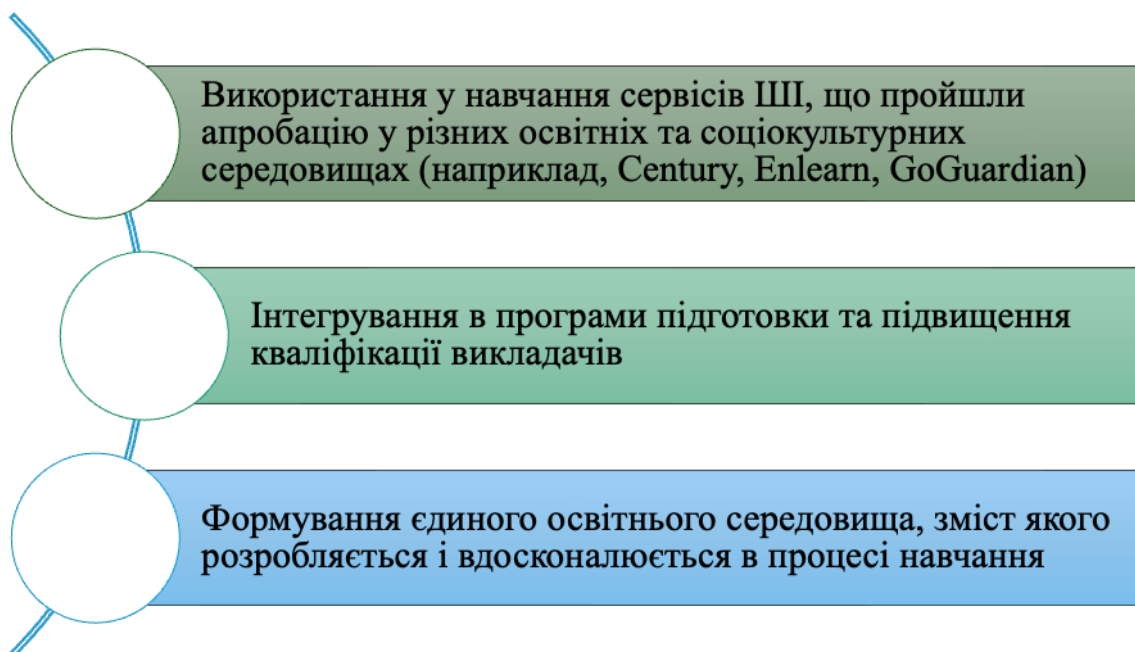
Для успішного впровадження ШІ у безперервний професійний розвиток викладачів перш за все необхідно вивчити 3 основні сфери штучного інтелекту: технічні концепції та процеси, етичні та соціальні наслідки, а також можливості кар'єрного майбутнього в епоху штучного інтелекту для здобувачів освіти. Важливо також враховувати потенційні ризики та обмеження ШІ в освітній галузі, такі як ризик надмірної залежності від технологій.

Штучний інтелект пропонує викладачам англійської мови адаптувати існуючі педагогічні практики та акцентувати увагу на можливостях відповідних інструментів, зокрема:

- персоналізоване навчання;
- аналіз даних;

- автоматичне адміністрування освітнього процесу;
- забезпечення безпечного цифрового середовища тощо.

Рекомендованими напрямками використання інноваційних технологій у процесі CPD викладачів англійської мови є (рис. 2):



*Рис. 2. Напрями використання інноваційних технологій у процесі CPD викладачів*

*Джерело: розроблено автором на основі аналізу джерела [8].*

Технології ШІ можуть бути використані для розробки інноваційних підходів до навчання, які дають змогу викладачам інтегрувати викладання англійської мови з іншими предметами, сприяючи розвитку більш комплексних та ефективних методик викладання [10].

Модернізація науково-освітнього процесу в закладах вищої педагогічної освіти, післядипломної педагогічної освіти та ефективно впровадження імерсивних технологій, інструментів і сервісів хмарних обчислень, а також систем з елементами штучного інтелекту сприятимуть розвитку освітніх середовищ для професійного росту педагогічних кадрів. Це зможе підвищити якість підготовки викладачів англійської мови та рівень їх цифрової компетентності.

Інтеграція штучного інтелекту у професійний розвиток може сприяти наступним аспектам:

- покращення якості педагогічної освіти;
- підвищення кваліфікації викладачів;
- надання доступу до високоякісних освітніх ресурсів;



- виявлення прогалин у знаннях;
- забезпечення постійного розвитку [7].

Штучний інтелект може надати вчителям можливості для постійного професійного зростання у різних напрямках. Наприклад, системи ШІ здатні надавати зворотний зв'язок щодо роботи викладачів, виокремлюючи області, де вони можуть покращити свої навички. До того ж, такі системи можуть рекомендувати можливості для професійного розвитку, враховуючи індивідуальні потреби кожного викладача англійської мови. Штучний інтелект може бути використаний для оптимізації програм професійного розвитку, роблячи їх більш індивідуалізованими та адаптованими до потреб викладачів. Також за допомогою штучного інтелекту існує можливість вдосконалити оцінку ефективності програм CPD шляхом аналізу даних про результати навчання та задоволеність викладачів англійської мови програмою [9].

Ресурсами для самоосвіти викладачів можуть стати такі дистанційні курси:

- «Початок роботи з GPT» (<https://prometheus.org.ua>);
- «ШІ для кожного» (<https://www.coursera.org/learn/ai-for-everyone>);
- «ШІ для освіти» (<https://www.teachingwithai.co>) та інші.

Однією із технологій штучного інтелекту є ChatGPT – система чат-ботів, побудована на основі архітектури GPT (Generative Pre-trained Transformer). Головною особливістю чат-боту GPT є його здатність генерувати природню мову, яка відповідає заданим запитам або питанням. GPT є корисним інструментом для розвитку професійної комунікативної компетентності (ПОКК) у викладачів англійської мови в умовах змішаного, дистанційного або самостійного навчання, сприяє розвитку навичок самостійного, творчого та критичного мислення [6]. Подібні моделі (LLMs) можуть бути використані в якості індивідуально налаштованих асистентів для викладачів англійської мови, імітуючи складні сценарії та пропонуючи цінні інтерактивні вправи. Практика використання подібних моделей викладачами у процесі професійного розвитку сприятиме в подальшому створенню персоналізованих, симульованих та візуально привабливих навчальних матеріалів і, відповідно, підвищенню якості освітніх послуг.

За умови належного керівництва викладача, використання чат-боту GPT може стати чудовою моделлю для підвищення заохочення здобувачів освіти до самостійного навчання та результатів їх навчання. Викладач англійської мови повинен розсудливо використовувати такі технології у процесі викладання та усвідомлювати, коли є потреба у більшій їхній взаємодії із здобувачами освіти для підвищення результатів навчання.





Багато застосунків для вивчення англійської мови використовують технології штучного інтелекту для поліпшення процесу навчання. Ці програми зазвичай послуговуються алгоритмом обробки природної мови і машинного навчання для оцінки вимови, надання зворотного зв'язку в реальному часі і створення персоналізованого контенту на основі наявного рівня знань (наприклад, Cambridge English Write & Improve, Voice Spice Recorder).

Платформа Twee є інструментом на основі ШІ, що розроблений для полегшення планування занять викладачем англійської мови. Цей застосунок пропонує широкий спектр функцій, які можуть допомогти викладачеві створювати діалоги, розповіді, листи, статті, запитання з множинними варіантами відповідей, правдиві і неправдиві твердження та багато іншого за короткий проміжок часу. До того ж, цей інструмент може допомагати викладачам у проведенні мозкового штурму з активізації словникового запасу з певної теми, розробці вправ на відповіді з заповнення пропусків та розкриття дужок, а також оперативного формування питань для обговорення, фактів і цитат відомих осіб, пов'язаних з даною темою. Twee має інструменти для читання, письма, аудіювання, усного мовлення та виконання граматичних вправ. Він може генерувати текст, діалоги на конкретну тему, теми для есе, стенограми відео та інші корисні матеріали.

Learnt.ai – ще один інструмент штучного інтелекту, спеціально розроблений для фахівців у галузі освіти з метою збереження часу та зусиль шляхом автоматизації створення різноманітних освітніх матеріалів, таких як плани занять, домашні завдання, тести, питання для оцінювання та інше. У своєму функціоналі Learnt.ai надає широкий спектр можливостей, включаючи вибір із понад 65 інструментів та помічників.

Викладачам важливо усвідомлювати певні ризики, пов'язані із використання технологій ШІ. Одним із них є етичний аспект, оскільки штучний інтелект працює з великими обсягами хмарних даних, включаючи персональну інформацію, яка не завжди може бути належним чином захищена юридично. Потрібно забезпечувати відповідні механізми захисту даних та дотримання принципів конфіденційності [4].

Штучний інтелект може бути використаний як потужний інструмент для допомоги викладачам англійської мови у створенні індивідуальних навчальних матеріалів, наданні зворотного зв'язку здобувачам та виявленні їхніх індивідуальних потреб у навчанні. Однак не слід забувати, що викладачі відіграють незмінну і важливу роль у



навчальному процесі, надаючи мотивацію, інсайти та особистий контакт із здобувачами освіти. Таким чином, діалог між штучним інтелектом і викладачами є ключовим, щоб використання такого типу технологій було ефективним і відповідало потребам освітнього процесу.

У формальній післядипломній освіті на базі інститутів післядипломної освіти потрібно розробити освітньо-професійні програми, що охоплюють такі напрями підвищення кваліфікації викладачів англійської мови:

- основи штучного та генеративного інтелекту в освіті;
- переваги та недоліки використання ШІ в освіті;
- етика використання ШІ та дотримання академічної доброчесності;
- аналіз інструментів ШІ для викладання та навчання англійської мови, автоматизації освітнього процесу та контролю навчальних досягнень;
- розробка електронних освітніх ресурсів з використанням ШІ;
- можливості кар'єрного розвитку в епоху штучного інтелекту для здобувачів освіти.

Окремо варто наголосити на потребі відповідності професійного розвитку викладачів змінам у методиках викладання та навчання, сприянню міждисциплінарним підходам та підходам співпраці, а також розвитку цифрових навичок та використанню доступних навчальних ресурсів. Важливо звертати увагу на впровадження більш гнучких підходів до професійного розвитку викладачів англійської мови, що включають такі методики, як практичні семінари, онлайн-тренінги, обмін досвідом із колегами та впровадження ефективних та інноваційних методів навчання.

У цілому, для викладачів англійської мови дуже важливо мати можливості професійного розвитку, що включають навчання того, як ефективно інтегрувати інструменти штучного інтелекту в їхню навчальну практику. Це дасть змогу їм використовувати всі можливості штучного інтелекту для поліпшення досвіду вивчення мови та забезпечення оптимальних умов навчання для здобувачів освіти.

**Висновки.** У зв'язку з глобалізацією, процесами євроінтеграції та швидкими змінами в цифровій сфері багатьох галузей людської діяльності виникає необхідність у зміцненні конкурентоспроможності освітньої системи України, формуванні сучасних компетентностей серед викладачів та підвищення рівня доступності і якості освіти. У викладанні та вивченні англійської мови процес CPD (Continuing

professional development) викладачів є фундаментальним фактором у підтримці їхнього професійного розвитку. Вивчення англійської мови є складним когнітивним процесом, який традиційно базується на людських інструкціях та практиці. Проте останні досягнення в галузі штучного інтелекту відкрили нові перспективи для вивчення мов завдяки інтелектуальним системам навчання та алгоритмам обробки мови. Впровадження у процес безперервного професійного розвитку технологій штучного інтелекту може сприяти оптимізації програм професійного розвитку, їхній індивідуалізації та адаптації до потреб викладачів.

Перспективами подальших досліджень може бути аналіз ефективності впровадження імерсивних технологій, зокрема віртуальної та доповненої реальності у процес безперервного професійного розвитку викладачів.

#### **Література:**

1. Береснева Н. В. Підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов: виклики та перспективи. *Наша школа: науково-практичні студії*. 2023. № 2. С. 14–20. DOI: <https://doi.org/10.61339/2786-6947.2023.2.289554> (дата звернення: 27.02.2024).
2. Замелюк М. І., Борбич Н. В., Оксенчук Т. В. Задоволення навчальних потреб викладачів шляхом постійного професійного розвитку. *Вісник науки та освіти*. 2022. № 5 (5). С. 269–283. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-5\(5\)-269-283](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-5(5)-269-283) (дата звернення: 27.02.2024).
3. Ігнатова О. М. Траєкторія професійного розвитку вчителя іноземних мов: європейський досвід. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2022. Спецвипуск. С. 100–105. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.1.19> (дата звернення: 27.02.2024).
4. Козубай І. Комплексний аналіз впливу штучного інтелекту на викладання та вивчення іноземних мов. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. № 1 (63). С. 210–214. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/63-1-32> (дата звернення: 27.02.2024).
5. Краснощок І. П. Виховна компетентність майбутнього педагога: зміст та структура. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 182. С. 90–98. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/177> (дата звернення: 27.02.2024).
6. Мельник А. Використання чат-боту ChatGPT у практичній мовній підготовці майбутніх викладачів англійської мови. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2023. № 21. С. 100–107. DOI: <https://doi.org/10.58407/visnik.232117> (дата звернення: 27.02.2024).
7. Стойка О. Я. Деякі тенденції цифровізації професійної підготовки вчителів в Україні. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2023. № 44. С. 103–109. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/41798> (дата звернення: 27.02.2024).
8. Шишкіна М., Носенко Ю. Перспективні технології з елементами штучного інтелекту для професійного розвитку педагогічних кадрів. *Фізико-математична освіта : науковий журнал*. 2023. № 1 (38). С. 66–71. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-010> (дата звернення: 27.02.2024).



9. Eshete M., Gezahegn G. EFL Teachers' continuous professional development: reflections on and target needs. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2023. № 74 (1). P. 51–67. DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2023.1.5> (дата звернення: 27.02.2024).

10. Readiness of future teachers for integrated teaching of educational subjects in foreign language / A. Frumkina et al. *Revista Práxis Educacional*. 2020. No. 38. P. 502–514. URL: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6023> (дата звернення: 27.02.2024)

11. Tyagi C. Continuing professional development of teacher educators: challenges and initiatives. *Shanlax International Journal of Education*. 2021. Vol. 9. No. 2. P. 117–126. DOI: <https://doi.org/10.34293/education.v9i2.3634> (дата звернення: 27.02.2024)

### **References:**

1. Beresnieva, N. V. (2023). Pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv inozemnykh mov: vyklyky ta perspektyvy [Improving the qualifications of foreign language teachers: challenges and prospects]. *Nasha shkola: naukovo-praktychni studii – Our School: Scientific and Practical Studies*, (2), 14–20. <https://doi.org/10.61339/2786-6947.2023.2.289554> [in Ukrainian].

2. Zameliuk, M. I., Borbych, N. V., & Oksenchuk, T. V. (2022). Zadovolennia navchalnykh potreb vykladachiv shliakhom postiinoho profesiinoho rozvytku [Satisfying the educational needs of teachers through continuous professional development]. *Visnyk nauky ta osvity – Herald of Science and Education*, (5(5), 269–283. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-5\(5\)-269-283](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-5(5)-269-283) [in Ukrainian].

3. Ihnatova, O. M. (2022). Trayektoriya profesiynoho rozvytku vchytelya inozemnykh mov: yevropeysky dosvid [Trajectory of professional development of a teacher of foreign languages: European experience]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific Journal of the M. P. Drahomanov NPU*, (Special issue), 100–105. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.1.19> [in Ukrainian].

4. Kozubai, I. (2023). Kompleksnyi analiz vplyvu shtuchnoho intelektu na vykladannia ta vyvchennia inozemnykh mov [Comprehensive analysis of the impact of artificial intelligence on teaching and learning foreign languages]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of Humanitarian Sciences*, (1(63), 210–214. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/63-1-32> [in Ukrainian].

5. Krasnoshchok, I. P. (2019). Vykhovna kompetentnist maibutnoho pedahoha: zmist ta struktura [Educational competence of the future teacher: content and structure]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky – Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 182, 90–98. <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/177> [in Ukrainian].

6. Melnyk, A. (2023). Vykorystannia chat-botu ChatGPT u praktychnii movnii pidhotovtsi maibutnykh vykladachiv anhliiskoi movy [Use of ChatGPT chatbot in practical language training of future teachers of English]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka – Bulletin of the Chernihiv Collegium National University named after T. G. Shevchenko*, (21), 100–107. <https://doi.org/10.58407/visnik.232117> [in Ukrainian].

7. Stoika, O. Ya. (2023). Deiaki tendentsii tsyfrovizatsii profesiinoy pidhotovky vchyteliv v Ukraini [Some trends of digitalization of professional training of teachers in Ukraine]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P.Drahomanova. Serii 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia – Naukovyi Chasopys Dragomanov Ukrainian State University. Series 19. Special Education and Psychology*, (44), 103–109. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2023.44.15> [in Ukrainian].



8. Shyshkina, M., & Nosenko, Yu. (2023). Perspektyvni tekhnolohii z elementamy shtuchnoho intelektu dlia profesiinoho rozvytku pedahohichnykh kadrov [Promising technologies with elements of artificial intelligence for professional development of teaching staff]. *Fizyko-matematychna osvita : naukovyi zhurnal – Physical and Mathematical Education: Scientific Journal*, (1(38)), 66–71. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-010> [in Ukrainian].

9. Eshete, M., & Gezahegn, G. (2023). EFL teachers' continuous professional development: Reflections on and target needs. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 74(1), 51–67. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2023.1.5>

10. Frumkina, A., Diachenko, M., Polyezhayev, Y., Savina, N., & Hadi, F. (2020). Readiness of future teachers for integrated teaching of educational subjects in foreign language. *Revista Práxis Educacional*, 16(38), 502–514. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6023>

11. Tyagi, C. (2021). Continuing professional development of teacher educators: challenges and initiatives. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 117–126. <https://doi.org/10.34293/education.v9i2.3634>



УДК 378.147.091

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-301-312](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-301-312)

**Павлишинець Олена Олегівна** старший викладач кафедри німецької філології, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76000, тел.: (0342) 531-574, <https://orcid.org/0000-0002-6368-6535>

**Петришак Богдана Ярославівна** старший викладач кафедри німецької філології, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76000, тел.: (0342) 531-574, <https://orcid.org/0000-0002-5154-2403>

**Бойчук Надія Василівна** асистент кафедри німецької філології, Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76000, тел.: (0342) 531-574, <https://orcid.org/0000-0002-6555-0404>

## **ВПЛИВ ТЕХНОЛОГІЙ НА РОЗВИТОК МОВНОЇ КУЛЬТУРИ: АСПЕКТИ КОМУНІКАЦІЇ В ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

**Анотація.** Розвиток технологій в сучасному світі суттєво впливає на мовну культуру, особливо у контексті комунікації в цифровому середовищі. Стаття розглядає різні аспекти цього впливу, розкриваючи ключові зміни, які відбуваються у спілкуванні під впливом технологічних інновацій. У дослідженні детально розглядаються трансформації в лексиці та структурі мовлення, що виникають внаслідок використання соціальних мереж, месенджерів та інших засобів електронної комунікації. Аналізуються впливи скорочень, емотикон та інших елементів онлайн-мовлення на загальну якість та відтінок мовної експресії. Сучасні технології, такі як соціальні мережі, месенджери, аудіо та відеоконунікації, витісняють традиційні форми спілкування, створюючи нові можливості для вираження думок та ідей. З цими змінами виникає необхідність в аналізі впливу технологій на якість мовлення, використання мовних засобів, а також визначення їхнього впливу на мовну культуру.

Відзначається також, що технології не лише змінюють форму спілкування, але і визначають нові норми та вимоги до мовної культури в цифровому просторі. За сутністю інтернет-комунікації виникають нові



виклики та можливості, пов'язані з адаптацією до швидко змінного соціального та медійного контексту. Мета цієї статті — дослідити та визначити вплив сучасних технологій на розвиток мовної культури, зокрема аспекти комунікації в цифровому середовищі, аналізуючи зміни в мовленнєвих практиках, нормах спілкування та взаємодії у сучасному інформаційному світі.

Окрема увага приділяється взаємодії індивідів у віртуальних просторах, визначаючи вплив технологій на формування нових форм комунікаційних норм та етикету в цифровому оточенні. Досліджуються ефекти глобалізації та культурного розмаїття на взаєморозуміння в онлайн-спілкуванні. Також в статті висвітлюється позитивний та негативний вплив технологій на розвиток мовної компетентності, враховуючи можливості інтерактивних інструментів для вивчення мов та спілкування з представниками інших культур.

Усі аспекти дослідження спрямовані на розуміння та аналіз взаємозв'язку між технологіями та мовною культурою в епоху цифрового прогресу, що може служити основою для подальших досліджень та розробки стратегій управління цим взаємодією.

**Ключові слова:** мовна культура, комунікація, цифрове середовище, глобалізація, комунікативні аспекти, віртуальний простір.

**Pavlyshynets Olena Olehivna** Senior lecturer of the Department of German Philology, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, St. Shevchenko, 57, Ivano-Frankivsk, 76000, tel.: (0342) 531-574, <https://orcid.org/0000-0002-6368-6535>

**Petryshak Bohdana Yaroslavivna** Senior Lecturer of the Department of German Philology, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, St. Shevchenko, 57, Ivano-Frankivsk, 76000, tel.: (0342) 531-574, <https://orcid.org/0000-0002-5154-2403>

**Boichuk Nadiia Vasylivna** Assistant of the Department of German Philology, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, St. Shevchenko, 57, Ivano-Frankivsk, 76000, tel.: (0342) 531-574, <https://orcid.org/0000-0002-6555-0404>

## **THE IMPACT OF TECHNOLOGY ON THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE CULTURE: ASPECTS OF COMMUNICATION IN THE DIGITAL ENVIRONMENT**

**Abstract.** The development of technology in the modern world significantly influences linguistic culture, especially in the context of



communication in the digital environment. The article explores various aspects of this influence, revealing key changes occurring in communication under the influence of technological innovations. The research delves into the transformations in vocabulary and speech structure that arise from the use of social networks, messengers, and other electronic communication tools. The analysis examines the impacts of abbreviations, emoticons, and other elements of online language on the overall quality and tone of linguistic expression. Modern technologies, such as social networks, messengers, audio and video communication, displace traditional forms of communication, creating new opportunities for expressing thoughts and ideas. With these changes comes the necessity to analyze the influence of technologies on speech quality, language usage, and their impact on linguistic culture.

It is also noted that technologies not only change the form of communication but also define new norms and requirements for linguistic culture in the digital space. Essentially, internet communication gives rise to new challenges and opportunities associated with adapting to a rapidly changing social and media context. The goal of this article is to explore and determine the impact of modern technologies on the development of linguistic culture, particularly in the aspects of communication in the digital environment, by analyzing changes in speech practices, communication norms, and interaction in the contemporary information world.

Special attention is given to the interaction of individuals in virtual spaces, determining the impact of technologies on the formation of new communication norms and etiquette in the digital environment. The effects of globalization and cultural diversity on mutual understanding in online communication are examined. The article also highlights the positive and negative impact of technologies on the development of linguistic competence, considering the possibilities of interactive tools for language learning and communication with representatives of other cultures.

All aspects of the research aim to understand and analyze the interrelation between technologies and linguistic culture in the era of digital progress, providing a foundation for further research and the development of strategies to manage this interaction.

**Keywords:** linguistic culture, communication, digital environment, globalization, communicative aspects, virtual space.

**Постановка проблеми.** У сучасному світі стрімко розвивається технологічний прогрес, що призводить до значних змін у всіх сферах життя. Однією з наслідків цього є перетворення комунікаційного процесу в цифровому середовищі. Висхідна популярність соціальних





мереж, месенджерів та інших онлайн-платформ впливає на мовну культуру суспільства. У контексті цифрової комунікації найважливіше питання полягає у збереженні та розвитку мовної культури [1, с. 6]. Технології дозволяють нам взаємодіяти миттєво, але при цьому можуть породжувати антиграмотність та спотворення мовних норм. Важливо зрозуміти, яким чином вплив цифрових засобів визначає рівень мовної культури та в якому напрямку відбуваються зміни.

Зростання кількості текстової комунікації в онлайн-середовищі також вносить свій внесок у визначення стандартів ввічливості та етикету в Інтернеті. Суттєві відмінності у писемному спілкуванні можуть виникнути через віддаленість та анонімність, що може впливати на загальний рівень поваги до мовних норм. Також важливо враховувати роль мовних алгоритмів та штучного інтелекту в розвитку мовної культури. Автоматичні перекладачі та системи корекції можуть полегшити процес комунікації, але при неправильному використанні можуть стати джерелом непорозуміння та навіть конфліктів [2, с. 11].

Тому, вивчення впливу технологій на розвиток мовної культури в цифровому середовищі є актуальною задачею, оскільки це визначає якість комунікації та взаєморозуміння в сучасному суспільстві.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останні дослідження та публікації у сфері впливу технологій на розвиток мовної культури в цифровому середовищі висвітлюють комплексні аспекти цього явища. Згідно зі статистикою, велика частина користувачів висловлює обурення щодо спотворення мови через короткі повідомлення та нестандартні форми висловлювання, які часто використовуються в онлайн-спілкуванні. Авдієвська К., Баранова С., Єнін М., Кметик-Подубінська Х., Коржов Г. Нечаєнко Т. в своїх дослідженнях показують, що це може мати негативний вплив на розвиток писемної мови та взаєморозуміння.

Сучасні публікації також наголошують на тому, як соціальні мережі та месенджери впливають на розширення словникового запасу та відмінностей у мовному вживанні. Барнард Дж., Дротянко Л., МакГрегор В., Соломенко Л., Скиба О., Субраманян К. виявили, що це може бути як позитивним, так і негативним явищем. З одного боку, взаємодія з різними культурами розширює лексичний спектр, з іншого — може призводити до втрати мовних стандартів та загальних норм.

Окремі дослідження також долучають увагу до розвитку інструментів мови, спрямованих на покращення якості мовної комунікації. Автоматичні системи перекладу, які враховують контекст та індивідуальні особливості користувачів, визначаються як потенційні інструменти для збереження та підвищення мовної культури в



цифровому просторі. Абісова М., Андрєєва О., Величко З., Вусик Г., Ленда Р., Лікарчук Н., Соломенко Л., Швелідзе Л. зауважують, що необхідно уникати використання таких технологій як заміників для власного розвитку мовних навичок, а сприймати їх як помічники у підтримці якісної комунікації.

**Мета статті** – дослідити та визначити вплив сучасних технологій на розвиток мовної культури, зокрема аспекти комунікації в цифровому середовищі, аналізуючи зміни в мовленнєвих практиках, нормах спілкування та взаємодії у сучасному інформаційному світі.

**Виклад основного матеріалу.** Однією з особливостей розвитку культури є те, що зміни, що охоплюють культурну сферу протягом історичного процесу, характеризуються не лише кількісним аспектом зростання результатів творчої та рефлексивної діяльності людини, але також якісним аспектом виникнення принципово нових форматів застосування людської активності [3, с. 15]. Той факт, що культура неперервно ускладнюється, не підлягає сумніву, і в цьому відношенні не маловажливе значення має те, що цей процес в останні десятиліття значно прискорився. В цей час існує безліч каналів обміну інформацією, починаючи від прямого спілкування між членами суспільства і закінчуючи мультимедійним контентом інтернет-сайтів. Кожному каналу обміну інформацією відповідає свій власний шар культури, розвиток якого пов'язаний із конкретною формою фіксації та передачі культурного коду. Цікаво в тому, що виникнення нового типу інформаційного обміну закономірно призводить до формування відповідного зрізу культури, який має власні специфічні характеристики.

Мовна культура, що є невіддільною складовою кожного суспільства, пройшла значний етап розвитку протягом історії людства. Початкові спроби комунікації визначили перший етап формування мови як засобу вираження думок та почуттів. У міру розвитку суспільства з'явилися нові завдання та потреби, що активізували процеси розвитку мовної культури, а зв'язок мовної культури з іншими аспектами культури, такими як література, мистецтво і наука, відображає не лише спосіб вираження думок, але й соціокультурний контекст, у якому мова функціонує [4, с. 77]. Глибоке удосконалення граматики, лексики та структури мови відбувається внаслідок постійного вдосконалення комунікативних здібностей суспільства.

Технологічний прогрес, включаючи поширення Інтернету та соціальних мереж, також має свій внесок у розвиток мовної культури. Якщо з одного боку це сприяє швидшому поширенню нових слів та



виразів, то з іншого — ставить певні виклики, такі як зменшення уваги до правильності написання і висловлювання [5, с. 771].

Розвиток технологій в сучасному світі суттєво впливає на мовну культуру суспільства. Перш за все, з поширенням Інтернету та соціальних мереж стає очевидним збільшення кількості текстової комунікації [6, с. 101]. Люди частіше висловлюють свої думки, спілкуються та діляться інформацією в письмовій формі, своєю чергою це може призвести до поліпшення навичок письма та удосконалення вживання мови в повсякденному спілкуванні.

З іншого боку, розширення скорочень, аббревіатур та інших складнорозуміючих конструкцій в інтернет-мові може впливати на зниження рівня грамотності та загальної якості мовлення [7, с. 24]. Люди можуть відчувати менший стимул дотримуватися правил орфографії та граматики, використовуючи власноруч створені аббревіатури та скорочення. Технології також допомагають удосконалювати навички іноземних мов через використання різноманітних мовних програм та додатків. Завдяки онлайн-ресурсам та інтерактивним платформам, користувачі можуть вчити мови ефективніше та економити час на навчання.

Проте, з іншого боку, існує ризик, що залежність від технологій може призвести до втрати традиційних мовних навичок, таких як написання листів та ведення письмового спілкування. Застосування скорочень та специфічної лексики в інтернет-мові може призвести до виникнення її відмінностей від класичної мовної культури [8, с. 72]. Тому, важливо зберігати баланс між використанням технологій та збереженням традиційних мовних цінностей. Технології можуть слугувати інструментом для розвитку мовної культури, але важливо не втрачати зв'язок із загальноприйнятими нормами та цінностями мови (Табл. 1).

**Таблиця 1. Вплив технологій на розвиток мовної культури.**

Аспект розвитку мовної культури	Вплив технологій	Приклади
1	2	3
Збільшення текстової комунікації в інтернеті та соціальних мережах	Поліпшення навичок письма та загальної якості мовлення	Активне обговорення тем в онлайн-спільнотах, написання блогів та коментарів



1	2	3
Використання скорочень та абревіатур в інтернет-мові	Може впливати на зниження рівня грамотності та дотримання мовних правил	LOL (Laugh Out Loud), BRB (Be Right Back)
Використання мовних програм та додатків для навчання іноземних мов	Удосконалення навичок іноземних мов завдяки інтерактивним ресурсам	Duolingo, Babbel, розширення для вивчення мов на платформі браузера
Голосові асистенти та системи штучного інтелекту	Сприяють поліпшенню усної комунікації та грамотності	Використання голосового введення в месенджерах, взаємодія з асистентами, такими як Siri чи Google Assistant
Ризик втрати традиційних мовних навичок через залежність від технологій	Загроза втрати традиційних форм письмового спілкування та навичок	Відсутність листування та відданості електронним засобам комунікації
Баланс між використанням технологій та збереженням традиційних цінностей	Важливо зберігати зв'язок із загальноприйнятими нормами та цінностями мови	Правильне використання мовленнєвих форм у формальних листах чи офіційних документах

Джерело власна розробка авторів

Мовознавці та експерти відзначають, що технології значно впливають на розвиток мовної культури, змінюючи способи спілкування, зберігання та передачі інформації, а саме:

- збільшення обсягу письмового спілкування через текстові повідомлення, коментарі, пости;
- зміна структури мовлення через короткі форми, абревіатури, емодзі, які змінюють сприйняття тексту;
- вплив публікацій в Інтернеті на лексичний склад та фразеологію мови;
- розвиток голосового введення та розпізнавання мовлення, що змінює взаємодію з пристроями;
- розширення словникового запасу та віртуальне навчання через спілкування з інтелектуальними асистентами;



- зміна стандартів оформлення ділових листів та інших текстових документів;
- зручність корегування та виправлення тексту, що впливає на рівень граматичної точності;
- розширення можливостей вивчення іноземних мов через інтерактивні технології;
- зміна ставлення до письма через використання електронних засобів;
- забезпечення доступу до навчальних матеріалів у будь-якому місці та часі;
- сприяння активному вивченню мови за допомогою інтерактивних вправ та ігор;
- вплив на розвиток аудіального та візуального розуміння мови;
- розширення можливостей доступу до літературних творів та інформації на різних мовах [9, с. 118].

Загалом, технології мають як позитивний, так і негативний вплив на мовну культуру. З одного боку, вони полегшують та розширюють можливості комунікації, з іншого — можуть впливати на граматичну правильність та стандарти мовлення через використання скорочень та неформальних виразів [10, с. 81].

Комунікація в цифровому середовищі в рамках мовної культури визначається взаємодією людей за допомогою цифрових засобів і технологій, зокрема Інтернету, соціальних мереж, електронної пошти та інших комунікаційних платформ. Мовна культура в цьому контексті означає вміння використовувати мову в Інтернеті та інших цифрових засобах з урахуванням загальноприйнятих норм та правил [11, с. 187]. Тому, комунікація в цифровому середовищі в рамках мовної культури має свої особливості та аспекти, які варто враховувати для успішного спілкування, а саме:

1. Здатність висловлювати свої думки чітко та лаконічно є важливою формою мови для письмової комунікації в Інтернеті, — використання правильної граматики та орфографії є ключовими для створення професійного враження.

2. Засоби комунікації в Інтернеті можуть призводити до неоднозначних ситуацій, тому важливо дотримуватися мовленнєвої етики. Уникаючи образливих висловлювань та розуміючи контекст, можна підтримувати позитивний та ефективний діалог.

3. Використання різноманітних засобів комунікації, таких як фотографії, відео, та інші мультимедійні елементи, збагатить сприйняття інформації та зробить комунікацію більш насиченою.



4. Кожна соціальна мережа чи платформа має свої особливості та вимоги до способу вираження думок. Таким чином, важливо адаптувати свій стиль до конкретного середовища.

5. В інтернеті можна спілкуватися з людьми з різних країн та культур. Розуміння та повага до різниць у мовленні та вираженні думок допомагає уникати непорозумінь та підтримувати позитивні відносини.

6. Збереження конфіденційності та усвідомлення можливих ризиків є важливими аспектами цифрової комунікації. Люди повинні бути обережними при обміні особистою інформацією та використанні цифрових інструментів.

7. У світі коротких текстових повідомлень та швидкої інформації важливо навчитися висловлювати свої думки у компактній та зрозумілій формі [12, с. 60].

Саме тобі, збереження мовної культури в цифровому середовищі визначається умінням адаптуватися до нових технологій, не втрачаючи при цьому основних принципів етичної та якісної комунікації. В епоху цифрового прогресу актуальним стає розуміння та аналіз взаємозв'язку між технологіями та мовною культурою. Одним з аспектів сучасних досліджень є вплив технологій на еволюцію мовленнєвих форм. Завдяки глобальному сполученню через Інтернет та соціальні мережі, мовна культура переходить від локального до глобального контексту. Інший аспект зосереджується на взаємодії мови та штучного інтелекту, розглядаючи, як технології впливають на розвиток мовних алгоритмів та інтерфейсів [13, с. 115].

Важливим аспектом є дослідження впливу інтернет-комунікації на мовленнєву етику та стандарти, адже розгортання цифрових технологій ставить перед суспільством нові етичні виклики, пов'язані з комунікацією в онлайн-середовищі. Сучасні підходи фокусуються на тому, як технології впливають на збереження та розвиток мовних традицій в умовах глобалізації. З'ясування цього аспекту дозволяє розробляти стратегії для збереження мовного різноманіття та культурної спадщини в цифрові часи [14, с. 18].

На нашу думку, суттєвим напрямком є також аналіз впливу мовних технологій на формування та зміну глибинних соціокультурних норм. Вивчення цього аспекту виявляє ключові виклики та можливості для ефективного управління цією динамікою в епоху цифрової трансформації.

**Висновки.** Вплив технологій на розвиток мовної культури у цифровому середовищі неможливо недооцінити, оскільки це процес, що відбувається на всіх рівнях суспільства та впливає на спосіб, яким ми

спілкуємося. Перш за все, цифрові технології впливають на швидкість і доступність комунікації. Завдяки соціальним мережам, месенджерам та електронній пошті, люди можуть обмінюватися інформацією миттєво, зручно й ефективно. Однак, разом зі зростанням швидкості комунікації, збільшується ймовірність виникнення мовних неточностей та непорозумінь. Зокрема, короткі повідомлення, що характерні для текстового спілкування, можуть призводити до втрати контексту та неправильного сприйняття смислу. Такі моменти можуть негативно впливати на мовну культуру, сприяючи спотворенню інформації та невірному вживанню мовних засобів.

З іншого боку, технології також стимулюють розвиток нових мовних форм і виразів. Інтернет-сленг, емотикон та хештеги стають не тільки засобами вираження емоцій, а й часто використовуються як знаки ідентифікації в різних спільнотах, тому це може збагатити мовну культуру, надаючи їй нових виразних можливостей. Однак важливо враховувати, що цифрові технології можуть також призводити до спрощення мови та зниження граматичної точності через використання скорочень та аббревіатур, тому це може негативно впливати на письмову мову та загальний рівень грамотності.

Крім того, цифрові технології відкривають нові можливості для вивчення мов та розвитку мовних навичок. Мобільні додатки, онлайн-курси та інші електронні ресурси стають доступними для широкого кола користувачів, сприяючи самоосвіті та покращенню мовної компетентності. У підсумку, вплив технологій на розвиток мовної культури у цифровому середовищі є подвійним явищем. З одного боку, вони спрощують та прискорюють комунікацію, а з іншого — можуть призводити до втрати глибини та точності мовлення. Однак при розумінні цих аспектів та вдосконаленні навичок використання мовних засобів у цифровому середовищі, можна досягти балансу між ефективністю та якістю спілкування.

#### **Література:**

1. Кметик-Подубінська Х. І. Типи комунікативних практик інформаційного суспільства. Науковий вісник ХДУ Серія Юридичні науки. 2023. № 2. С. 5-9.
2. Barnard J. Tweets as microfictions: on Twitters live nature and 140-character limit as tools for developing storytelling skills. *New Writing: The International Journal for the Practice & Theory of Creative Writing*. 2016. 13(1). P. 3-16.
3. McGregor W. B. *Linguistics. An Introduction*. London, New York, New Delhi, Sydney : Bloomsbury, 2017. 496 p.
4. Авдієвська К. О., Баранова С. В. Комунікація в соцмережах: мовний аспект. *Закарпатські філологічні студії*. 2022. № 1(25). С. 76-79.
5. Likarchuk N., Velychko Z., Andrieieva O., Lenda R., & Vusyk H. Manipulation as an element of the political process in social networks. *Cuestiones Políticas*, 2023. № 41(76). P. 769-779.



6. Соломенко Л. І. Особливості масової мовленнєвої культури соціальних мереж. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. 2023. №1. С. 99-103.

7. Єнін М. Н., Коржов Г. О. Мережева комунікація: ризики та перспективи (на основі соціологічних опитувань громадської думки в країнах Євросоюзу). Вісник НТУУ «КПІ». 2021. № 1(49). С. 22-29.

8. Subramanian K. R. Influence of Social Media in Interpersonal Communication. International journal of scientific progress and research IJSPR. 2017. V. 38. Iss. 109. P. 70–75

9. Швелідзе Л.Д. Кооперативні комунікативні стратегії взаємодії в соціальних мережах (на матеріалі дописів українських та американських користувачів). Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія «Філологія. Соціальні комунікації». 2020. Т. 31(70). № 4. Ч. 3. С. 117–121

10. Скиба О. П. Трансформації в системі наукових комунікацій в інформаційному суспільстві. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія: Збірник наукових праць. 2019. Вип. 1. С. 77-82.

11. Нечасенко Т. В. Мовленнєва практика у постмодерному культурлінгвістичному просторі мас-медіа. Питання культурології. 2021. № 37. С. 181–190.

12. Соломенко Л. І. Мовленнєва культура початку ХХІ століття в контексті феномену нових медіа. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв : наук. журнал. 2022. № 3. С. 57–62.

13. Абисова М. А. Феномен напівкультури: лінгвокомунікативний аспект. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія: Збірник наукових праць. 2019. Вип. 2. С. 113-117.

14. Дротянко Л. Г. Комунікації в соціальних мережах і феномен мультикультуралізму. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія: Збірник наукових праць. 2019. Вип. 1 (29). С. 16-21.

### References:

1. Kmetyk-Podubinska, Kh. I. (2023). Typy komunikatyvnykh praktyk informatsiinoho suspilstva [Types of communicative practices of the information society]. *Naukovyi visnyk KhDU Serii Yurydychni nauky – Scientific bulletin of KhSU, Series Legal sciences*, 2, 5-9. [in Ukrainian]

2. Barnard, J. (2016). Tweets as microfiction: on Twitters live nature and 140-character limit as tools for developing storytelling skills. *New Writing: The International Journal for the Practice & Theory of Creative Writing*, 13(1), 3-16 [in English].

3. McGregor, W. B. (2017). *Linguistics. An Introduction*. London, New York, New Delhi, Sydney: Bloomsbury, 496 p. [in English].

4. Avdiievska, K. O., Baranova, S. V. (2022). Komunikaatsiia v sotsmerezkhakh: movnyi aspekt [Communication in social networks: language aspect]. *Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies*, 1(25), 76-79. [in Ukrainian]

5. Likarchuk, N., Velychko, Z., Andrieieva, O., Lenda, R., Vusyk, H. (2023). Manipulation as an element of the political process in social networks. *Cuestiones Políticas*, № 41(76), 769-779. [in English]

6. Solomenko, L. I. (2023). Osoblyvosti masovoi movlennievoi kultury sotsialnykh merezh [Peculiarities of mass broadcast culture of social networks]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv – Bulletin of the National Academy of Managers of Culture and Arts*, 1, 99-103. [in Ukrainian]



7. Yenin, M. N., & Korzhov, H. O. (2021). Merezheva komunikatsiia: ryzyky ta perspektyvy (na osnovi sotsiologichnykh opytuvan hromadskoi dumky v krainakh Yevrosoiuzu) [Network communication: risks and prospects (on the basis of sociological polls of public opinion in the countries of the European Union)]. *Visnyk NTUU «KPI» - Bulletin of NTUU "KPI"*, 1(49), 22-29. [in Ukrainian]

8. Subramanian, K. R. (2017). Influence of Social Media in Interpersonal Communication. *International journal of scientific progress and research IJSPR*, V. 38. Iss. 109. 70–75. [in English]

9. Shvelidze, L.D. (2020). Kooperatyvni komunikatyvni strateghiji vzajemodiji v socialnykh merezhakh (na materialy dopysiv ukrajinskykh ta amerykanskykh korystuvachiv) [Cooperative communication strategies of interaction in social networks (based on the posts of Ukrainian and American users)]. In *Vcheni zapysky Tavrijskogho nacionalnogo universytetu imeni V.I. Vernadskogho. Serija: «Filologhija. Socialni komunikacii – Scientific notes of Tavriya National University named after V.I. Vernadskyi. Series «Filologhija. Socialni komunikacii»*, (Issue 31 (70)), (No 4), (Ch. 3), 117–121 [in Ukrainian].

10. Skyba, O. (2019). Transformatsii v systemi naukovykh komunikatsii v informatsiinomu suspilstvi [Transformations in the system of scientific communications in the Information society]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriya: Filosofiia. Kulturolohiia, Proceedings of the National Aviation University. Series: Philosophy. Culturology*, 1(29), 77–82.

11. Nechayenko, T. V. (2021). Movlennieva praktyka u postmodernomu kulturlinhvistychnomu prostori mas-media. [Speech practice in the postmodern cultural-linguistic space of the mass media]. *Issues of cultural studies*, 37, 181–190 [in Ukrainian].

12. Solomenko, L. (2022). Movlennieva kultura pochatku KhKhI stolittia v konteksti fenomenu novykh media. [Speech Culture at the beginning of the XXI Century in the context of New Media Phenomenon]. *National Academy Of Managerial Staff Of Culture And Arts Herald: Science journal*, 3, 57–62 [in Ukrainian].

13. Abysova, M. (2019). Fenomen napivkultury: linhvokomunikatyvnyi aspekt [Semi-culture phenomenon: linguo-communicative aspect]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriya: Filosofiia. Kulturolohiia, Proceedings of the National Aviation University. Series: Philosophy. Culturology*, 2(30), 113–117 [in Ukrainian].

14. Drotianko, L. (2019). Komunikatsii v sotsialnykh merezhakh i fenomen multykulturalizmu [Social networks communications and multi-culturalism phenomenon]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriya: Filosofiia. Kulturolohiia, Proceedings of the National Aviation University. Series: Philosophy. Culturology*, 1(29), 16–21 [in Ukrainian].



УДК 378.81'373

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-313-324](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-313-324)

**Пена Любов Іванівна** кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76000, тел.: (0342)59-60-08, <https://orcid.org/0000-0002-7154-4617>

### **КУРС «ВСТУП ДО МОВОЗНАВСТВА» У ФОРМУВАННІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ**

*Здавалося б, усі ми знаємо мову ще з коліски,  
вчимо її у школі, послуговуємося нею щодня,  
але мова – складна річ, що приховує від нас чимало таємниць.  
Розкрити їх, пірнути, ніби батискаф на дно океану, в її глибини  
нам допомагає цікава й чарівна галузь знань – мовознавство.  
К.А.Булаховський.*

**Анотація.** У лінгвістичній підготовці майбутнього філолога важливу роль відіграє пропедевтичний курс «Вступ до мовознавства». Він спрямований на те, щоб розвинути задатки професійного мислення, виробити навички лінгвістичного аналізу звукової, лексичної і граматичної (морфологічної та синтаксичної) сторін мови, формувати підвалини осмисленого підходу до інтерпретації й оцінювання найрізноманітніших мовних явищ і фактів. «Вступ до мовознавства» дає здобувачам освіти сукупність відомостей про всі сторони мови як системи, знайомить з основними поняттями і термінами, тобто готує їх до сприймання наскрізної навчальної дисципліни «Сучасна українська літературна мова» та інших предметів мовознавчого циклу на старших курсах.

Під час опанування курсу не тільки формуємо у першокурсників усвідомлення структури мовознавчої науки та її теоретичних основ; здатність використовувати в професійній діяльності знання про мову як особливу знакову систему, її природу, функції, рівні; здатність вільно оперувати спеціальною термінологією для розв'язання професійних завдань; але й прищеплюємо їм більш широкі й загальні навички – здатність учитися й оволодівати сучасними знаннями; здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.

Як наслідок засвоєння вказаної дисципліни студенти здобувають результати навчання, які дають їм змогу: розуміти основні проблеми



філології та підходи до їхнього розв'язання із застосуванням доцільних методів та інноваційних підходів; знати й розуміти систему мови, загальні властивості літератури як мистецтва слова, історію української мови і літератури, вміти застосовувати ці знання у професійній діяльності; аналізувати мовні одиниці, визначати їхню взаємодію та характеризувати мовні явища і процеси, що їх зумовлюють; знати й розуміти основні поняття, теорії та концепції української філології, вміти застосовувати їх у професійній діяльності; збирати, аналізувати, систематизувати й інтерпретувати факти мови й мовлення й використовувати їх для розв'язання складних завдань і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та / або навчання та ін.

У пропонованій статті розглянуто основні аспекти вивчення названої дисципліни; вказано загальні та фахові компетентності, які здобувають майбутні філологи під час вивчення цього курсу; зазначено програмні результати навчання.

**Ключові слова:** лінгвістика, мова, мовознавство, вступ до мовознавства, філологічна освіта.

**Pena Liubov Ivanivna** Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Ukrainian Language Department, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, St. Shevchenko, 57, Ivano-Frankivsk, 76000, tel.: (0342)59-60-08, <https://orcid.org/0000-0002-7154-4617>

## **THE COURSE "INTRODUCTION TO LINGUISTICS" IN THE FORMATION OF FUTURE PHILOLOGISTS**

**Abstract.** In the linguistic training of the future philologist, the propaedeutic course "Introduction to Linguistics" plays an important role. It is aimed at developing the prerequisites of professional thinking, developing the skills of linguistic analysis of sound, lexical and grammatical (morphological and syntactic) aspects of language, forming the foundations of a meaningful approach to the interpretation and evaluation of a wide variety of linguistic phenomena and facts. "Introduction to Linguistics" provides students with a set of information about all aspects of the language as a system, introduces them to basic concepts and terms, that is, prepares them for the perception of the cross-cutting educational discipline "Modern Ukrainian Literary Language" and other subjects of the linguistics cycle in senior courses.

During the mastery of the course, we not only form first-year students' awareness of the structure of linguistic science and its theoretical



foundations; the ability to use knowledge about language as a special sign system, its nature, functions, levels in professional activities; the ability to freely use special terminology to solve professional tasks; but we also instill in them broader and general skills - the ability to learn and master modern knowledge; ability to abstract thinking, analysis and synthesis.

As a result of mastering the specified discipline, students obtain learning outcomes that enable them to: understand the main problems of philology and approaches to their solution using appropriate methods and innovative approaches; to know and understand the language system, the general properties of literature as an art of words, the history of the Ukrainian language and literature, to be able to apply this knowledge in professional activities; analyze language units, determine their interaction and characterize language phenomena and processes that cause them; to know and understand the main concepts, theories and concepts of Ukrainian philology, to be able to apply them in professional activities; collect, analyze, systematize and interpret the facts of language and speech and use them to solve complex tasks and problems in specialized areas of professional activity and/or education, etc.

The proposed article examines the main aspects of studying the named discipline; the general and professional competences that future philologists acquire while studying this course are specified; program learning outcomes are indicated.

**Keywords:** linguistics, language, linguistics, introduction to linguistics, philological education.

**Постановка проблеми.** Курс «Вступ до мовознавства» посідає важливе місце в лінгвістичній підготовці майбутнього філолога. Він має пропедевтичний характер. Основні його завдання полягають у тому, щоб підготувати першокурсників до слухання спеціальних лінгвістичних дисциплін, сформувати в них наукове розуміння сутності мови як суспільного явища, що виникло, розвивається, функціонує за специфічними законами, подати їм найважливіші теоретичні відомості з мовознавчої науки, ознайомити з основними поняттями і термінами, виробити вміння самостійно характеризувати мовний матеріал, підготувати до наукового вивчення конкретної мови – рідної, а також іноземної (-их).

**Мета статті** – розглянути основні аспекти вивчення названої дисципліни.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до програми вступ до мовознавства вивчають у першому семестрі, оскільки він готує



здобувачів вищої освіти до опанування всіх дисциплін лінгвістичного спрямування. Цей курс репрезентує основні проблеми науки про мову, без знання яких неможливе осмислене сприйняття окремих розділів і тем мовознавства. До них належать такі важливі лінгвістичні питання, як мова і суспільство, мова і мислення, виникнення мови, взаємодія мов і закономірності їхнього розвитку, принципи класифікації мов тощо.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен здобути:

- здатність до абстрактного мислення, аналізу і синтезу, вироблення власної дослідницької стратегії й реалізації її у професійній діяльності;
- здатність бути креативним, застосовувати теоретичні знання в практичних ситуаціях;
- здатність використовувати знання про мову як особливу знакову систему у професійній діяльності, її природу, функції, рівні;
- здатність вільно оперувати фаховими термінами для виконання професійних завдань;
- здатність трансферу сучасних наукових досягнень у загально-освітні навчальні заклади, у практику викладання української мови;
- знання класифікації звуків мови, закономірностей їх поєднання, фонетичні процеси, природу і структуру складу;
- знання передумов виникнення, етапи становлення, форми розвитку та види письма;
- знання принципів орфографії та укладання алфавітів;
- навички визначення типів відношень слів у лексичній системі мови;
- розуміння сутності фразеологізмів та їхніх ознак;
- знання типів словників та їхніх порівняльних характеристик;
- розуміння наукових критеріїв класифікації мов та основних закономірностей їх історичного розвитку;
- вміння визначати граматичні значення, категорії, граматичну форму слова, способи вираження граматичних значень у різних мовах;
- знання ознак та структури найменшої комунікативної одиниці – речення.

Засвоївши знання зі вступу до мовознавства, добувач освіти повинен:

- визначати місце мовознавства в системі наук; чітко окреслювати різні мовознавчі поняття;
- практично визначати одиниці різних мовних рівнів; робити їх аналіз;



– класифікувати звуки мови, визначати закономірності їх поєднання, усвідомлювати фонетичні процеси, природу і структуру складу, а також наголосу та інтонації;

– пояснювати певні правописні явища відповідно до принципів орфографії;

– визначати типи відношень між словами в лексичній системі мови;

– визначати типи словників та їхні порівняльні характеристики;

– окреслювати наукові критерії класифікації мов світу;

– визначати граматичні значення, категорії, граматичну форму слів, способи вираження граматичних значень;

– формулювати ознаки та визначати структуру найменшої комунікативної одиниці – речення; визначати його типи;

– застосовувати різні класифікації мов світу для визначення мовних сімей і груп;

– користуватися здобутими знаннями, вивчаючи дисципліни мовознавчого циклу;

– знати і розуміти систему мови, вміти застосовувати набуті знання у професійній діяльності;

– мати навички пошуку, обробки та аналізу інформації з різних джерел, кваліфіковано презентувати результати професійної діяльності із застосуванням сучасних інформаційних технологій;

– аналізувати мовні одиниці, визначати їхню взаємодію та характеризувати мовні явища і процеси, що їх зумовлюють;

– вільно оперувати лінгвістичною термінологією для розв'язання професійних завдань;

– оцінювати розвиток мовознавчої думки від давнини до сучасності, знати відомі праці українських і зарубіжних лінгвістів.

Вивчення названого курсу сприяє засвоєнню програмних компетентностей, передбачених освітньо-професійною програмою підготовки філологів. Зокрема, він забезпечує реалізацію інтегральної компетентності: здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі філології у процесі професійної діяльності або навчання, що передбачає застосування теорій та методів філологічної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

Під час опанування «Вступу до мовознавства» студенти здобувають такі загальні компетентності: здатність спілкуватися державною мовою в усній і письмовій формах; здатність учитися й оволодівати сучасними знаннями; здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.

До фахових компетентностей, якими повинні опанувати першокурсники, належать: усвідомлення структури філологічної науки та її теоретичних основ; здатність використовувати в професійній діяльності знання про мову як особливу знакову систему, її природу, функції, рівні; здатність вільно оперувати спеціальною термінологією для розв'язання професійних завдань.

Програмні результати навчання, передбачені ОП «035 Філологія», охоплюють такі вміння і навички:

- вільно спілкуватися з професійних питань із фахівцями та нефахівцями державною мовою усно й письмово, використовувати її для організації ефективної міжкультурної комунікації;

- організовувати процес свого навчання й самоосвіти;

- розуміти основні проблеми філології та підходи до їхнього розв'язання із застосуванням доцільних методів та інноваційних підходів;

- знати й розуміти систему мови, історію української мови, вміти застосовувати ці знання у професійній діяльності;

- знати норми української літературної мови та вміти їх застосовувати у практичній діяльності;

- аналізувати мовні одиниці, визначати їхню взаємодію та характеризувати мовні явища і процеси, що їх зумовлюють;

- здійснювати лінгвістичний та спеціальний філологічний аналіз текстів різних стилів і жанрів;

- знати й розуміти основні поняття, теорії та концепції української філології, вміти застосовувати їх у професійній діяльності;

- збирати, аналізувати, систематизувати й інтерпретувати факти мови й мовлення й використовувати їх для розв'язання складних завдань і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та / або навчання;

- дотримуватися правил академічної доброчесності, тобто принципів особистого прикладу, відповідальності, справедливості, академічної свободи, взаємоповаги і взаємодовіри, прозорості, партнерства та взаємодопомоги, компетентності й професіоналізму, законності тощо.

На вступному лекційному занятті знайомимо студентів із лінгвістикою як наукою про мову, про її суспільний характер і функції, її внутрішню структуру, про закономірності її функціонування та історичного розвитку і класифікацію конкретних мов; окреслюємо її завдання; коротко аналізуємо методи і прийоми дослідження мови; визначаємо взаємозв'язки мовознавства з іншими науками.

Важливо дати першокурсникам розуміння взаємозв'язку мови і мислення, усвідомлення відмінностей і спільних рис між мовою і



мовленням. Доречним буде порівняння мови і мовлення зі грою в шахи, яке запропонував швейцарський мовознавець Фердинанд де Соссюр: шахова дошка, фігури і правила гри – це мова, а сама гра – це мовлення. «Мова – це не діяльність мовця, це готовий продукт, пасивно засвоєний індивідом...» [1, с. 26]. Мовлення, навпаки, являє собою індивідуальний акт волі й розуму. «Відокремлюючи мову від мовлення, ми тим самим відділяємо: 1) суспільне від індивідуального; 2) істотне від другорядного та більш чи менш випадкового» [1, с. 26].

Лекційні і практичні заняття спрямовані на засвоєння студентами знань із різних розділів науки про мову:

Фізичний та анатомо-фізіологічний аспекти у вивченні звуків;

Взаємодія звуків. Фонетичне членування потоку мовлення;

Поняття про фонему;

Основні етапи розвитку письма;

Слово як номінативна одиниця мови;

Словниковий склад мови. Історичні зміни словникового складу мови;

Лексикографія;

Дериватологія: основні поняття й одиниці;

Поняття про морфему;

Частини мови як лексико-граматичні розряди (класи) слів;

Речення та словосполучення;

Походження мови. Різноманітність мов світу і проблема їх класифікації.

Закріпленню й засвоєнню знань сприяє система різнотипних завдань, які студенти виконують як самостійно під час підготовки до занять, так і в аудиторії. Часто як матеріал для завдань використовуємо приклади з інших мов. Наведемо деякі зразки вправ із різних розділів.

**Вправа.** Визначити слово, до складу якого послідовно входять звуки з такими характеристиками:

А) 1. приголосний, шумний, глухий, губно-губний, проривний, пом'якшений;

2. голосний переднього ряду високого піднесення, нелабіалізований, наголошений;

3. приголосний, шумний, глухий, передньоязиковий, щілинний, свистячий, м'який;

4. приголосний, сонорний, передньоязиковий, зімкнено-прохідний, носовий, м'який;

5. голосний заднього ряду низького піднесення, нелабіалізований, ненаголошений.





Б) 1. приголосний, шумний, глухий, передньоязиковий, щілинний, свистячий, твердий;

2. приголосний, сонорний, передньоязиковий, зімкнено-прохідний, боковий, твердий;

3. голосний заднього ряду, середнього піднесення, лабіалізований, наголошений;

4. приголосний, сонорний, губний, щілинний, твердий;

5. голосний заднього ряду середнього піднесення, лабіалізований, ненаголошений.

В) 1. приголосний, сонорний, губний, губно-губний, зімкнено-прохідний, носовий, твердий;

2. голосний заднього ряду середнього піднесення, лабіалізований, наголошений;

3. приголосний, сонорний, губний, губно-зубний, щілинний, твердий;

4. голосний заднього ряду низького піднесення, нелабіалізований, ненаголошений.

**Вправа.** Визначити дифтонги та трифтонги в наведених словах:

*Нім.:* mein (мій), zwei (два), drei (три), klein (малий), scheinen (світити), Baum (дерево), heute (сьогодні), Gebäude (будівля), Hauschen (будиночок).

*Англ.:* say (сказати), boy (хлопець), house (будиночок), boat (човен), here (тут), poor (бідний), contain (містити), innate (природний), road (дорога), roam (тинятися), wavy (хвилястий).

*Франц.:* luthier (майстер скрипок), memoire (пам'ять), pierre (камінь), poisson (риба), reconduire (проводити), copier (копіювати), suicide (самогубство), sujetion (підкорення), voiture (автомобіль).

*Исп.:* bueno (добре), tambien (також), dais (даєте), comeis (їсте), averiguais (дізнайтесь), limpiaais (очистіть), seis (шість), abuela (бабуся).

*Итал.:* chiesa (церква), chiaro (світло), vuoi (хочеш), miei (мої), piacere (будь ласка), pausa (перерва), questo (це), uomo (людина), poi (потім), guai (біда), vecchio (старий).

**Вправа.** Записати тексти фонетичною транскрипцією; виписати слова, у яких є асиміляція, охарактеризувати її:

Наша мова, зранена й покалічена красуня, стала жебрачкою на бенкеті великих Мов. Колись її називали найспівучішою і наймелодійнішою, але то були захопливі відгуки лінгвосміливців та лінгвоіндивідуалістів. Нашій мові судилася занадто важка доля матері, у якої гвалтом забирають дітей у дитбудинки... Начебто юридично її діти – біля неї, а фактично – забрані, понівечені, перероджені яничарською



музикою, закатовані. І коли в інших матерів росли крила, щоб огортати ними своїх дітей, крила нашої великої Матері постійно обрубували... Нашій Матері судилися стосильні й стожильні крила. Але навіть вона ще не здогадується про це, тим паче її діти (*С.Процюк*).

**Вправа.** Записати фонетичною транскрипцією тексти тієї іноземної мови, яку Ви вивчаєте, визначити енклітики й проклітики.

*Англ.:* As a linguist Potebnia specialized in four areas: the philosophy of language, the historical phonetics of the East Slavic languages, etymology, and Slavic historical syntax. His major works on the philosophy of language are Thought and Language, and Language and Nationality. Regarding language as an individuals or a nations only possible means of perceiving the world and thinking, Potebnia protested vehemently against denationalization in general and the russification of Ukrainians in particular, and equated this process with spiritual and intellectual disintegration.

*Нім.:* Leise zieht durch mein Gemut  
Liebliches Gelaute  
Klinge, kleines Frühlingslied,  
Kling hinaus ins Weite.  
Kling hinaus, bis an das Haus,  
Wo die Blumen sprissen,  
Wenn du eine Rose schaust,  
Sag, ich lass sie grussen (*H. Heine*).

**Вправа.** До наведених іншомовних фразеологізмів дібрати українські відповідники, здійснити їх дослівний переклад і зробити висновки:

*Англ.:* to make a clean sweep of, to have clean hands in the matter, to live in clover, to give one hot, he laughs best who laughs last, better than never, under the rose.

*Нім.:* in der Tinte sitzen, von der Hand in den Mund leben, hat nicht alle Tassen im Schrank, ein weisser Rabe, leeres Stroh dreschen, wie die Kuh vorm neuen Tor, nicht auf den Mund gefallen sein.

*Франц.:* demander la lune, bête comme ses pieds, vivre sur un grand pied, avoir des coleres bleues, la chair de poule, ne pas se moocher, du pied, mettre dans le noir.

**Вправа.** Визначити префіксальні морфемі у наведених словах:

*Нім.:* verwechseln (змішувати), vertiefen (поглиблювати), verweben (переплітати), verstecken (ховати), vermindern (зменшувати), verhehlen (приховувати), vermehren (збільшувати), verneinen (заперечувати), verrufen (зганьбити), versprechen (обіцяти).

*Англ.:* uncomely (непривабливий), uncomfortable (незручний), uncompromising (безкомпромісний), unamiable (непривітний), unarmed



(неозброєний), unasked (непрошений), unattainable (недосяжний), unceasing (безперервний).

*Франц.:* immangeable (неїстівний), immanquable (неминучий), immature (незрілий), immerite (незаслужений), immeuble (нерухомий), immonde (поганий), immoral (аморальний), immuable (незмінний), impartial (неупереджений), imprescable (бездоганний), impermeable (непроникний).

*Исп.:* inabordable (непрístupний), inacabale (нескінченний), inasernable (неприйнятний), inacordado (неузгоджений), inactivo (бездіяльний), inadaptado (неприспосований), inadecuado (невідповідний), inadivisible (непередбачуваний), inadmissible (неприйнятний), inadvertido (неуважний), inafable (непривітний), inagotable (невичерпний), inalcanzable (недосяжний).

*Итал.:* ricominciare (поновлюватися), richiedere (перепитувати), ricaricare (перезаряджати), ricambiare (обмінювати), ricambiare (знову цілувати), rianimare (оживляти), riannamare (знову полюбити), riabbellire (прикрашати), ricascare (знову траплятися), riabbandonare (знову залишити), riapparire (знову з'являтися).

**Вправа.** Визначити засоби вираження граматичних значень слів:

*Нім.:* der Tag (день), die Tomate (помідор), das Lob (похвала), der Tisch (стіл), das Entgelt (винагорода), der Enkel (внук), das Herz (серце), der Herbst (осінь), die Partei (партія), die Orgel (орган).

*Англ.:* the master (господар, майстер), an answer (відповідь), a desk (парта), the slender (плітка), the opinion (думка), an orb (куля), a hill (пагорок), the holiday (свято), a bread (хліб).

*Франц.:* le luthier (майстер скрипок), la memoire (пам'ять), la pierre (камінь), le poisson (риба), le suicide (самогубство), la sujection (підкорення), la voiture (автомобіль), la designation (назва), le colier (намисто), la intention (намір), la nuit (ніч), le salut (привіт), la lacune (прогалина), le parent (родич), le essor (розквіт).

*Исп.:* el cisne (лебідь), la golondrina (ластівка), la lavanda (лаванда), el laberinto (лабіринт), el payaso (клоун), el llave (ключ), el diciembre (грудень), la gansa (гуска), el ganso (гусак), una casa (дім), un prueba (залік), una sala (зал), un trabajo (робота), una papeleta (записка), una tierra (земля), un miraje (марєво), un novio (наречений), una costa (узбережжя).

*Итал.:* il padre (тато), la madre (мама), il fratello (брат), la sorella (сестра), il quaderno (зошит), la stanza (кімната), il libro (книжка), la felicità (щастя), la lingua (мова), la colazione (сніданок), la neve (сніг), il riso (сміх), il argento (срібло).



Для перевірки практикуємо вкінці кожного практичного заняття тестові завдання з відповідної теми. Наведемо кілька зразків тестів.

*Мова відображає об'єктивну дійсність, а в процесі спілкування люди передають один одному певну інформацію. У цьому полягає:*

- а) комунікативна функція;
- б) мислетворча;
- в) репрезентативна;
- г) акумулятивна.

*Функція використання мови для опису іншої мови, тобто спеціальної наукової мови, називається:*

- а) комунікативною;
- б) репрезентативною;
- в) метамовною;
- г) прагматичною.

*Суть акумулятивної функції мови:*

- а) спілкування;
- б) нагромадження в мові досвіду поколінь;
- в) вираження ставлення мовця до висловлюваного;
- г) вплив мови на слухача.

*Визначити помилкове висловлювання:*

- а) одним із методів дослідження мови є описовий;
- б) мовознавство й літературознавство становлять комплексну науку – філологію;
- в) основне завдання порівняльно-історичного методу – відкриття законів, за якими розвивалися споріднені мови в минулому;
- г) дедукція – це метод дослідження, за яким від окремих фактів ідуть до загальних положень.

**Вказати неправильне твердження:**

- а) лінгвістика – це наука про мову;
- б) конкретне мовознавство вивчає загальні особливості людської мови загалом;
- в) спільні ознаки, притаманні всім мовам, називаються мовними універсаліями;
- г) мовознавство пов'язане як із суспільними, так і з природничими науками.

Важливо заохочувати студентів до самостійного поглиблення знань із предмету. Тому, крім підручкової літератури, до кожної теми рекомендуємо опрацювати відповідні додаткові джерела наукового та науково-популярного характеру.



Оскільки, як було зазначено, одним із завдань курсу є вільно оперувати лінгвістичною термінологією для розв'язання професійних завдань, то для перевірки використовуємо таку форму, як колоквиум, на якому студенти повинні скласти термінологічний мінімум. До кожного практичного заняття додаємо список термінів з відповідної теми; крім того, даємо студентам повний перелік термінів та терміносполук.

Вважаємо, що розглядаючи людську мову загалом, наводячи приклади лінгвальних понять і явищ із різних мов, варто прищеплювати молодим людям шанобливе ставлення до рідної мови, повагу до неї, акцентувати на її ролі не просто як інструменту спілкування, а як засобу національної ідентифікації та національного самозбереження. Видатний український філолог і церковний діяч Іван Огієнко (митрополит Іларіон) наголошував: «Мова – це форма нашого життя, життя культурного й національного, це форма національної організації... Мова – це найясніший вираз нашої психіки, це найперша сторожа нашого психічного Я. І поки живе мова – житиме й народ яко національність». Серед іншого, пропонуємо першокурсникам самостійно опрацювати його «Науку про рідномовні обов'язки громадянина».

**Висновки.** Курс «Вступ до мовознавства» є важливим у підготовці висококваліфікованих філологів. Крім навчальної та пізнавальної мети, він має вагомe значення у плеканні особистості з високою мовною свідомістю і разом з іншими освітніми компонентами лінгвістичного спрямування допомагає сформувати філолога як громадянина-патріота, який усвідомлює роль мови в націєтвірних процесах.

**Література:**

1. Сосюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики / Переклад з франц. А.Корнійчук, К.Тищенко. Київ : Основи, 1998. 324 с.

**References:**

1. Saussure F. de. Cours zahalnoyi linhvistyky [Course of general linguistics] / Translation from French by A.Korniychuk, K.Tyshchenko. Kyiv : Osnovy, 1998. 324 p.



УДК 821.161.2/82-31

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-325-338](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-325-338)

**Приліпко Ірина Леонідівна** доктор філологічних наук, доцент, старший науковий співробітник, Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України, вул. М. Грушевського, 4, м. Київ, 01001, тел.: (044) 279-10-84, <https://orcid.org/0000-0001-8743-7851>

### **НЕОБАРОКОВА ПОЕТИКА ПОВІСТЕЙ ВАЛЕРІЯ ШЕВЧУКА «МОР» ТА «СПОВІДЬ»**

**Анотація.** У статті розглянуто особливості творчої трансформації у прозі сучасного українського письменника Валерія Шевчука принципів барокової поетики. На основі аналізу повістей «Мор» і «Сповідь» простежено специфіку рецепції письменником ідей, тем, образів, зображально-виражальних засобів стилю бароко, розглянуто їх модифікацію в контексті індивідуально-авторського стилю. Акцентовано, що в повістях «Мор» і «Сповідь» яскраво репрезентовано поетику необароко – домінанту ідіостилу письменника. Необарокова поетика В. Шевчука своєю основою має наукові й творчі зацікавлення письменника, який є глибоким знавцем і дослідником літератури епохи Бароко. Творчо трансформовані риси стилю бароко проявилася на різних художніх рівнях повістей «Мор» і «Сповідь». Головну функцію у моделюванні художнього світу творів відіграє принцип поєднання непоєднуваного, художня умовність, поетика загадки, універсалізм, символізм, ірраціональне світосприйняття, містичність, філософічність, психологізм, підтекстовість. Важливу функцію у структуруванні сюжету й хронотопу творів відіграють алегоричні образи й сновидні візії. В образах героїв повістей В. Шевчук втілює риси людини Бароко: амбівалентність внутрішнього світу, любов до свободи й мандрів, схильність до самозаглиблення, прагнення відкриття незвіданого й пошуку істини. Внутрішнє мовлення, рефлексії, риторичні фігури на наративному рівні поглиблюють філософський та психологічний плани зображення. Ідейно-тематичний рівень повістей визначається зверненням до актуальних у межах стилю бароко тем (діалектика добра і зла, принцип самопізнання, способи пізнання світу й людини, шляхи пошуку сенсу буття), які в контексті ідіостилу письменника поглиблені екзистенційними ідеями (трагізм людського існування, сенс страждання, абсурдність буття, бунт, пізнання, вибір, обов'язок тощо).



**Ключові слова:** бароко, необароко, сучасна проза, повість, образ, ідея, людина, світ, трагізм.

**Prylipko Iryna Leonidivna** Doctor of Philology, Docent, Senior researcher, Shevchenko Institute of Literature National Academy of Sciences of Ukraine, St. M. Hrushevskogo, 4, Kyiv, 01001, tel.: (044) 279-10-84, <https://orcid.org/0000-0001-8743-7851>

### **THE NEO-BAROQUE POETIC OF VALERII SHEVCHUK'S STORIES "PLAGUE" AND "CONFESSION"**

**Abstract.** The article examines the peculiarities of the creative transformation of the principles of baroque poetics in the works of the modern Ukrainian writer Valerii Shevchuk. On the basis of the analysis of the novels "Plague" and "Confession", the specifics of the writer's reception of ideas, themes, images, pictorial and expressive means of the Baroque style are traced, and their modification in the context of the individual author's style is considered. It is emphasized that neo-baroque poetics – the dominant idiostyle of the writer – is vividly represented in the novels "Plague" and "Confession". The neo-baroque poetics of V. Shevchuk is based on the scientific and creative interests of the writer, who is a deep connoisseur and researcher of the literature of the Baroque era. The creatively transformed features of the baroque style manifested themselves at different artistic levels in the novels "Plague" and "Confession". The main function in modeling the artistic world of works is played by the principle of combining the incompatible, artistic convention, poetics of riddles, universalism, symbolism, irrational worldview, mysticism, philosophising, psychologism, subtextuality. Allegorical images and dream visions play an important role in structuring the plot and chronotope of the works. In the images of the heroes of the novels, V. Shevchuk embodied the features of the Baroque man: ambivalence of the inner world, love of freedom and travel, tendency to self-absorption, desire to discover the unknown and search for truth. Internal speech, reflections, rhetorical figures at the narrative level deepen the philosophical and psychological plans of the image. The ideas and thematic level of the novels is determined by addressing topics that are relevant within the Baroque style (the dialectic of good and evil, the principle of self-knowledge, ways of knowing the world and man, ways of finding the meaning of being), which in the context of the writer's idiostyle are deepened by existential ideas (the tragedy of human existence, the meaning of suffering, the absurdity of being, rebellion, knowledge, choice, duty, etc.).



**Keywords:** baroque, neo-baroque, modern prose, novel, image, idea, person, world, tragedy.

**Постановка проблеми.** Українське бароко (XVII–XVIII ст.) – яскраве мистецьке явище, визначне своїми оригінальними творчими пошуками й здобутками в різних сферах, зокрема і в літературі. Барокова культура, зазначає Зіна Генік-Березовська, «сприймається передусім як доба, проте ті поняття, котрі вважалися константами бароко, набувають здатності час від часу повертатись, пронизуючи собою сучасність особливо в кризові періоди, трансформуючи різні жанри та індивідуальні стилі [1, С. 35-36]». Здатність барокового стилю до відродження в інші мистецькі епохи, його оновлення у необарокових формах виявилися у доробку митців 20-х років ХХ ст. (Микола Бажан, Микола Зеров), у творах представників «химерної» літератури (Василь Земляк, Євген Гуцало, Олександр Ільченко), у сучасній прозі. Необарокова поетика – домінантна особливість ідіостилію сучасного українського письменника-інтелектуала Валерія Шевчука (нар. 1939 р.). Ідеться насамперед про такі його твори, як «Мор» (1969), «Сповідь» (1970), «Три листки за вікном» (1986), «Птахи з невидимого острова» (1989), «Початок жаху» (1992), «У пащу Дракона» (1993), «Око прірви» (1995), «Розсічене коло» (1996), «Біс плоті» (1997), «Закон зла (Загублена в часі)» (1998), «Срібне молоко» (2001) та ін. Інтерес до бароко в письменника базований на його наукових зацікавленнях. Як відомо, В. Шевчук – глибокий знавець і дослідник літератури епохи Бароко, поезії й прози XVI–XVIII ст. Він є упорядником антологій барокової поезії «Аполлонова лютюня» (1982), «Пісні Купідона. Любовна поезія на Україні в XVI – поч. XIX ст.» (1984), «Марсове поле. Героїчна поезія на Україні в X – поч. XIX ст.» (кн. 1–2, 1988–1989), творів Григорія Сковороди, Івана Вишенського, «Літопису» Самійла Величка та ін., автором досліджень про барокову літературу («Вершинний твір українського бароко: Літературознавче дослідження „Енеїди” І. Котляревського», 2005; «Муза Роксоланська: Українська література XVI–XVIII ст.», кн. 1–2, 2004, 2005; «Пізнаний і непізнаний Сфінкс. Григорій Сковорода сучасними очима», 2008). Працюючи над перекладами, упорядкуванням, дослідженням творів епохи Бароко, В. Шевчук запозичував, трансформував, творчо переосмислював і втілював принципи барокової поетики у своїх повістях і романах. У результаті, як він сам зазначає, його художній стиль «почав бароковіти», тобто ставав «утяженішим, монументальнішим, з розлогим епітетом і складними синтаксичними конструкціями», його «почали



вабити вишукані, ускладнені сюжетні конструкції й великі епосові форми, але не як хронікально-описові полотна, а як структури образні, подібні до вибагливих барокових структур та споруд [2, С. 398, 399]».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливості творчої трансформації барокового стилю у прозі В. Шевчука досліджували Наталія Городнюк [3], Людмила Тарнашинська [4], Олена Юрчук [5; 6] та інші літературознавці. Проте окремі твори письменника, зокрема його повісті «Мор» і «Сповідь», ще залишаються недостатньо вивченими в аспекті репрезентації в них елементів барокової поетики, розкриття їх змістового й структурного значення.

**Мета статті** – дослідження стильових особливостей необароко на наративному, часопросторовому, сюжетному, образному, ідейному рівнях творів В. Шевчука «Мор» і «Сповідь».

**Виклад основного матеріалу.** Такі знакові особливості барокового стилю, як містичність, ірреальність, фантастичність, поетика загадки, принцип поєднання непоєднуваного, філософічність, трагічний світогляд, символізм, алегоризм знайшли творчу трансформацію в повістях В. Шевчука «Мор» та «Сповідь». В обох творах формуванню містичної атмосфери та філософського підтексту сприяє наративна організація. У повісті «Сповідь» усе, що відбувається з героями, відтворено крізь призму їх сприйняття; мова прибульця (у формі внутрішнього монологу) чергується з мовою другого героя – гапонівського панотця (у формі записів). У повісті «Мор» зображені події теж репрезентовано крізь оптику героїв (страннього, ченця Григорія, сіроносого) у формі першоособового наративу. Прикметно, що одні й ті ж події почергово розгортаються у декількох проєкціях – таке структурування сюжетного плану стало можливим завдяки відтворенню рецепції тих самих подій різними героями: Григорієм і страннім, який «надбав пережите в личинах ченця Григорія та сіроносого [7, С. 557]», потім – сіроносим. У цьому контексті актуалізації набувають теми двійництва, перевтілення, набуттям одним героєм сутності іншого, здатності входити в свідомість іншого, а також розкривається ідея суб'єктивності людського сприйняття, неповторності й унікальності окремої особистісно-світоглядної рецепції.

В обох повістях яскраво проявилось притаманне необароковій поетиці «сновидно-алогічне трактування простору [8, С. 80]». Неконкретизований хронотоп у повісті «Мор» увиразнює алегоричність і містичність змодельованих ситуацій. Л. Тарнашинська, покликаючись на слова В. Шевчука, зазначає, що повість «Мор» написана «за науковою розвідкою в атмосфері своєрідного міста Львова [4, С. 39]». На те, що дія відбувається у Львові орієнтовно на початку XVII ст.



вказують окремі деталі (згадки про Литовський статут, єзуїтів, патріарха Єремію, Юрія Рогатинця), факти неодноразових спалахів епідемії чуми в місті в кінці XVI – на початку XVII ст., а також деякі топографічні особливості. У повісті «Сповідь» орієнтовне уявлення про час і місце розгортання дії подано лише в першому реченні: «Восени 17... року на одному із шляхів Гетьманщини... [9, С. 626]».

Засобом уведення елементів фантастичного у структуру текстів є сон. Для героя повісті «Мор», ченця Григорія, котрий бачить «трьох обірванців, які простували дорогою: один тягнув на спині вертеп, другий – звізду, а третій – клунок з ляльками», межа між реальністю й сном майже втрачається: «...може, й дрімав уже солодко і все це мені привиджувалося. <...> ...все це тільки химерна гра уяви, бо я спокійнісінько лежу під грушнею і сплю [7, С. 503, 506]». Ирреальний вимір поглиблюється виглядом мандрівних акторів: «Не мали облич, лише черепи [7, С. 503]». Ирраціональність сприйняття розкривається зокрема через зміщення меж реального й ірреального хронотопу. Так, спостерігаючи за вертепним дійством, чернець Григорій не може зрозуміти, чи це дійсність, чи сон, чи химерна гра уяви [7, С. 503-506]. Розуміння межі між реальним та ірреальним втрачає й герой повісті «Сповідь»: «...це вже був сон, хоч у мені не зникала думка: є сни, у яких ми живемо так само явно, як у житті живому. Це образ світу, перевернутого догори ногами... [9, С. 642]». Місцями фантастичність і сновидність набувають значення поетики абсурду. В цьому аспекті виразним є поєднання необарокового й екзистенційного світовідчуття. Показовими тут є безликі вертепники, які колядують у травні. Містичність, загадковість пронизують не лише хронотоп творів, а й наповнюють і визначають міжособистісні зв'язки.

Відповідно до поетики бароко, якій притаманне «відчуття присутності чогось таємничого, незбагнено-загадкового у всьому, що оточує людину», «цікавість до світу загадкового, незбагненого, містичного [8, С. 85, 95]», В. Шевчук моделює ситуацію дива, формує пафос загадки, недомовленості, таємничості. Пишучи про барокову духовність, Умберто Еко вирізняв її особливості: «Поетика “дива”, “омани”, “метафори” і т. д. насправді намагається піти далі від своєї, безсумнівно, візантійської зовнішності: вона прагне усталити... творчу роль нової людини [10, С. 87]». У цьому руслі розгортаються роздуми героїв повістей В. Шевчука про людину та світ. Так, гапонівський панотець («Сповідь») усвідомлює, що «людина – це не проста істота, яка тільки живе й розмножується. Вона відає про таїну себе і в собі... [9, С. 679]»; схожими є й міркування странного («Мор»): «Людина

любить таємниці... Неспокій нею кермує, ото ж і жене вона у світи [7, С. 610]». Атмосфера загадковості породжує відчуття неспокою, тривоги: герой повісті «Сповідь» розкриває свої передчуття перетворення на вовкулаку, того, що має з ним незабаром статися («...щось мене незабаром стурбує... [9, С. 630]»); він відчуває щось «чавке на серці», його «турбує й непокоїть» жахливе передчуття, він переживає «тривожний біль» [9, С. 630]. Аналогічні почуття турбують героїв повісті «Мор»: нездатність раціонально пояснити те, що відбувається (втрата пам'яті, поширення чуми) породжує тривогу, страх, невідомість, очікування («...чогось вони [странний і бурмистер. – I. II.] чекають. Щось чекає їх обох... Можливо, щось станеться тоді із містом, а може, із небом і сонцем? [7, С. 597]»; «Зараз, зараз щось має відбутися, щось остаточне й вирішальне. Щось таке, чого він [странний. – I. II.] чекає відтоді, коли ввійшов у це місто [7, С. 622]»). Герої відчувають загадковість власної природи і всього суцього, водночас намагаються збагнути таємниці, які їх оточують. Для Алембека, героя повісті «Мор», такою таємницею є мор: він шукає пояснення причин поширення хвороби, способів лікування хворих («Загадка мору – ось що не дає мені спати! [7, С. 611]»). Алембек зізнається, що скупив і вивчив всі книги з медицини, проте не знайшов, того, що шукав («Загадка – наче забитий у мозку цв'ях [7, С. 611]»). У повісті «Сповідь» атмосфера таємничості поглиблюється репрезентацією особливостей висловлювань гапонівського панотця, який у своїх записах використовує натяки, недомовленості, наприклад: «...не знищив я того юнака, про якого вже натякав тобі, читальнику, а тільки віддав йому своє прокляття»; «Вибач, мені, читальнику, що не все прояснюю тобі: несила це мені. Те, що залишається недоказане, мені відоме, а ти, коли мудрий, здогадуйся. Здогадуйся, що таке Прірва, здогадуйся, хто отой, кому я вчинив зло, здогадуйся, яке саме... [9, С. 673]». Отже, поетика загадки є чинником читацької співтворчості, способом формування підтексту й ознакою відкритої структури твору, притаманної бароковій поетиці, в контексті якої текст розглядали «як потенційну таємницю, яку потрібно розгадати [10, С. 87]».

Герої повістей «Мор» і «Сповідь» репрезентують тип барокової людини, адже живуть в епоху Бароко, відчувають загадковість власної природи і всього суцього, намагаються пізнати світ і себе і ньому. Герой повісті «Мор» – чернець Григорій – вільний мандрівник, який прагне пізнання, йому притаманне нестандартне мислення, метафоричне мовлення, пересипане римованими фразами, афоризмами, латинськими висловами. «Я вільний собі птах-пташило, висловлююся красиво і



фігурно... Я вільний собі ходець-мандрівець... влади не мав наді мною ніхто... [7, С. 512]», – говорить він про себе. Все це суголосно особливостям барокової риторики, відповідно до якої людина «вчиться мислити двома мовами: чіткими логічними означеннями науки й багатозначними образами, алегоріями, символами мистецтва [8, С. 62]».

В образах героїв повісті «Мор» проявилася така риса барокового характеру, як любов до мандрів. Герої належить до зображених і в інших творах В. Шевчука («Око прірви», «У пащу Дракона», «Книга історій», «Ілля Турчиновський», «Срібне молоко» та ін.) образів ченців-мандрівників, священнослужителів-інтелектуалів, шукачів пригод та нових знань [див. докладніше: 11]. Показовими в цьому сенсі є їхні самохарактеристики й міркування: «Я мандрованець, який пішов у світ для того, щоб пізнати життя. ...я вирішив удосконалити свій розум і збагнути закони цього світу. Саме тому я й натяг на себе чернечу рясу [7, С. 519]»; «Людина любить таємниці... Неспокій нею кермує, отож і жене вона у світи [7, С. 610]».

У зображенні внутрішнього світу людини, як справедливо зазначає Л. Тарнашинська, В. Шевчук не вдається до «чорно-білої однозначності, а завше бачить людську душу як арену боротьби між добром і злом, у якій відбувається як самопізнання, так і самодоростання, духовне еволюціонування, саморозвиток [4, С. 109-110]». Такі творчі інтенції суголосні бароковій концепції людини як амбівалентної сутності, яка прагне пізнати себе і світ. Відповідно, героїв творів письменника можна означити типовими бароковими характерами: вони повсякчас відчують суперечності власної природи, ведуть боротьбу зі злом, спокусами, розкриваючи сильні й слабкі, світлі й темні сторони свого єства. За визначенням А. Макарова, «ідеал Бароко – аскет-філософ, тобто людина, якій близька і зрозуміла антична любов до всього живого і земного, але чию душу переповнює водночас жага небесного, вічного, невмирущого [8, С. 23]». У цю формулу цілком вписується герой повісті «Мор», чернець Григорій: він веде аскетичний спосіб життя («...вирішив од марнотних справ цього життя тікати [7, С. 512]»), проте не уникає життєвих радощів («Мислю так: ти за радість хапайся, од життя не замикайся... [7, С. 512]»), любить «сонце – простір доріг, жінок, добру їжу й мудрі розмови [7, С. 569]». Як представник духовенства, він вірить у Боже провидіння, але його сприйняття служіння Богу й церкві, розуміння чернецтва не є догматичним, в ньому відлунюють євангельські, сковородинівські й барокові ідеї: «Не від постригу залежить наше поступування і наше про Бога дбання, а від того, яке є серцю ударування. <...> ...справжній чернець – це самотній,

а самотній, носить він рясу чи ні, гнила на ньому сорочка чи золотий каптан, завжди убогий духом. Він шукає найприроднішого собі місця і стану. Але він ніколи не проклинає світу і не вважає його вмістилищем бридот. Він любить той світ і все, що його творить... [7, С. 519, 521]». Поведінка й мислення героя – це також своєрідна антитеза до позиції Г. Сковороди, адже він, окрім того, що цінує християнські принципи, волю й простір доріг, не цурається земних насолод [7, С. 569], проголошуючи: «Я був од світу цього і завше вважав себе його дитиною [7, С. 570]».

Шукаючи відповіді на складні світоглядні питання, герої повістей В. Шевчука об'єктами свого пізнання роблять істину, всесвіт, власний внутрішній світ, Іншого. Ейдос «безначальності істини», який, за визначенням Леоніда Ушкалова, є «однією з найважливіших універсалій, що утворюють “першообраз” українського літературного барокко [12, С. 42]», знаходить творче осмислення у повісті «Сповідь». Гапонівський панотець, висловлюючи переконання в існуванні істини, репрезентує її як багатовимірну, безначальну сутність, асоційовану з поняттями свободи, мудрості, добра, совісті, надії: «Істина є. Але вона не в розумі кожного з нас, а в розумі всіх загалом. <...> Її не візьмеш у жменю, її не запишеш у книзі як вислів, вона живе як дух. <...> ...той, хто ловить її і хоче служкою для себе зробити, той ніколи її не пізнає. <...> ...вона і є мудрість у цьому світі. <...> ...вона ховається в сумлінні людському, вона ховається в каятті. Вона має коренем бажання людини стати доброю у світі і творити добро. <...> Вір у неї і пізнавай її – вона тобі надію дасть [9, С. 678-679]». Здатність бачити за видимим приховане виявляють мова й мислення героя повісті «Мор». Наприклад, спостерігаючи за вертепом, він розмірковує: «Оці сірі миші, – думав я, – які біжать через вертеп, – це дні наші; оці сірі люди, в яких тільки черепні кістки, – це страх наш., цей вертеп оповідає історію мого життя! [7, С. 505]»; ув'язнений сіроносим, він розуміє: «...поза тим, що приймають очі наші просто, існує ще один світ, якого очі наші не бачать [7, С. 570]». Як представники епохи Бароко, яких «хвилюють глибини й загадки власної душі [8, С. 33]», герої обох повістей схильні до внутрішньої зосередженості, самозаглиблення. Так, чернець Григорій («Мор») вдається до самоаналізу, прагне самопізнання й самовдосконалення («Я відчув потребу у внутрішньому вдосконаленні... [7, С. 519]»), не хоче обмежувати себе якоюсь певною сферою, адже прагне пізнання світу, а не лише окремих його частин, а тому обрав мандрований спосіб життя: «Я міг би бути чинбарем або шевцем. Міг би стати справжнім ченцем або попом, але тоді я пізнав би тільки дрібку світу: лише світ



чинбарський чи шевський, лише світ чернечий чи попівський... [7, С. 521]». Прикметно, що пізнаючи себе й світ, герої водночас прагнуть пізнати Іншого. Розкриваючи проблему співіснування Я та Іншого, письменник актуалізує тему взаємовпізнання. Зокрема, герої повісті «Сповідь» (странний та панотець з Гапонівки) під час зустрічі «впізнавали один одного, хоч обидва відали: це омана. Ніколи не зустрічалися і ніколи не спілкувалися. Але іскра поміж них пройшла: непомітний вогонь, що спалахнув ув очах прибульця, у дивний спосіб перелився в панотця... [9, С. 627]». Спільність пережитого формує відчуття переходу в свідомість співрозмовника, тому, слухаючи сповідь прибульця, панотець з Гапонівки «тратив відчуття: чи розповідає прибулець, а чи він сам [9, С. 742]», натомість прибулець розуміє, що він і панотець – «одна душа [9, С. 750]». Впізнання себе в Іншому, перевтілення в Іншого переживає й странний – герой повісті «Мор»: «Відбувалося щось незвичайне: він сам ставав отим ченцем., ...ченцеве “я” увіч переходило в нього, затоплюючи кожен клітинку тіла. Наповнювався живою присутністю цього донедавна чужого собі чоловіка... [7, С. 501]».

Образи героїв повістей «Мор» і «Сповідь» актуалізують властиву необароко ідею трагізму людського буття. Важливо, що «трагічний гуманізм [8, С. 36]» є не лише одним із чинників барокового світовідчуття, а також ознакою світогляду В. Шевчука, значною мірою сформованого на свідомому засвоєнні ним ідей філософії екзистенціалізму [див.: 13, С. 94]. У цьому контексті можна говорити про екзистенційну проблематику як складову поетики необароко. У розкритті багатогранного, суперечливого й загадкового внутрішнього світу людини, в показі пошуків нею сенсу, у відтворенні її страждань й пізнання простежується суголосність екзистенціалізму й необароко. Слушним у цьому контексті є спостереження О. Юрчук: «Звертаючись до доби бароко, ...В. Шевчук прагне серед абсурду людського життя віднайти оте одвічне, незалежно існуюче у будь-якому часі. Таке прагнення надає його творам універсальності, позачасовості, створює ефект можливості подолання абсурду існування [5, С. 10]».

Екзистенційні за своїм характером відчуття повсякчас переживають герої повісті «Сповідь»: їх турбує тривожний біль [9, С. 630], розпач [9, С. 637, 666, 671], незмірна туга [9, С. 640], відчай [9, С. 641], незвіданий жах [9, С. 643]. Героям обох повістей притаманне властиве людині епохи Бароко «відчуття Всесвіту не як дому, збудованого дбайливим Богом для тимчасового притулку людини, а туманної вируючої прірви... [8, С. 42]». В образі прірви сприймають світ і буття, зокрема той відтинок свого життя, коли вони перебували у вовчий

шкурі, герої повісті «Сповідь». Візія прірви не полишає гапонівського панотця і після того, як він знову став людиною: «...Прірва мене не покинула, вона весь час з'являється до мене, і я не можу її забути. Тоді мороз дере мені шкіру, страх хапає за горло, тоді я нищий стаю. <...> ...часом мені здається, що й досі не вийшов із Прірви, що дім оцей – те ж таки логово, в якому жив, пробуваючи в Прірві... [9, С. 671, 695]». Для героя-вовкулаки (прибульця) прірва асоціюється зі смертю, яка «котиться на всіх нас і перед якою з болем розпадається наше єство [9, С. 680]».

Перебування героїв повісті «Сповідь» у вовчій шкурі, як і перебування героїв повісті «Мор» у місті, де панує чума, стає для них випробуванням («...для мене настав час випробування... [9, с. 631]»), боротьбою з абсурдом, шляхом до сенсу через страждання. Кожна подія й зустріч відтак сприймаються як знак, застереження, що спонукають до певних світоглядних змін: «І мені здалося, що я починаю розуміти ту дивну виставу, яку показують мені ці троє обірванців. Вони ж бо – моє життя, яке прожив до цього менту, все моє баламутство і всі мимовільні й довільні переступи. Ця вистава – засторога мені, щоб одумався й перестав даремно тулятися по дорогах, щоб нарешті знайшов прихисток у цьому світі, бо моє життя – цілковиті мандри. Нічого не робив я ні доброго, ні поганого, а тільки пащекував, їв хліб прошений і тинявся. Нікому від мене не було солодко чи гірко... [7, С. 506]». Такі роздуми героя повісті «Мор» суголосні висновкам героя повісті «Сповідь»: «Так, це тільки для мене настав час випробування, для мене, котрий ще недавно жив, як бездумний гульвіса. <...> Жив, як усі, хліб їв і воду пив. <...> Я не задумувався: добрий цей світ чи ні... <...> ...те, що сталося, не було кричущою несправедливістю супроти мене, адже не добрий я у світі» [9, С. 631, 639, 687]. Проте якщо герой повісті «Сповідь» такі висновки робить після того, як перетворився на вовкулаку, тобто шукаючи пояснення того, чому з ним це сталося, то чернець Григорій («Мор») у своїх роздумах ніби передчуває жахиття, що з ним ще мають статися в моровому місті. Переживаючи страждання (вовкулака зі «Сповіді») чи лише передчуваючи їх (чернець Григорій з «Мору»), герої усвідомлюють, що вони жили без мети й сенсу, а, відповідно, їхнє існування було несправжнім: «...жив не як людина, а як тінь. <...> ...я трохи й каюся за своє гуляще й безпритульне життя [7, С. 506]», – визнає чернець Григорій («Мор»); «...я тільки вдавав, що живу по-справжньому, а на ділі й не жив [9, С. 691]», – робить висновок вовкулака («Сповідь»). У цьому контексті вже пережиті й ті, що ще мають бути пережитими, страждання сприймаються як логічна ланка в



ланцюгу причин і наслідків. Загалом, все, що відбувається з героями повісті «Мор», суголосне ідеям філософів-екзистенціалістів, зокрема Альбера Камю, про шлях людини від абсурдного (несправжнього) існування до віднайдення сенсу життя. Обидва герої, хоч і в різний спосіб, проходять шлях від усвідомлення абсурдності існування (необхідними чинниками такого усвідомлення є страждання й пізнання) до бунту: віднайдення (фактично, творення) сенсу й мети свого життя. Важливим етапом цього процесу є вибір. Проблема вибору особливо загострена в повісті «Сповідь»: неусвідомлення необхідності вибору, його уникнення призвело до того, що герой «став обранцем Чорного Чоловіка [9, С. 691]» й мусив терпіти муки у вовчій шкурі. Ставши вовкулакою, він не може уникнути вибору, адже має вирішити: чи передати вовчу шкуру іншому, тим самим прирікши когось на страждання, чи залишитися в ній самому, продовживши власне страждання. На шляху до здійснення вибору герої переживають сумніви, вагання, що, в свою чергу, розкриває їхню амбівалентність – типову рису барокового характеру: «...людина не здатна бути до кінця ані “духовною”, ані “тілесною”. Безконечні вагання, роздуми, сумніви супроводжують кожен її крок на землі [8, С. 36]». Як і герої багатьох творів В. Шевчука («Три листки за вікном», «Початок жаху», «Око прірви», «У пащу Дракона», «На полі смиренному» та ін.), персонажі аналізованих повістей хочуть зрозуміти: чи можна жити у світі й бути непричетним до зла. Пройшовши шлях страждання, герої обох повістей здобувають певне пізнання, усвідомлюють власну амбівалентність («...не буває у світі чистих, не битих лихими пристрастями... [9, С. 655]»), а відтак знаходять відповідь на своє запитання. Проте попри розуміння людської душі й буття як поєднання протилежностей («Не може людина жити тільки в світі добротності, як не може світити цілу добу над головою сонце [9, С. 655]»), попри усвідомлення багатовимірності істини та відносності всіх понять й уявлень («Істина є, але вона не в розумі кожного з нас, а в розумі всіх загалом. Вона вимірюється не досвідом кожного з нас, а досвідом усіх загалом [9, С. 678]»), герої переконуються в необхідності й доцільності вибору між добром і злом. Відповідно, вони виявляють усвідомлене розмежування цих понять, сприймають їх як мірило власних вчинків і помислів: «...усе вдіяне таки зважиться й перемиряється: дрібне відсіється, а на вагах опиниться важке. Велике добро і велике зло... Все минає, а добро і зло залишаються... [9, С. 731]». Сталим і безсумнівним для героїв обох повістей залишається моральний імператив творення добра й уникнення зла, базований на синтезі барокових та екзистенційних ідей, саме тому



вони намагаються «жити по-людському [7, С. 512]» і «не згубити того, чого людина в цьому світі, в якій би вона шкірі не жила, таки губити не повинна [9, С. 713]».

**Висновки.** Твори В. Шевчука – яскраві зразки мистецької трансформації особливостей барокового стилю в сучасній українській прозі. Глибоке знання літератури епохи українського Бароко стало для В. Шевчука основою його письменницького ідіостилу, визначило іманентні особливості його прозописма. Принципи барокової поетики знайшли оригінальний творчий вияв на різних рівнях повістей «Мор» та «Сповідь»: часопросторовому (алегоричність, умовність, сновидність, загадковість), наративному (внутрішнє мовлення, рефлексії, риторичні фігури), ідейному (амбівалентність, поєднання непоєднуваного, діалектика добра і зла, самопізнання), екзистенційному (випробування, страждання, абсурдність, бунт, пізнання, вибір), образному (мандрівник, чернець, священник, філософ, вовкулака).

#### *Література:*

1. Генік-Березовська З. Грані культур. Бароко, романтизм, модернізм / З. Генік-Березовська. К.: Гелікон, 2000. – 368 с.
2. Шевчук В. О. Сад житейський думок, трудів та почуттів: Автобіографічні замітки / В. О. Шевчук // Шевчук В. О. Темна Музика сосон: Роман. Сад житейський думок, трудів та почуттів: Автобіографічні замітки. К.: Акцент, 2003. С. 333-444.
3. Городнюк Н. А. Знаки необарокової культури Валерія Шевчука: компаративні аспекти / Н. А. Городнюк. К.: Твім інтер, 2006. – 216 с.
4. Тарнашинська Л. Б. Художня галактика Валерія Шевчука: Постаць сучасного українського письменника на тлі західноєвропейської літератури / Л. Б. Тарнашинська. К.: Видавництво імені Олени Теліги, 2001. 224 с.
5. Юрчук О. О. Необарокові тенденції в українській літературі ХХ ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.01 «Українська література» / О. О. Юрчук. – Київ: Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України, 2007. – 20 с.
6. Юрчук О. О. Принцип відображення як необарокова тенденція (за романом В. Шевчука «Три листки за вікном») / О. О. Юрчук // Волинь-Житомирщина: Історико-філологічний збірник з регіональних проблем. Житомир. – 2004. – Випуск 12. – С. 130-135.
7. Шевчук В. О. Мор / В. О. Шевчук // Шевчук В. О. Чотири романи: романи і повісті. К.: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2013. – С. 485-623.
8. Макаров А. М. Світло українського барокко / А. М. Макаров. К.: Мистецтво, 1994. – 288 с.
9. Шевчук В. О. Сповідь / В. О. Шевчук // Шевчук В. О. Чотири романи: романи і повісті. К.: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2013. – С. 625-756.
10. Еко У. Роль читача. Дослідження з семіотики текстів / У. Еко; пер. з англ. Мар'яни Гірняк. Львів: Літопис, 2004. – 384 с.
11. Приліпко І. Л. Тип священнослужителя-мандрівника, шукача істини у прозі Валерія Шевчука / І. Л. Приліпко // Наукові праці: Науково-методичний журнал. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2013. – Вип. 210. Т. 222. Філологія. Літературознавство. – С. 85-89.



12. Ушкалов Л. В. Світ українського барокко. Філологічні етюди / Л. В. Ушкалов. Харків: Око, 1994. – 112 с.

13. Тарнашинська Л. Б. Закон піраміди: Діалоги про літературу та соціокультурний клімат довкола неї / Л. Б. Тарнашинська. К.: Унів. вид-во «Пульсари», 2001. – 264 с.

#### References:

1. Genyk-Berezovska, Z. (2000). *Hrani kultur. Baroko, romantyzm, modernizm [Edges of cultures. Baroque, romanticism, modernism]*. Kyiv: Helikon [in Ukrainian].

2. Shevchuk, V. O. (2003). *Sad zhyteiskyi dumok, trudiv ta pochuttiv: Avtobiohrafichni zamitky [The garden of everyday thoughts, works and feelings: Autobiographical notes]*. *Temna muzyka sosen: Roman. Sad zhyteiskyi dumok, trudiv ta pochuttiv: Avtobiohrafichni zamitky – Dark music of the pines: Novel. Garden of everyday thoughts, works and feelings: Autobiographical notes* (pp. 333-444). Kyiv: Aktsent [in Ukrainian].

3. Horodniuk, N. A. (2006). *Znaky neobarokovoi kultury Valeriia Shevchuka: komparatyvni aspekty [Signs of Valery Shevchuk's neo-baroque culture: comparative aspects]*. Kyiv: Tvim inter [in Ukrainian].

4. Tarnashynska, L. B. (2001). *Khudozhnia halaktyka Valeriia Shevchuka: Postat suchasnoho ukrainskoho pysmennyka na tli zakhidnoievropeiskoi literatury [The artistic galaxy of Valery Shevchuk: The figure of a modern Ukrainian writer against the background of Western European literature]*. Kyiv: Vydavnytstvo imeni Oleny Telihi [in Ukrainian].

5. Yurchuk, O. O. (2007). *Neobarokovi tendentsii v ukrainskii literaturi XX st. [Neo-baroque trends in Ukrainian literature of the 20th century]*. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: Instytut literatury im. T. H. Shevchenka NAN Ukrainy [in Ukrainian].

6. Yurchuk, O. O. (2004). *Pryntsyp vidobrazhennia yak neobarokova tendentsiia (za romanom V. Shevchuka "Try lystky za viknom") [The principle of reflection as a neo-baroque trend (based on V. Shevchuk's novel "Three leaves behind the window")]*. *Volyn-Zhytomyrshchyna: Istoryko-filolohichni zbirnyk z rehionalnykh problem – Volyn-Zhytomyr region: Historical and philological collection of regional problems, 12*, 130-135 [in Ukrainian].

7. Shevchuk, V. O. (2013). *Mor [Mor]. Chotyry romany: romany i povisti – Four novels: novels and short stories* (pp. 485-623). Kyiv: A-ba-ba-ha-la-ma-ha [in Ukrainian].

8. Makarov, A. M. (1994). *Svitlo ukrainskoho barokko [Light of the Ukrainian Baroque]*. Kyiv: Mystetstvo [in Ukrainian].

9. Shevchuk, V. O. (2013). *Spovid [Confession]. Chotyry romany: romany i povisti – Four novels: novels and short stories* (pp. 625-756). Kyiv: A-ba-ba-ha-la-ma-ha [in Ukrainian].

10. Eko, U. (2004). *Rol chytacha. Doslidzhennia z semiotyky tekstiv [The role of the reader. Research on the semiotics of texts]* (M. Hirniak, Trans.). Lviv: Litopys [in Ukrainian].

11. Prylipko, I. L. (2013). *Typ sviashchennosluzhytelia-mandrivnyka, shukacha istyny u prozi Valeriia Shevchuka [The type of traveling clergyman, seeker of truth in the prose of Valery Shevchuk]*. *Naukovi pratsi: Naukovo-metodychnyi zhurnal – Scientific works: Scientific and methodological journal, 210(222)*, 85-89 [in Ukrainian].

12. Ushkalov, L. V. (1994). *Svit ukrainskoho barokko. Filolohichni etyudy [The world of the Ukrainian baroque. Philological sketches]*. Kharkiv: Oco [in Ukrainian].

13. Tarnashynska, L. B. (2001). *Zakon piramidy: Dialohy pro literaturu ta sotsiokulturnyi klimat dovkola nei [Law of the pyramid: Dialogues about literature and the socio-cultural climate around it]*. Kyiv: Univ. vyd-vo „Pulsary” [in Ukrainian].



УДК 81.366.5

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-338](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-338)

**Рязанцева Дар'я Володимирівна** кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри мовної підготовки, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, вул. Ярослава Мудрого, 25, м. Харків, 61002, тел.: (057) 700-38-64, <https://orcid.org/0000-0002-3226-9165>

### **РОЛЬ ПРИКМЕТНИКІВ У МОДЕЛЮВАННІ СТРАТЕГІЇ ПОЗИТИВУ— ПІДВИЩЕННЯ СТАТУСУ МОВЦЯ**

**Анотація.** У поданій статті розглядаються інноваційні процеси у сфері функціонування прикметника в сучасному українському медіатексті, зокрема – використання стратегії позитиву як підвищенню статусу мовця, акцентується увага на комунікативно-прагматичному аспекті досліджуваних явищ, аналізується прагматичний заряд граматичних категорій прикметника української мови. Аналізується також антропоцентричний принцип сучасних лінгвістичних досліджень, що передбачає вивчення зв'язку мови з мисленням людини. Розглянуто етикетні формули, що вербалізують принцип ввічливості та комунікативну стратегію позитиву. Особливу увагу приділено розгляду маніпулятивної стратегії позитиву, що використовується мовцем для зміни поведінки чи ментального й емоційно-психологічного стану співрозмовника, а саме – компліментарним висловлюванням та висловлюванням, що маркують прихильність до адресата. Схарактеризовано категорію пошанності, що фіксується в мові системою спеціалізованих звертань, розглянуто звертальні вирази з емоційно-оцінними словами, звертання-патроніми, ласкаві звертання, етикетні формули пошанного звертання у спілкуванні з духовенством, функціонування формул множини пошанної.

Розглядаються думки різних дослідників даної проблеми, наводиться аналіз наукової літератури, що засвідчує відсутність єдиного погляду на особливості та доцільність використання нетипових форм прикметників у сучасній українській мові. Наведено термін «граматика оцінки», який у сучасному мовознавстві вживають для позначення напряму, який виокремлюють у межах аксіологічної прагмалінгвістики. Наголошується на прагматичному потенціалі лексико-словотвірно-граматичних категорій прикметника сучасної української мови, що беруть участь у моделюванні значення оцінки,



репрезентовано структурно-семантичні й комунікативно-прагматичні ознаки використання прикметникових форм у різних функційних стилях української мови. Матеріали статті можуть бути використані для позааудиторної роботи з іноземними студентами, що навчаються в Україні, у перекладацькій практиці та викладанні української мови як іноземної.

**Ключові слова:** прикметник української мови, стратегія позитиву, прагматика, граматична категорія, комунікація.

**Riazantseva Daria Volodymyrivna** Candidate of Philological Sciences, Assistant professor of the language training department, Kharkiv National Automobile and Highway University, Yaroslava Mudroho St., 25, Kharkiv, 61002, tel.: (057) 707-36-81, [https:// orcid.org/0000-0002-3226-9165](https://orcid.org/0000-0002-3226-9165).

## **THE USAGE OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE STRUCTURE OF THE COURSE OF UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract.** The presented article examines innovative processes in the field of adjective functioning in modern Ukrainian media texts, in particular, the use of the strategy of positivity as an increase in the status of the speaker, focuses attention on the communicative and pragmatic aspect of the studied phenomena, and analyzes the pragmatic charge of the grammatical categories of the adjective of the Ukrainian language. The anthropocentric principle of modern linguistic research, which involves the study of the connection between language and human thinking, is also analyzed. Etiquette formulas that verbalize the principle of politeness and the communicative strategy of positivity are considered. Special attention is paid to the consideration of the manipulative strategy of positivity used by the speaker to change the behavior or mental and emotional-psychological state of the interlocutor, namely, complimentary statements and statements that mark affection for the addressee. The category of reverence fixed in the language by the system of specialized addresses is characterized, address expressions with emotional and evaluative words, patronymic addresses, affectionate addresses, etiquette formulas of respectful address in communication with the clergy, and the functioning of the plural formulas of respectful are considered.

The opinions of various researchers of this problem are considered, an analysis of scientific literature is provided, which proves the lack of a unified view on the peculiarities and expediency of using atypical forms of adjectives in the modern Ukrainian language. The term "evaluation



grammar" is given, which is used in modern linguistics to denote the direction that is distinguished within the limits of axiological pragmalinguistics. Emphasis is placed on the pragmatic potential of the lexical-word-formation-grammatical categories of the adjective of the modern Ukrainian language, which participate in the modeling of the evaluation value, the structural-semantic and communicative-pragmatic signs of the use of adjectival forms in various functional styles of the Ukrainian language are represented. The materials of the article can be used for extracurricular work with foreign students studying in Ukraine. in translation practice and teaching Ukrainian as a foreign language.

**Keywords:** adjective of the Ukrainian language, positive strategy, pragmatics, grammatical category, communication.

**Постановка проблеми.** Провідною тенденцією сучасної лінгвістики є дослідження механізмів функціонування мовних одиниць з урахуванням їх структурно-семантичних та комунікативно-прагматичних характеристик, зокрема специфіки функціонування мови як засобу спілкування, реалізації її оцінювальної функції. На виконання оцінних функцій, моделювання аксіологічних смислів зорієнтована не тільки лексична, але й граматична семантика й прагматика з урахуванням частиномовного розшарування лексики з семантикою оцінки.

Антропоцентричний принцип сучасних лінгвістичних досліджень передбачає вивчення зв'язку мови з мисленням людини, її емоційним світом, загальнолюдськими та національно-культурними цінностями, тому оцінку вважають однією з центральних категорій прагмалінгвістики.

Термін «граматика оцінки» в сучасному мовознавстві виокремлюють для позначення напряму у межах аксіологічної прагмалінгвістики [4]. Категорія оцінки притаманна всім функційним стилям української мови та по-різному виявляється в кожному з них. Вивчення функціонування оцінки в тексті стає дедалі актуальнішим й уможливує глибокий аналіз її комунікативно-прагматичних особливостей. Реалізуючи завдання сучасної дискурсоцентричної лінгвістичної парадигми, дослідники зосереджують увагу на аналізі оцінних засобів у текстах (дискурсах) різного функційного призначення, що відрізняються способами вираження оцінки.

Грамматика оцінки скерована на всебічний аналіз системи граматичних засобів вираження оцінних значень з урахуванням їх прагматичних характеристик. Оскільки категорія оцінки не має завершеної репрезентації, передусім у ракурсі граматичної прагматики,



врахування потенціалу прикметникових форм для моделювання оцінних значень, а прикметник до цього часу викликає суперечки стосовно трактування системи його лексико-граматичних розрядів (порівн. традиційне вузьке й академічне широке розуміння), то все висловлене й мотивує необхідність продовження розробки зазначених проблем і зумовлює **актуальність** дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Важливі аспекти використання прикметникових одиниць, зокрема їхня здатність до створення оцінних мовних одиниць висвітлюються такими вченими як Т. Архангельська, А. Грищенко, О. Данилович, І. Кірічек, Т. Ковальова, Н. Костусяк, Н. Мединська, О. Мізіна, О. Рудь, А. Сазонова, М. Степаненко, К. Тронь, Н. Федотова, М. Філіпенко, З. Харитончик, Н. Шаповалова, О. Шрам, О. Юрченко. Однак граматичні категорії прикметника, що задіяні в породженні оцінних значень, в україністиці не були цілісним і самостійним об'єктом дослідження, хоча цю проблему частково розглядали дослідники (Д. Баранник, А. Грищенко, А. Загнітко, Н. Кислицина, І. Кононенко, Т. Космеда, Л. Семененко, В. Туранський, О. Халіман). Прагматичну спрямованість комунікативної стратегії позитиву — вираження компліментів, похвал, схвалень, що включають і параметр репрезентації емоційного стану мовця, а отже, й вираження ставлення до об'єкта оцінки розглядають у своїх працях Н. Кузенна, І. Шкіцька.

**Мета статті.** З огляду на вищезазначене сформульована мета статті, яка полягає у теоретичному обґрунтуванні прагматичного потенціалу лексико-словотвірних-граматичних категорій прикметника сучасної української мови, що беруть участь у моделюванні значення оцінки, і репрезентації ролі прикметників у моделюванні стратегії позитиву для підвищення статусу мовця.

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі розвитку української мови спостерігаємо активізацію певних граматичних категорій, призначених для моделювання значення оцінки, експресії, зокрема утворення ступенів порівняння прикметників та прислівників від відносних, присвійних, порядкових прикметників або від якісних прикметників, що називають неградуйовану ознаку; порушення норм сполучуваності прикметників; використання оцінних афіксів прикметників для утворення некодифікованих лексем. Коли мовець висловлює свою думку або розповідає про певні події, то не може абстрагуватися від свого ставлення до висловлюваного і так чи так виражає оцінку.

Спробуємо пояснити особливості процесу граматикалізації філософської категорії якості у проекції на мовний рівень, а саме —

лексико-граматичні розряди прикметників та процес набуття відносними прикметниками якісних значень, що веде до утворення ненормативних форм прикметників з позицій сучасної філософії. Якісна маркованість об'єкту залежить передусім від його структури, характеру зв'язків елементів цілого, а також складу його елементів. Зміна якості викликана або перебудовою зв'язків елементів, або зміною самих елементів, або зміною їх обох. Оскільки завдяки своїм якостям предмет виступає саме як такий, а не інший, то зміна якості означає перетворення даного об'єкту на інший. Якісні зміни можуть бути пов'язані зі зміною того, що є специфічним саме для цього конкретного об'єкта або для всіх об'єктів даного класу. Для кожної якісної зміни існує такий більш загальний, а разом із тим і більш глибокий рівень якості об'єкта, що залишається таким самим за сутністю: змінюється лише варіація його існування. Отже, якісна зміна може бути пов'язана із перетворенням відповідного явища на інше, зі зміною стану та форми існування одного й того самого за своєю суттю предмету.

Отже, з граматичною категорією ступенів порівняння пов'язана філософська категорія якості, що, граматикуалізуючись, виражає певний ступінь пізнання людиною об'єктивної реальності. На сучасному етапі розвитку мови спостерігаємо виникнення вторинних оцінних відтінків значення у відносних, присвійних та порядкових прикметників. Метафоричне застосування таких форм відображає потенційно закладені в мовній системі можливості і є ефективним засобом породження семантики оцінки, демонстрації її градації у граматичній категорії ступенів порівняння. Свідомий вибір граматичних засобів, що його здійснюють мовці, невідповідність лексико-граматичного розряду позначуваній якості, що є порушенням мовних норм, безумовно, є відображенням сформованого у відповідному соціумі бачення світу. Описаний вище зв'язок оцінки з іншими філософськими категоріями і поняттями пояснює особливості її втілення у граматичній категорії ступенів порівняння прикметників.

Оцінка, що зреалізовує певний ілюктивний вплив на співрозмовника, є обов'язковим елементом відповідних мовленнєвих актів. Комунікативні мовні стратегії є дуже різноманітними, зокрема розглянемо такі, що їх використовує мовець для зміни поведінки чи ментального й емоційно-психологічного стану співрозмовника. Для цього використовується маніпулятивна стратегія позитиву, тобто підвищення статусу мовця, результатом чого є досягнення успішної комунікації. Вплив на співрозмовника за допомогою цієї стратегії відбувається шляхом повідомлення приємної для нього інформації або



інформації, що позитивно презентує мовця чи містить указівку на спільне, можливо, й інтимне між комунікантами.

Основною тактикою досліджуваної стратегії є тактика підвищення значущості співрозмовника, суть якої «полягає в повідомленні партнеру позитивної інформації про нього у формі похвали, компліментів, схвальних оцінок або вираження позитивного ставлення» [3]. Для реалізації цієї тактики використовуються експресиви, зокрема компліментарні висловлювання, а також висловлювання, що маркують прихильність до адресата.

Цікавою частиною мовного етикету, що його використовують у різних мовленнєвих ситуаціях, є *комплімент*. Комплімент має регулятивний, індексальний та емоційно-оцінювальний зміст, входить до класу експресивів і належить до неінформативних мовних дій, тож [1, С. 21]. Вчені розуміють комплімент як своєрідний «подарунок» адресату, оскільки він містить позитивну оцінку зовнішнього вигляду або досягнень, схвалення дій адресата. На нашу думку основною функцією компліменту є створення або підтримув солідарності між адресантом та адресатом, створення позитивної атмосфери між співрозмовниками.

Оскільки комплімент є емотивним висловлюванням, вважаємо, що він виконує функцію оцінки, власне спрямованістю компліменту є позитивна характеристика адресата. Об'єктом компліментарної оцінки виступає людина, предмет, до яких відноситься комплімент. Жанр компліменту передбачає використання адресантом прикметників, які виражають високий ступінь якості, міри, що дає можливість адресантові за шкалою позитивної оцінки репрезентувати ставлення до адресата.

Прикметники у формі вищого й найвищого ступенів порівняння використовуються у якості мовних засобів реалізації в тактиці підвищення значущості співрозмовника, порівн.: *розумніший, освіченіший, хитріший, достойніший, щасливіший, найкращий, найхоробріший, найвродливіший, найсильніший, наймудріший, найясніший, найулюбленіший, найповніший, найкоштовніший, найшановніший* і под.; прикметники із префіксом *пре-* в значенні «дуже» (*пречудовий, премудрий, пресвітлий* і т. ін.) та утворювані від них прислівники; прикметники з першим компонентом *високо-, глибоко-, вельми:* (*високопоставлені гості*); прикметники та займенники із суфіксами *-ісіньк-, -усіньк-, -юсіньк-* (*справжнісінький, самісінький*). Поширеним є використання функцій порівняння прикметників, гіперболізація оцінки, вираженої прикметником.



Розглянемо також *вирази пошани*, що їх використовують учасники комунікації для репрезентації поваги як наслідку оцінки адресантом статусу адресата. Пошана є вищим ступенем поваги, визнанням і внутрішнім схваленням адресантом високої статусної позиції, соціальної ролі адресата. Вирази пошани це мовні формули позитивної ввічливості. Категорія пошанності фіксується в мові системою спеціалізованих звертань. Дослідження Н. Кузенної, М. Телеки, О. Халіман, В. Шинкарука присвячені вивченню категорії пошанності в різних комунікативних цілях.

Звертальні вирази з емоційно-оцінними словами становлять найбільшу групу емоційних модусів у писемному спілкуванні. На думку авторів монографії «Соціальні категорії модусу в текстах епістолярного жанру» М. Телеки та В. Шинкарука, «емоційні звертання часто відтворюють стилістичне пониження або підвищення ступеня емотивності спілкування і мають своєрідний відтінок, який дозволяє визначити характер взаємин, міжособистісну дистанцію між адресантами» [7, С. 90].

Серед виразів пошани увагу привертають звертання-патроніми — звертання на ім'я та по батькові до близьких друзів. Адресанти часто послуговуються ними в листах, передаючи шанобливе ставлення до адресата старшого віку чи до осіб, рівних собі за соціальним статусом. Ім'я й по батькові використовують як основну форму звертання в епістолярному стилі в сполученні з позитивно оцінними прикметниками типу *високоталановитий, високошанований, вельмишановний, високоповажний* та ін., порівн.: *З Новим роком, високошанована Маріє Миколаївно!* [5].

На ім'я та по батькові мовні особистості звертаються також до адресатів, з якими або особисто знайомі, або мають давні дружні (інтимні) стосунки. При цьому дружній тон спілкування створюється за допомогою оцінних лексем *любий, дорогий*, та ін., порівн.: *Вельмишановний добродію та любий Прохоре Даниловичу!* (С. Васильченко до П. Вороніна) [5]; *Моє шанобне привітання Високоповажній Пані Вашій* (Є. Тимченко до П. Куліша) [5]. Позитивно оцінні прикметники посилюють модальність поваги в наведених вітальних формулах.

У листах адресанти часто використовують індивідуальні ласкаві звертання, до складу яких входять позитивно оцінні прикметники типу *дорогий, хороший, єдиний, милий, славний, ясний* та ін. й займенникові прикметники *мій, моя*. Експресивності подібним конструкціям надають також оклична інтонація та повтори, порівн.: *«Хтосічку мій дорогий та любий!»* (Л.Українка) [9, С. 201]; *Дорога ти моя й хороша! Славна ти*



моя дівчинка! (О. Вишня до В. Маслюченко) [5]; *А ти, ангеле мій ясний, братчику мій дорогий, Даниле Тянячкевичу, не бануй, душко, що так не скоро відписую...* (Ю. Федькович до Д. Тянячкевича) [10, С. 400].

Дослідниця синтактико-стилістичних аспектів українського мовленнєвого етикету О. Мельничук зараховує до виразів пошани із високою позитивною оцінкою епітети, до складу яких входять прикметники *зверхничий, нехибливий*. На думку цієї дослідниці, їх використовують для характеристики високої соціальної статусної позиції, пошани й поваги до професійних знань адресата [6, С. 9].

Соціальна формула етикету *зостаюсь найнижчим слугою*, до складу якої входить прикметник *низький* у формі суперлатива виражає пошанне дотримання адресантом дистанції, його залежність від адресата.

Етикетні формули пошанного звертання в спілкуванні з духовенством, що містять у своєму складі прикметники у формі найвищого ступеня порівняння, розглядає Р. Гринів [2]. За спостереженням дослідника, до єпископів та митрополитів звертаються фразою *Ваше Преосвященство!* або іменують прикметниками *преосвященний (Преосвященніший Владико)* та *блаженний (Блаженніший митрополите)*. У звертанні до архієрея застосовують прикметник *боголюбивий*. У разі, коли священник не обіймає високої посади, до нього звертаються, використовуючи вираз *Всечесний отче!* або *Всечесніший отче!*. До священників, які мають ступінь доктора, поширене звертання *Всесвітліший отче!* До духовних осіб, які обіймають світські посади, застосовують звертання *Високопреподобний Отче Прем'єре!* або *Преподобний отче!* У спілкуванні з духовенством використання оцінних ад'єктивів із префіксом *пре-* та ненормативних ступеньованих форм (*світліший, чесніший, священніший, блаженніший*) здійснюється, вочевидь, для найвищої позитивної оцінки рис, що ними традиційно характеризують духовних осіб, що репрезентує давню традицію українського релігійного дискурсу.

Деяких аспектів функціонування виразів пошани торкається О. Халіман, розглядаючи вживання формул так званої множини пошанної, у яких «знаходить свій вираз особлива шана до батька, матері, баби, діда, до старших тощо. Це форма своєрідного величання старших, що традиційно склалась в усній народній мові» [8, С. 14]. О. Халіман стверджує, що пошанна множина може виражатися серед інших засобів множинними формами прикметників, виражаючи при цьому повагу, проте набуваючи іноді й відтінку насмішкувато-негативного ставлення, зневажливості.

У деяких випадках форми множини пошанної стають джерелом породження іронії, негативної оцінки, коли особа, не маючи належних позитивних якостей, претендує на певну значущість. Названа вище дослідниця відносить до таких випадків використання конструкції *які ми* та прикметника у формі множини, що стосується однієї особи та наводить такі приклади: *Ой, які ми ніжні! Так вже створена природа — одні поїдають інших. Людина по-суті теж хижак; Ой, який у нас гарний смак, які ми розумні, ну прямо обрані...а всі інші очима кліпають...і так їх шкода... Це що, вибачте, за ставлення до людей? Праворуч — із гарним смаком, ліворуч – з поганим?; Які ми розумні! А чого ж ми не були такі розумні у 2004 році???* [8, с. 11]. На думку О. Халіман, оцінка в наведених прикладах породжується наявністю числової невідповідності: використано форму множини прикметника, що стосується однієї особи. Форма прикметника також називає ту ознаку, над якою іронізує мовець, напр.: *які ж ми всі милі*.

Отже, для створення відповідного ефекту в комунікативних ситуаціях мовці залучають численні особливості мови, зокрема й потенціал числових граматичних одиниць.

Як засвідчує проаналізований матеріал, уживання оцінних прикметників у компліментарних висловлюваннях, звертальних виразах пошани сприяє успішній комунікації та є ефективним засобом створення позитивного оцінного значення у комунікативних стратегіях позитиву.

**Висновки.** Отже, на сучасному етапі розвитку української мови у багатьох лексемах простежуємо зміни їхнього семантичного обсягу: розширення семантичного наповнення слів та звуження їх уживання у прямих значеннях, що призводить до нашарування переносних значень (метафоризації семантики відносних та присвійних прикметників) і, як наслідок, – набуття такими лексемами якісного оцінного значення. Граматичне значення завжди супроводжує лексичне, тому у процесі вживання форм ступенів порівняння прикметників, на основі невідповідності їх уживання нормам української мови, використанні нетипових словотвірних моделей, породжуються оцінка й додаткова експресія, досягаються певні комунікативні цілі. Мовленнєвий матеріал публіцистичних текстів дає змогу засвідчити інноваційні процеси у сфері функціонування прикметника в сучасному українському медіатексті, а саме: свідоме порушення граматичних норм, «маніпуляція» формами компаратива, суперлатива чи елатива для досягнення конкретних комунікативних цілей, використання відносних, присвійних та порядкових прикметників у якісних значеннях. Значна



кількість лексичних інновацій завдяки інтенсивному вживанню в мові ЗМІ поступово з вузькоспеціальної сфери функціонування стає надбанням широкої мовної практики і літературної мови загалом.

Матеріали дослідження можуть бути використані у вишівських лекційних курсах, на практичних заняттях, під час читання спецкурсів та спецсеминарів з морфології, прагмалінгвістики й стилістики сучасної української мови, в процесі укладання словників української мови, зокрема й активного типу, а також у перекладацькій практиці та викладанні української мови як іноземної.

Репрезентоване дослідження не вичерпує всього кола питань, пов'язаних із використанням граматичних категорій прикметників як засобу виникнення прагматичної інформації. Перспективним напрямом у розв'язанні окресленої проблеми є, на нашу думку, питання щодо субстантивації прикметників у ЗМІ, використання повних і коротких, нестягнених і стягнених форм прикметників для створення граматичного значення оцінки, що викликає необхідність подальших досліджень.

#### **Література:**

1. Журавльова Н. Дружно-ввічливі вітальні формули з оцінними прикметниками. *Вісник Львів. ун-ту*. 2004. Вип 34. Ч. II. С. 231–237.
2. Гринів Р. Етикетні мовленнєві формули у спілкуванні з духовенством. URL: <http://new.dyvensvit.org/library/3630.html> (дата звернення 12.03.2024).
3. Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Словник-довідник із методики викладання української мови. Львів : ЛНУ ім.І.Франка, 2002. 250 с.
4. Космеда Т. А. Аксиологічні аспекти прагмалінгвістики : формування і розвиток категорії оцінки. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2000. 349 с.
5. Ленець К. Помилка чи закономірність. URL : <http://kulturamovy.org.ua/KM/pdfs/Magazine60-12.pdf> (дата звернення 11.03.2024).
6. Мельничук О. С. Український мовленнєвий етикет: синтактико-стилістичний аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : [спец.] 10.02.01 «Українська мова». Чернівці, 2005. 18 с.
7. Телеки М. М., Шинкарук В. Д. Соціальні категорії модусу в текстах епістолярного жанру. Київ : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. 176 с.
8. Халіман О. В. Морфологічні засоби вираження категорії оцінки в сучасній українській мові: рід і число : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : [спец.] 10.02.01 «Українська мова». Харків, 2010. 20 с.
9. Українка Леся. Зібрання творів. Листи (1876–1897). Київ : Мистецтво, 1978. Т. 10. 211 с.
10. Федькович Ю. А. Твори: повісті. Оповідання. Казки. Драматичні твори. Листи. Київ : Дніпро, 1984. 426 с.

#### **References:**

1. Zhuravlova, N. (2004). Druzhno-vvichlyvi vitalni formuly z otsinnymy prykmetnykamy [Friendly and polite congratulatory formulas with evaluative adjectives]. *Visnyk Lvivskoho universytetu*. Vol. 34. P. 231-237. [in Ukrainian].

2. Hryniv, R. (2024). Etyketni movlennievi formuly u spilkuvani z dukhovenstvom [Etiquette speech formulas in communication with the clergy]. Retrieved from <http://new.dyvensvit.org/library/3630.html>. [in Ukrainian].

3. Kochan, I., Zakhliupana, N. (2002). *Slovnyk-dovidnyk iz metodyky vykladannia ukrainskoi movy* [Dictionary-handbook on the methodology of teaching the Ukrainian language]. Lviv : LNU im.I. Franka. [in Ukrainian].

4. Kosmeda, T. A. (2000). *Aksiologichni aspekty prahmalinhvistyky : formuvannia i rozvytok katehorii otsinky* [Axiological aspects of pragmalinguistics: formation and development of the evaluation category]. Lviv : LNU im. I. Franka. [in Ukrainian].

5. Lenets, K. (2024). Pomylka chy zakonornist [Error or regularity]. Retrieved from <http://kulturamovy.org.ua/KM/pdfs/Magazine60-12.pdf>. [in Ukrainian].

6. Melnychuk, O. S. (2005). Ukrainskyi movlennieviy etyket: syntaktyko-stylistychnyi aspekt [Ukrainian speech etiquette: syntactic and stylistic aspect]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Chernivtsi : Chernivetskyi natsionalnyi universytet imeni Yuriiia Fedkovycha. [in Ukrainian].

7. Teleky, M. M., Shynkaruk, V. D. (2007). *Sotsialni katehorii modusu v tekstakh epistoliarneho zhanru* [Social categories of mode in the texts of the epistolary genre]. Kyiv : Vyd-vo MDHU im. Petra Mohyly. [in Ukrainian].

8. Khaliman, O. V. Morfolohichni zasoby vyrazhennia katehorii otsinky v suchasni ukrainskii movi: rid i chyslo [Morphological means of expressing the evaluation category in the modern Ukrainian language: gender and number]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv : KhNPU imeni H.S. Skovorody [in Ukrainian].

9. Ukrainka, L. (1978). *Zibrannia tvoriv. Lysty (1876–1897)*. [Collection of works. Letters (1876–1897)]. Kyiv : Mystetstvo. [in Ukrainian].

10. Fedkovych, Yu. A. (1984). *Tvory: povisti. Opovidannia. Kazky. Dramatychni tvory. Lysty*. [Works: stories. Tales. Dramatic works. Letters]. [in Ukrainian].



УДК 82-34.09

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-349-366](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-349-366)

**Саврасова-В'юн Тетяна Олександрівна** кандидат психологічних наук, доцент кафедри української літератури, компаративістики і грінченкознавства, Факультету української філології, культури і мистецтва, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Левка Лук'яненка, 13-Б, м. Київ, 04212, тел.: (067) 236-36-02, <https://orcid.org/0000-0001-5737-6189>

## **ЗЦІЛЮВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЛІТЕРАТУРНОЇ КАЗКИ ЯК ПРОЄКЦІЇ НАРАЦІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ**

**Анотація.** У статті розглянуто проблему зцілювального потенціалу літературної казки як проєкції нараційної ідентичності. Літературну казку представлено як жанр авторського твору, який характеризує оригінальні способи вирішення різноманітних проблем за допомогою фантастичного, алегоричного відображення подій, образів. Читаючи казку, людина відкриває для себе різні життєві ситуації, зустрічає персонажів різних типів, спостерігає за їхніми діями та вчинками, вчиться на прикладах героїв, переймає позитивні риси, отримує життєві уроки. Казка допомагає людині зрозуміти себе і досягти своїх цілей. Представлено наукові підходи щодо характеристики ідентичності: онтологічний, антропологічний, психоаналітичний, соціологічний, літературознавчий, символічний інтеракціонізм, біхевіористський, когнітивний, конструкціоністський, наративний. Наративну ідентичність розглянуто як процес створення інтерналізованої, інтегрованої в темпоральних вимірах історії життя, що інтерпретує відомості особистості про себе, інших завдяки рефлексії, прийняття, ставлення до суб'єктивного досвіду крізь призму індивідуальної культури. Основною метою статті є дослідження терапевтичних властивостей літературної казки як проєкції нараційної ідентичності. Здійснено констатувальний етап експерименту з дослідження рівня нараційної ідентичності, психологічного благополуччя студентів як показника терапевтичного ефекту літературної казки. Розроблено програму тренінгу з розвитку нараційної ідентичності літературною казкою у межах формувального етапу експерименту. Проведено наративний і психотерапевтичний аналіз літературних казок задля добору творів із терапевтичним ефектом. Здійснено впровадження



програми тренінгу, окреслено результати формувального етапу експерименту. Встановлено терапевтичні властивості літературної казки (зміна сприйняття, ставлення до життєвої ситуації, розвиток здібностей, якостей, подолання стресового стану, формування емоційного інтелекту, звільнення від нав'язливих моделей поведінки, установок, стереотипів, формування цінностей, позитивних міжособистісних відносин тощо).

**Ключові слова:** казка, літературна казка, ідентичність, нараційна ідентичність, психотерапія, наративний аналіз, психотерапевтичний аналіз.

**Savrasova-Viun Tetiana Oleksandrivna** PhD in psychology, Associate Professor of the Department of Ukrainian Literature, Comparative Studies and Greenchenko Studies of the Faculty of Ukrainian Philology, Culture and Art, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, 13 B, Levka Lukianenka St., Kyiv, 04212, tel.: (067) 2363602, <https://orcid.org/0000-0001-5737-6189>

## **THE HEALING POTENTIAL OF THE LITERARY FAIRY TALE AS A PROJECTION OF NARRATIVE IDENTITY**

**Abstract.** The article deals with the problem of the healing potential of a literary fairy tale as a projection of narrative identity. A literary fairy tale is presented as a genre of an author's work that characterizes original ways of solving various problems through a fantastic, allegorical reflection of events and images. Reading a fairy tale, a person discovers different life situations, meets characters of different types, observes their actions and deeds, learns from the examples of the characters, adopts positive traits, receives life lessons, and helps a person understand himself or herself and achieve his or her goals. The article presents scientific approaches to the characterization of identity: ontological, anthropological, psychoanalytic, sociological, literary, symbolic interactionism, behaviorist, cognitive, constructionist, narrative. Narrative identity is considered as the process of creating an internalized, integrated life story in temporal dimensions, which interprets the information of the individual about himself, others through reflection, acceptance, and attitude to subjective experience through the prism of individual culture. The main purpose of the article is to study the therapeutic properties of a literary fairy tale as a projection of narrative identity. The author carried out the ascertaining stage of the experiment to study the level of narrative identity and psychological well-being of students as an indicator of the therapeutic



effect of a literary fairy tale. The training program for the development of narrative identity by means of a literary fairy tale within the formative stage of the experiment was developed. A narrative and psychotherapeutic analysis of literary fairy tales was conducted to select works with a therapeutic effect. The training program was implemented, the results of the formative stage of the experiment were outlined. The therapeutic properties of a literary fairy tale (change of perception, attitude to life situation, development of abilities, qualities, overcoming stress, formation of emotional intelligence, liberation from obsessive behavioral patterns, attitudes, stereotypes, formation of values, positive interpersonal relationships, etc.).

**Keywords:** fairy tale, literary fairy tale, identity, narrative identity, psychotherapy, narrative analysis, psychotherapeutic analysis.

**Постановка проблеми.** Літературна казка – це один із найдавніших жанрів літератури, який існує вже багато століть. Вона відрізняється від інших жанрів своєю фантастичністю, метафоричністю, символічністю. Саме ці особливості роблять літературну казку універсальним інструментом впливу. Казка дозволяє читачеві ознайомитися з різними життєвими ситуаціями та героями, які стикаються з труднощами, містить у собі життєві уроки. Читач може ототожнити себе з героями казки та співпереживати їм, краще зрозуміти себе, власні проблеми, почуття, потреби. Казка допомагає читачеві впоратися зі стресом, тривогою та депресією, сприяє зміцненню психічного здоров'я, підвищенню самооцінки, адаптації до змін у житті. Літературна казка – це потужний інструмент впливу, який може бути використаний як для особистісного розвитку, так і в процесі здійснення терапії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема казки як наукового феномена стала об'єктом значної кількості дослідницьких студій учених (Н. Горбач [1], Т. Здіховська [1], С. Фіялка [2] та ін.). Казка, в розумінні дослідників, – спосіб осягнення дійсності, який надає можливість людині крізь фантастичні образи зазирнути в глибину, сутнісну природу душі [1].

Питанням класифікації казок цікавилися А. Аарне [3], В. Кизилова [4], С. Фіялка [2], Ю. Ярмиш [5] та ін.). Виявлено, що казки класифіковано за тематикою (чарівні, суспільно-побутові, анімалістичні, кумулятивні) [4]; за формою (поетичні, прозові, драматичні), за жанрово-родовою належністю (казки-поєми, казки-балади, казки-повісті, казки-п'єси) [2]; за сюжетом і змістом (казки з магією, тваринами, релігійні, романтичні, казки-формули тощо) [3]. С. Фіялка, Ю. Ярмиш розрізняють казки за формою оповіді та внутрішнім змістом: фольклорні, літературні [2, 5].



Згідно з дослідженнями науковців фольклорна казка як «не зовсім і вигадка, а швидше рефлексія давно забутих архаїчних світовідчужань» [6, с. 43] – плід колективної народної фантазії, яка підпорядкована ознакам жанру, вирізняється чіткістю структурних компонентів, існує у прозовій формі від третьої особи, має просту систему обставин, не містить розлогіх описів місця подій, персонажі зображені в загальних рисах, герої завжди ідеалізовані. Літературна казка є витвором індивідуально-авторської уяви, яка зберігає ознаки жанру, несе відбиток стилю творця, існує в письмовій формі, завжди завершена, наближена до реального життя, містить ліричні відступи, різноманітні психологічні властивості образів, персонажів тощо [2, 5]. У розумінні Ю. Ярмиша, літературна казка – жанр авторського твору, який характеризує оригінальні способи вирішення різноманітних проблем за допомогою фантастичного, алегоричного відображення подій, образів [5].

За результатами теоретичного аналізу праць науковців [4, 7, 8] виявлено, що під час створення, читання літературної казки активізується нараційна ідентичність особистості, яка супроводжується здібностями людини до самовдосконалення власної історії життя через прийняття досвіду, застосування його в якості ресурсу в майбутньому. У працях Д. Кемпбелла констатовано, що під час роботи з літературною казкою людина виявляє проблеми, конфлікти через ідентифікацію з персонажами твору, приймає ситуацію й активізує особистісні ресурси задля усвідомлення повчальної характеристики сюжетної лінії витвору [9]. Як зауважує Б. Беттелхайм: «Казка захоплює до моральних обов'язків не тому, що правда остаточно перемагає, але тому, що герой є найбільш привабливою постаттю серед усіх постатей, представлених у казці і що вона ідентифікується з ним, коли той бере участь у всіх своїх битвах. У процесі цієї ідентифікації людина уявляє собі, що разом із героєм зазнає випробувань й страждань, а також, що перемагає разом із ним, коли чеснота здобуває перемогу. Людина здійснює цю ідентифікацію цілком самостійно, а ототожнюючи себе з героєм у його внутрішній і зовнішній боротьбі, переймає у такий спосіб моральний сенс казки» [10, с. 48]. Завдяки ототожненню з героєм казки людина здатна впоратися з проблемами залежності, нарцисизму, сиблінгу, конфліктів, страхів, інстинктивних проявів, досягнути почуття особистісної свободи, гідності, морального обов'язку тощо [10]. І. Гармаш визначає лікувальні властивості казки: розв'язання проблеми неприйняття себе, труднощів в усвідомленні власного життя, інфантилізму, агресивності, самотності, безвідповідальності, формування цінностей, позитивних міжособистісних відносин тощо [11].



Важливо зазначити, що проблема ідентичності стала предметом дослідження Е. Еріксона, О. Міллера та ін. Дослідники ідентичність розуміють як «суб'єктивне натхнення відчуття тотожності і цілісності» [12, с. 51], неперервності існування. Характеристики ідентичності з позиції онтологічного, антропологічного, психоаналітичного, соціологічного, літературознавчого, символічного інтеракціонізму, біхевіористського, когнітивного, конструкціоністського, нарративного підходів представили О. Міллер [13], Р. Мороз [14] та ін. Серед різновидів ідентичності в контексті вивчення літературної казки як феномена виокремлено нараційну ідентичність, як процес створення інтерналізованої, інтегрованої в темпоральних вимірах історії життя, що інтерпретує відомості особистості про себе, інших завдяки рефлексії, прийняття, ставлення до суб'єктивного досвіду крізь призму індивідуальної культури [15, 16].

Водночас, у процесі аналізу результатів досліджень вищеназваних учених виявлено, що проблему зцілювального потенціалу літературної казки як проєкції нараційної ідентичності розкрито недостатньо. Наявність невирішених питань актуалізують необхідність детально дослідити зазначені аспекти проблеми.

**Мета статті** – дослідити терапевтичні властивості літературної казки як проєкції нараційної ідентичності.

**Методи дослідження.** Для реалізації мети статті використано комплекс теоретичних та емпіричних методів наукового дослідження. Серед теоретичних методів застосовано аналіз наукових праць із літературознавства, психології; узагальнення, систематизація, порівняння наукових підходів щодо інтерпретації літературної казки, характерних рис ідентичності; герменевтичний метод задля розгортання смислу тексту літературної казки, розкриття глибини, встановлення інтерпретаційних рамок, аналізу символіки, метафор, моралі твору; описовий метод для виявлення одиниць мислення (установки, концепції) в літературній казці. З-поміж емпіричних методів використано: нарративний, психотерапевтичний аналіз літературних казок із виявлення ментальних, емоційних, мотиваційних, поведінкових характеристик літературних персонажів, авторів, реципієнтів; діагностичні методики задля вивчення рівнів нараційної ідентичності (методика «Усвідомлення нараційної ідентичності» (ANIQ) [17], психологічного благополуччя (методика «Модифікована шкала суб'єктивного благополуччя БІБІСІ» [18] як показника ефективності терапевтичної роботи з літературною казкою; констатувальний, формувальний етапи експерименту, кореляційний аналіз.

**Виклад основного матеріалу.** Реалізуючи мету, завдання дослідження, проведено констатувальний етап експерименту на базі Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Загальний об'єм вибірки становило 78 студентів 1-3 курсів, об'єднаних у групи за спеціальностями (035 «Філологія» – 28,2 %, 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» – 23,1 %, 021 «Аудіовізуальне мистецтво та виробництво» – 48,7 %); за курсами (студентів 1 курсу – 57,7 %, 2 курсу – 39,7 %, 3 курсу – 2,6 %), за статтю (студентів чоловічої статі – 3,8 %, жіночої – 96,2 %.).

Аналіз отриманих результатів здійснювався відповідно до ключа схарактеризованих вище методик, орієнтуючись на рівні нараційної ідентичності, психологічного благополуччя студентів (високий, середній, низький).

Виявлено, що рівень нараційної ідентичності студентів розподілено таким чином: більшість респондентів належить до групи з середнім рівнем досліджуваного явища (47,4 %), 43,6 % студентів мають високий рівень нараційної ідентичності, 9 % досліджуваних володіють низьким рівнем явища, що вивчається. Це свідчить про те, що студентів, які здатні за допомогою інших на основі життєвих спогадів, досвіду створювати власні життєві історії, однак не до кінця усвідомлюють свою ідентичність, внутрішнє Я, мають труднощі з моделювання майбутнього, майже половина. Респондентів, які життєві спогади, досвід для створення власних життєвих історій застосовують у повній мірі, володіють розумінням своєї ідентичності, внутрішнього Я, здатні моделювати майбутнє, більше третини. Студентів, які не спроможні використовувати життєвий досвід, спогади задля створення власних життєвих історій, не розуміють своєї ідентичності, внутрішнього Я, не здатні змоделювати майбутнє, десята частина від загальної кількості досліджуваних.

Також за результатами дослідження рівня психологічного благополуччя студентів виявлено, що переважна більшість респондентів (53,8 %) належать до групи середнього рівня, 42,4 % студентів мають високий рівень психологічного благополуччя, незначна кількість студентів (3,8 %) володіють низьким рівнем досліджуваного феномена. Такі результати вказують на те, що більше половини студентів за підтримки інших здатні контролювати власне життя, намагаються ставитися до майбутнього позитивно, однак не в повній мірі відчувають емоційний комфорт, сумніваються у своїх переконаннях, потребують мотивації з боку інших щодо особистісного саморозвитку; більше третини досліджуваних відчувають емоційний



комфорт, здатні контролювати власне життя, мають оптимістичне ставлення до світу, майбутнього, впевнені у своїх думках, переконаннях, схильні до саморозвитку; незначна кількість студентів відчують емоційний дискомфорт, неспроможні контролювати власне життя, песимістично ставляться до світу, майбутнього, невпевнені у своїх думках, не мають здатності до саморозвитку.

Задля встановлення зв'язку між рівнем нараційної ідентичності студентів та рівнем їх психологічного благополуччя використано кореляційний аналіз (критерій  $\chi^2$ ). За результатами аналізу виявлено статистично значущі зв'язки на рівні ( $p < 0,01$ ) між рівнем нараційної ідентичності та рівнем психологічного благополуччя студентів. Зафіксовано, що найбільша кількість студентів, які володіють високим рівнем нараційної ідентичності, мають і високий рівень психологічного благополуччя (76,5 %), переважна більшість респондентів, які належать до групи середнього рівня нараційної ідентичності, мають середній рівень психологічного благополуччя (75,7 %), студенти, для яких характерний низький рівень нараційної ідентичності, належать до групи з середнім рівнем психологічного благополуччя (100 %). Виявлені показники свідчать про прямо пропорційний взаємозв'язок рівня нараційної ідентичності студентів і рівня психологічного благополуччя: чим вище рівень нараційної ідентичності здобувачів вищої освіти, тим вище рівень їх психологічного благополуччя.

Враховуючи вищезазначене, було зосереджено увагу на здійсненні формувального етапу експерименту, який ґрунтується на розробці та впровадженні програми тренінгу з розвитку нараційної ідентичності літературною казкою. У формувальному етапі експерименту брали участь 43 студенти Факультету української філології, культури і мистецтва Київського університету імені Бориса Грінченка спеціальності 035 «Філологія», «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа», 021 «Аудіовізуальне мистецтво та виробництво», з яких 22 студенти склали експериментальну групу, 21 студент – контрольну, які мали майже однаковий рівень нараційної ідентичності та психологічного благополуччя. В експериментальній групі, яка брала участь у всіх процедурах формувального етапу експерименту, впроваджено програму тренінгу з розвитку нараційної ідентичності літературною казкою. Студенти контрольної групи участі в реалізації розробленої програми не брали, їх супровід здійснювався за традиційною схемою.

В основу програми тренінгу закладено розвиток досліджуваних явищ крізь призму наративного [19, 20] та психотерапевтичного [7, 8] підходів, що передбачає активізацію нараційної ідентичності через

відображення, відтворення в літературних казках життєвого досвіду, цінностей, світогляду та трансформацію стратегій взаємодії з навколишнім реальним світом, собою через метафоричні образи творів. Крім того, задля розробки програми тренінгу з розвитку нараційної ідентичності літературною казкою використано практичний досвід дослідників [8, 21, 22, 23], які опікувалися проблемами казкотерапії, принципами, правилами, методами, формами роботи з казками.

Тренінгова програма з розвитку нараційної ідентичності літературною казкою розрахована на 4 години практичного заняття.

Реалізуючи програму тренінгу з розвитку нараційної ідентичності літературною казкою, використано принципи навчання, розвитку: принцип активності учасників, об'єктивності поведінки, оптимізації пізнавальних процесів в умовах спілкування, творчої позиції учасників, «тут і тепер», відвертості та відкритості, конфіденційності [24].

Мета програми тренінгу полягає в підвищенні рівня нараційної ідентичності, психологічного благополуччя студентів у процесі опрацювання літературної казки.

Завдання програми тренінгу: збагатити знаннями, досвідом студентів щодо природи нараційної ідентичності в літературній казці; активізувати інтерес студентів до оволодіння світом літературної казки; розвинути в студентів позитивне ставлення до роботи з літературною казкою; сформувані в студенті вміння аналізувати літературну казку задля вияву нараційної ідентичності та відчуття психологічного благополуччя.

До програми тренінгу з розвитку нараційної ідентичності літературною казкою ввійшли: вправа «Овації» [25], спрямована на створення умов для привітання учасників; мозковий штурм «Правила роботи групи» [26]; вправа «Зорепад очікувань» [25] задля визначення очікувань членів групи від тренінгу; вправа «Суперечливі твердження»: «Нарація в літературній казці» [27], спрямована на визначення особливостей нарації в літературній казці; вправа «Аналіз літературної казки» [8], орієнтована на активізацію в учасників тренінгу нараційної ідентичності, розвиток здатності до аналізу творів з позиції наративного підходу; релаксаційна вправа «Мандрівка до лісового озера» [28] задля підвищення рівня адаптаційних можливостей учасників; арттерапевтична вправа «Із казки у реальність» [21], спрямована на аналіз життєвих проблем за допомогою образів літературної казки, розвиток здатності проектувати власний успіх у вирішенні проблем; вправа «Піраміда почуттів» [25], орієнтована на аналіз отриманого досвіду під час тренінгу, проведення рефлексії.



Упроваджуючи ключову вправу з розвитку нараційної ідентичності «Аналіз літературної казки» [8], заздалегідь здійснено наративний (Л. Беллак [29], Н. Бернінга [30], Ж. Женетта [31],) і психотерапевтичний (Е. Берна [32], Б. Беттельхейма [10], С. Карпмана [33], Н. Пезешкіан [34]) аналізи літературних казок І. Франко «Старе добро забувається» [35], Л. Українка «Три метелики» [36], О. Зубер «Золоті зернята» [37], В. Сухомлинський «Хризантема й цибулина» [38], А. Зайцева «Казка про страх» задля підтвердження терапевтичного ефекту творів у наративному вимірі [39].

Для прикладу, здійснюючи наративний аналіз казки А. Зайцевої «Казка про страх» [39], з'ясовано: тип наратора – гетеродієгетичний, оскільки розповідач не є учасником історії, прослідковується дискурсивна дистанція між наратором і подіями: є пряма мова персонажів; фокалізація – внутрішня, адже розповідач є проєкцією головного героя – Бузькової Феї; тип нарації – міметичний – історію викладено поступово, сюжет твору створює ілюзорну реальність для читача; тематична структура – описова, що відтворює зміст розповіді, характеризуючи в повній мірі сюжет історії, акцентуючи увагу на символіці; тип фабули – фабула успіху, що відображає стратегію подолання страху, труднощів і оволодіння сміливістю, свободою, досягнення перемоги над собою; час – аналептичний, оскільки в творі представлено події минулого; персонажі казки – Бузькова Фея, подружки головної героїні різнокольорові феї, лисеня, страх, Озеро Правди, Фонтан Успіху, Дерево Сміливості. Основними рисами Бузькової Феї є сором'язливість, доброта, підвищена чутливість, тривожність, нездатність протистояти сумнівам, критиці, страх стати залежною, який супроводжувався безсонням і самотністю. Подружки Бузькової Феї – різнокольорові феї, які полубляють веселощі, співи, розваги. Характерними рисами маленького лисеня є хитрість, здатність приймати події в житті такими, яке є, брати відповідальність за інших, діяти швидко, без вагань. Властивостями страху стали сила, підступність, використання життєвих сил інших. Для Озера Правди найціннішими є щирість, відкритість, здатність дивитися на дійсність реально, без ілюзій. Фонтан Успіху випромінює красоту, живильну силу, насолоду. Характерними рисами Дерева Сміливості є сміливість, віра в майбутнє, перемога. Текст твору пронизаний описом процесу самопізнання, саморозвитку. Автор ще раз проживає історію власного життя в стані страху, ототожнюючи себе з головним персонажем твору, відображаючи внутрішні переживання, відтворюючи переломний етап власного особистісного становлення, перші кроки до успіху крізь

перешкоди і труднощі, невпевненість і невіру в себе, власні сили. Описуючи в дрібних деталях шлях до успіху, автор зосереджує увагу читача на необхідності відчувати дії, чути слова підтримки, здавалося б, незначних персонажів у житті та приймати рішення, діяти, незважаючи на побоювання і невпевненість. Усвідомлюючи власний тернистий шлях до успіху, автор нашоує читача на важливість брати на себе відповідальність за все, що відбувається у житті, робити кроки вперед попри страх невдач і перешкоди, отримувати різноманітний досвід для успішного майбутнього.

За психотерапевтичним аналізом літературної казки А. Зайцевої «Казка про страх» [39] виявлено: сюжет казки відтворює історію головної героїні – Бузькової Феї, яка жила в лісі з подругами-феями, вирізнялася добротою, готовністю допомогти іншим, однак сором'язливістю, страхом залежності, що призвів її до самотності й безсоння. Подолати страх Бузькової Феї допомогло маленьке лисеня, яке запросило Фею до Озера Правди, де вона побачила свої страхи в образі чудовиська, змогла побороти страх, подивитися йому в очі та посміхнутися. Разом із лисеням Фея відвідала Фонтан Успіху, набралася життєвої сили й енергії, доторкнулася до Дерева Сміливості й розвинула здатність долати страх і недовіру до самої себе. Образи безсоння і самотності відображають стан головної героїні, який виник у результаті страху як психосоматична проблема. Лисеня як другорядний персонаж є прикладом підтримки головної героїні, своєрідним терапевтом, який супроводжує Бузькову Фею в психотерапевтичному процесі, допомагає подолати страх, делікатно пройти процес трансформації себе. Дерево Сміливості в творі виступає символом перемоги над страхами, результат самоперетворення, саморозвитку головної героїні. У відносинах між Бузьковою Феєю та страхом виявлено суперництво, яке в результаті застосування головною героїнею стратегії «дивитися страхом в очі» завершується перемогою головного персонажа і переродженням суперництва на співробітництво завдяки розумінню головним персонажем своїх страхів. Стосунки Бузькової Феї та різнокольорових фей ґрунтуються на стратегії ухилення, оскільки головна героїня весь час уникала контактів із подружками через недовіру, нечесність і схильність до залежності. Між Бузьковою Феєю лисеням склалися стосунки за стратегією співпраці, адже лисеня одразу продемонструвало позитивне ставлення до головної героїні, запропонувало допомогу і супровід у подоланні страху, розкритті внутрішніх ресурсів. Взаємини головної героїні та Фонтаном Успіху, Деревом Сміливості характеризуються доброзичливістю, адже



другорядні персонажі символізують роботу над підвищенням рівня самооцінки, ідеальний образ майбутнього Бузькової Феї. Типовою проблемою, яка розглядається в казці, – практичний підхід до трансформації та самоцілення, що передбачає роботу головного персонажа над внутрішнім конфліктом, проблемою самоставлення, розширення особистісних обмежень, подолання комунікативних бар'єрів, страхів, невпевненості в собі. Основними ресурсами, якими оволодівають персонажі казки у процесі змін, – розвиток особистісного потенціалу, сміливості, вольових якостей, забезпечення соціальною підтримкою, вдосконалення здатності долати труднощі. Автор твору настановує читача на думку, що побороти страхи, невпевненість у собі можливо і за підтримки інших, і за допомогою власної мотивації, що є ресурсом для саморозкриття, самовдосконалення особистості.

Виконуючи вправу «Аналіз літературної казки» [8], студенти в аналізі літературної казки А. Зайцевої «Казка про страх» [39], активізуючи нараційну ідентичність, зафіксували: *«Авторка уособлює в собі характерні риси тендітної Феї, ліс – це нові сторінки її життя, в якому з'являють ся друзі, наст авники, які підшт овхуют ь і допомагают ь знайт и в собі силу і борот ися зі ж ит т євими ст рахами. Фонт ан Успіху – це доля, події, які відбуваються тоді, коли людина готова рухатися вперед, обирає насолоду життям. Дерево Сміливості – результат найважчої роботи над собою, відповідальності за власний успіх»; «Я побачила у цій сором'язливій Феї саму себе, адже маю деякі страхи, які заважають мені жити повноцінним життям. Вони не надто значні, але мені важко їх позбутися. Проте я намагаюся долати їх та «дивитися своєму страхові у вічі», як рекомендує маленьке лисеня. Казка навчає тому, що не варто боятися бороти свої страхи, оскільки може виявитися, що ці страхи були мізерними, не вартими втраченого часу на вагання».*

У процесі реалізації програми тренінгу з розвитку нараційної ідентичності літературною казкою, повторної діагностики студентів згідно з аналізом отриманих показників рівня нараційної ідентичності студентів за критерієм  $\chi^2$ , G-критерієм знаків виявлено статистично вагомі відмінності у показниках експериментальної групи студентів до і після (I зріз, II зріз) впровадження програми тренінгу ( $p < 0,05$ ) (рис. 1), у контрольній групі між I і II зрізами статистично вагомих відмінностей не виявлено.

У табл. 1 зазначено, що показники I і II зрізів рівня нараційної ідентичності студентів експериментальної групи змінилися: високий рівень підвищився (з 45,5 % до 68,2 %) за рахунок зниження показників середнього (з 45,5 % до 31,8 %) та низького (з 9 % до 0 %) рівнів.





За показниками рівня нараційної ідентичності майбутніх фахівців контрольної групи статистично вагомих зрушень не відбулося, адже за результатами I і II зрізів: високий рівень досліджуваного явища незначно змінився (з 42,9 % до 38,1 %) за рахунок підвищення середнього рівня (з 47,6 % до 57,1 %), низький рівень зменшився (з 9,5 % до 4,8 %).



Примітка: \* – рівень статистичної значущості ( $p < 0,05$ )

*Рис. 1. Вплив формувального етапу експерименту на рівень нараційної ідентичності, психологічного благополуччя студентів (у %)*

Виявлено також вагомі відмінності ( $p < 0,05$ ) у показниках рівня психологічного благополуччя студентів експериментальної групи за I і II зрізами: високий рівень підвищився (з 40,9 % до 68,2 %) за рахунок зменшення показників середнього (з 50 % до 31,8 %) і низького (з 9,1 % до 0 %) рівнів.

Статистично вагомих відмінностей у рівнях психологічного благополуччя студентів контрольної групи за I і II зрізами майже не відбулося. Виявлено, що високий рівень психологічного благополуччя студентів незначно зріс (з 38,1 % до 42,9 %), середній рівень залишився незмінним (52,4 %), низький рівень зменшився (з 9,5 % до 4,8 %).

Отже, розвиток нараційної ідентичності, психологічного благополуччя студентів у процесі формувального етапу експерименту зумовлено участю здобувачів вищої освіти в програмі тренінгу з розвитку досліджуваного феномена, що ґрунтується на створенні комфортної атмосфери задля збагачення студентів знаннями, досвідом щодо особливостей



нараційної ідентичності в літературній казці, активізації мотивації до оволодіння світом літературної казки, розвитку позитивного ставлення студентів до роботи з літературною казкою, формування вміння працювати з літературною казкою як проєкцією нараційної ідентичності, що забезпечує відчуття психологічного благополуччя майбутніх фахівців. За результатами формувального етапу експерименту виявлено, що впроваджена програма тренінгу з розвитку нараційної ідентичності літературною казкою є ефективним зцілювальним інструментом. Серед терапевтичних властивостей літературних казок слід виокремити: зміни сприйняття, усвідомлення, ставлення до життєвої ситуації, розвиток здібностей, якостей, подолання стресового стану, формування емоційного інтелекту, звільнення від нав'язливих моделей поведінки, корекція неконструктивних особистісних концепцій, установок, стереотипів, формування цінностей, позитивних міжособистісних відносин тощо.

**Висновки.** Отже, в межах окресленого дослідження визначено сутність літературної казки як жанру авторського твору, що визначає нестандартні способи вирішення проблем, застосовуючи фантастичні відображення подій, образів, із якими ідентифікує себе оповідач або читач, виявляючи нараційну ідентичність. Представлено класифікацію літературних казок. Орієнтуючись на позиції дослідників наративного підходу, нараційну ідентичність розглянуто як процес створення інтерналізованої, інтегрованої в темпоральних вимірах історії життя, що інтерпретує відомості особистості про себе, інших завдяки рефлексії, прийняття, ставлення до суб'єктивного досвіду, враховуючи особливості індивідуальної культури. За допомогою наративного та психотерапевтичного аналізу емпірично досліджено терапевтичні властивості літературної казки як вияву нараційної ідентичності. На цій основі здійснено вибір комплексу літературних казок із зцілювальним ефектом. Завдяки розробленій програмі дослідження рівня нараційної ідентичності та психологічного благополуччя студентів виявлено особливості розвитку зазначених феноменів, зокрема: переважна більшість здобувачів вищої освіти мають середній рівень нараційної ідентичності та психологічного благополуччя, більше третини студентів володіють високим рівнем зазначених явищ, низький рівень притаманний десятій частині респондентів. Виявлено, що рівень психологічного благополуччя студентів прямо пропорційно залежить від рівня їх нараційної ідентичності. За результатами констатувального етапу експерименту розроблено програму тренінгу з розвитку нараційної ідентичності літературною казкою, яка ґрунтується на наративному та психотерапевтичному підходах. Спрямована програма

тренінгу на підвищення рівня досліджуваного явища в процесі опрацювання літературної казки. Аналіз результатів упровадження програми тренінгу довів її ефективність. Згідно з аналізом результатів формувального етапу експерименту доведено ефективність програми тренінгу з розвитку нараційної ідентичності літературною казкою, яка є вагомим зцілювальним інструментом, спрямованим на зміну сприйняття, ставлення до життєвої ситуації, розвиток здібностей, якостей, подолання стресового стану, формування емоційного інтелекту, звільнення від нав'язливих моделей поведінки, установок, стереотипів, формування цінностей, позитивних міжособистісних відносин. Перспективами окресленої розвідки є створення збірки літературних казок із зцілювальним потенціалом для осіб різних вікових категорій.

#### **Література:**

1. Горбач Н., Здіховська Т. Жанр авторської казки в українській дитячій літературі: витоки та перспективи. *Науковий вісник Східноєвропейського нац. ун-ту імені Лесі Українки*. 2016. № 1(303). Т.1. С.39-44.
2. Фіялка С. Б. Редагування дитячих видань: практикум. Київ, 2022. 44 с.
3. Aarne A., & Thompson S. *The Types of the Folktale: A Classification and Bibliography*. Helsinki, 1987. 588 pp.
4. Кизилова В. В. Динаміка української літературної прозової казки: монографія. Київ, 2020. 211 с.
5. Ярмиш Ю. Ф. У світі казки: літературно-критичний нарис. К., 1975. 145 с.
6. Давидюк В. Ф. Концепції і рецепції. Луцьк: Твердиня, 2007. 288 с.
7. Данилюк І. В., Зольникова С. В. Казкотерапія як метод психологічного впливу на особистість. *Психологічний часопис*. 2019. № 6. Т. 5. С. 161-173.
8. Мушкевич М. Казкотерапія як метод психологічного супроводу сімей із проблемною дитиною. *Психологічні перспективи*. 2019. Вип. 33. С. 205-220.
9. Campbell D. T. Stereotypes and the perception of group differences. *American Psychologist*. 1967. Vol. 22. №10. P. 817-829.
10. Bettelheim B. *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Warszawa, 1985. 296 p.
11. Гармаш І. В. *Терапія казками*. Київ, 2018. 112 с.
12. Erikson E. H. *Identity, youth and crisis*. New York, 1968. 336 p.
13. Міллер О. Р. Модуси ідентичності в художній прозі мистецького українського руху: дис. канд. філол. наук: 10.01.06. Львів, 2018. 239 с.
14. Мороз Р. А. Наративний підхід до дослідження ідентичності особистості. *Наука і освіта*. 2009. № 4. С. 30–33.
15. McAdams D. P., Pals J. L. A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*. 2006. № 61. P. 204-217.
16. Oleś P. *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa, 2009. 478 p.
17. Hallford D. J., Mellor D. Development and Validation of the Awareness of Narrative Identity Questionnaire (ANIQ). *Assessment*. 2017. № 24(3). Pp. 399-413.



18. Карамушка Л., Терещенко К., Креденцер О. Адаптація на українській вибірці методик «The Modified BBC Subjective Well-being Scale (BBC-SWB)» та «Positive Mental Health Scale (PMH-scale)». *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2022. № 3-4(27). 85-94.

19. Оліфер О. Є. Наративний підхід до проблеми ідентичності особистості в аналітичній філософії. *Актуальні проблеми духовності*. 2020. Вип. 21. С. 46-61.

20. Sween E. The one-minute question: What is narrative therapy? *Gecko*. 1998. № 2(3). P. 55-67.

21. Герман Н. І., Горобець Т. В. Казкотерапія як один із методів практичної діяльності психолога: методичний посібник із дисципліни «Практика психологічного впливу в клінічній психології» для студентів психологічного факультету денної форми навчання спеціальності 6.030102 – психологія, 34 6.030103 – практична психологія. Черкаси, 2015. 142 с.

22. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії. Ч. 1. Львів, 2020. 232 с.

23. Моцкус Л. В. Застосування методу казкотерапії в початковій школі: методична розробка. Луцьк, 2018. 44 с.

24. Завалевський Ю., Прокопович Ю., Сагарда В. Модель процесу виховання в закладах освіти. *Відкритий урок*. 2006. №7-8. С. 63-73.

25. Савенко Н. І., Ковганич Г. Г., Кириченко В. І. Прогностичні орієнтири інноваційного розвитку позашкільного закладу: практико-орієнтований посібник. Харків, 2009. 256 с.

26. Нікітіна І. В. Розвиток мотивації студентів. Практикум. К., 2017. 326 с.

27. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К., 2004. 192 с.

28. Малашевська І. А., Демидова С. К. Програма оздоровчо-освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку «Веселкова музикотерапія». Тернопіль, 2015. 44 с.

29. Bellak L. The Thematic Apperception Test, the Children's Apperception Test, and the Senior Apperception Technique in clinical use. Boston, 1997. 492 p.

30. Berning N. Narrative Means to Journalistic Ends: A Narratological Analysis of Selected Journalistic Reportages. Wiesbaden, 2011. 160 p.

31. Genette G. Die Erzählung. München: Wilhelm Fink Verlag, 1998. 315 p.

32. Berne E. Transactional Analysis in Psychotherapy. New York, 2001. 274 p.

33. Karpman S. B. Fairy tales and script drama analysis. *Transactional Analysis Bulletin*. 1968. № 7(26). P. 39-43.

34. Peseschkian N. Cultural Dimension in the Training in Medical Psychotherapy. Positive Psychotherapy: A Transcultural and Interdisciplinary Approach to Psychotherapy. *Psychother Psychosom*. 1990. № 53 (1-4). P. 39-45.

35. Франко І. Старе добро забувається. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://kazkar.info/ua/stare\\_dobro\\_zabuva\\_tsya/](http://kazkar.info/ua/stare_dobro_zabuva_tsya/).

36. Українка Л. Три метелики. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://tales.org.ua/try-metelyky/>

37. Зубер О. Золоті зернята. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://derevo-kazok.org/zoloti-zernjata-olga-zuber.html>.

38. Сухомлинський В. О. Хризантема й цибулина. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://is.gd/40gRN2>.

39. Зайцева А. Казка про страх. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://is.gd/sfWsiW>.

### References:

1. Horbach, N., & Zdikhovska, T. (2016). Zhanr avtorskoi kazky v ukrainskii dytiachii literaturi: vytoky ta perspektyvy [Genre of the author's fairy tale in Ukrainian children's literature: origins and prospects]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho nats.. un-tu imeni Lesi Ukrainky – Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka Eastern European National University*, 1(303) (1), 39-44 [In Ukrainian].
2. Fialka, S. B. (2022). *Redahuvannia dytiachykh vydan [Editing children's publications]*. Kyiv: KPI im. Ihoria Sikorskoho [In Ukrainian].
3. Aarne, A., & Thompson, S. (1987). *The Types of the Folktale: A Classification and Bibliography*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica [In English].
4. Kzylyova, V. V. (2020). *Dynamika ukrainskoi literaturnoi prozovoi kazky [The Dynamics of the Ukrainian Literary Prose Fairy Tale]*. Kyiv: Talkom [In Ukrainian].
5. Yarmysh, Yu. F. (1975). *U sviti kazky: literaturno-krytychni narys [In the World of Fairy Tales: A Literary and Critical Essay]*. Kyiv: Radian. Pysmennyk [In Ukrainian].
6. Davydiuk, V. F. (2007). *Kontseptsii i retseptsii [Concepts and receptions]*. Lutsk: Tverdunia [In Ukrainian].
7. Danyliuk, I. V., & Zolnykova, S. V. (2019). Kazkoterapiia yak metod psykholohichnoho vplyvu na osobystist [Fairy tale therapy as a method of psychological influence on personality]. *Psykhologichnyi chasopys – Psychological journal*, 6(5), 161-173 [In Ukrainian].
8. Mushkevych, M. (2019). Kazkoterapiia yak metod psykholohichnoho suprovodu simei iz problemnoiu dytynoiu [Fairy tale therapy as a method of psychological support for families with a problem child]. *Psykhologichni perspektyvy – Psychological Perspectives*, 33, 205-220 [In Ukrainian].
9. Campbell, D. T. (1967). Stereotypes and the perception of group differences. *American Psychologist*, 10(22), 817-829 [In English].
10. Bettelheim, B. (1985). *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Warszawa: PIW [In English].
11. Harmash, I. V. (2018). *Terapiia kazkami [Therapy with fairy tales]*. Kyiv: Vydavnycha hrupa «Shkilnyi svit» [In Ukrainian].
12. Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton Company [In English].
13. Miller, O. R. (2018). Modusy identychnosti v khudozhnii prozi mystetskoho ukrainskoho rukhu [Modes of Identity in the Fiction Prose of the Ukrainian Art Movement]. *Candidate's thesis*. Lviv: Lviv. nats. un-t im. Ivana Franka [In Ukrainian].
14. Moroz, R. A. (2009). Naratyvnyi pidkhid do doslidzhennia identychnosti osobystosti [Narrative approach to the study of personality identity]. *Nauka i osvita – Science and Education*, 4, 30–33 [In Ukrainian].
15. McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2006). A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61, 204-217 [In English].
16. Oleś, P. (2009). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar [In English].
17. Hallford, D. J., & Mellor, D. (2017). Development and Validation of the Awareness of Narrative Identity Questionnaire (ANIQ). *Assessment*, 24(3), 399-413 [In English].
18. Karamushka, L., Tereshchenko, K., & Kredentser, O. (2022). Adaptatsiia na ukrainskii vybirti metodyk «The Modified BBC Subjective Well-being Scale (BBC-SWB)» ta «Positive Mental Health Scale (PMH-scale)» [Adaptation of the Modified BBC Subjective Well-being Scale (BBC-SWB) and Positive Mental Health Scale (PMH-scale) on the Ukrainian sample]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia – Organizational psychology. Economic psychology*, 3-4(27), 85-94 [In Ukrainian].



19. Olifer, O. Ye. (2020). Naratyvnyi pidkhid do problemy identychnosti osobystosti v analitychnii filosofii [Narrative approach to the problem of personal identity in analytical philosophy]. *Aktualni problemy dukhovnosti – Actual problems of spirituality*, 21, 46-61 [In Ukrainian].

20. Sween, E. (1998). The one-minute question: What is narrative therapy? *Gecko*, № 2(3), 55-67 [In English].

21. Herman, N. I., & Horobets, T. V. (2015). *Kazkoterapiia yak odyin iz metodiv praktychnoi diialnosti psykholoha [Fairy tale therapy as one of the methods of practical activity of a psychologist]*. Cherkasy: Vyd. vid Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho [In Ukrainian].

22. Kalka, N., & Kovalchuk, Z. (2020). *Praktykum z art-terapii [Art therapy workshop]*. Lviv: LvDUVS [In Ukrainian].

23. Motskus, L. V. (2018). *Zastosuvannia metodu kazkoterapii v pochatkovii shkoli: metodychna rozrobka [Application of fairy tale therapy in primary school: methodological development]*. Lutsk: PrAT «Volynska oblasna drukarnia» [In Ukrainian].

24. Zavalevskyi, Yu., Prokopovych, Yu., & Saharda, V. (2006). Model protsesu vykhovannia v zakladakh osvity [Model of the process of education in educational institutions]. *Vidkrytyi urok – Open lesson*, 7-8, 63-73 [In Ukrainian].

25. Savenko, N. I., Kovhanych, H. H., & Kyrychenko, V. I. (2009). *Prohnostychni oriientyry innovatsiinoho rozvytku pozashkilnoho zakladu [Prognostic guidelines for innovative development of out-of-school institutions]*. Kharkiv: Vyd-tvo «Tochka» [In Ukrainian].

26. Nikitina, I. V. (2017). *Rozvytok motyvatsii studentiv [Development of students' motivation]*. Kyiv: NUKhT [In Ukrainian].

27. Pometun, O. I., & Pyrozhenko, L. V. (2004). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia [Modern lesson. Interactive learning technologies]*. Kyiv: Vydavnytstvo A.S.K. – A.S.K. Publishing House. O. I. Pometun (Ed.). [In Ukrainian].

28. Malashevskaya, I. A., & Demydova, S. K. (2015). *Prohrama ozdorovcho-osvitnoi roboty z ditmy starshoho doshkilnoho viku «Veselkova muzykoterapiia» [Program of health-improving and educational work with children of senior preschool age «Rainbow Music Therapy»]*. Ternopil: Mandrivets [In Ukrainian].

29. Bellak, L. (1997). *The Thematic Apperception Test, the Children's Apperception Test, and the Senior Apperception Technique in clinical use*. Boston: Allyn and Bacon [In English].

30. Berning, N., & Kleinsteuber, H. J. (2011). *Narrative Means to Journalistic Ends: A Narratological Analysis of Selected Journalistic Reportages*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [In English].

31. Genette, G. (1998). *Die Erzählung*. München: Wilhelm Fink Verlag [In English].

32. Berne, E. (2001). *Transactional Analysis in Psychotherapy*. New York: Grove Press [In English].

33. Karpman, S. B. (1968). Fairy tales and script drama analysis. *Transactional Analysis Bulletin*, 7(26), 39-43 [In English].

34. Peseschkian, N. (1990). Cultural Dimension in the Training in Medical Psychotherapy. Positive Psychotherapy: A Transcultural and Interdisciplinary Approach to Psychotherapy. *Psychother Psychosom*, 53 (1-4), 39-45 [In English].



35. Franko, I. Stare dobro zabuvaietsia [Franko I. The old good is forgotten]. [kazkar.info/ua/stare\\_dobro\\_zabuva\\_tsya](http://kazkar.info/ua/stare_dobro_zabuva_tsya) Retrieved from [http://kazkar.info/ua/stare\\_dobro\\_zabuva\\_tsya/](http://kazkar.info/ua/stare_dobro_zabuva_tsya/) [In Ukrainian].

36. Ukrainka, L. Try metelyky. [Ukrainka L. Three butterflies]. [tales.org.ua/try-metelyky](https://tales.org.ua/try-metelyky). Retrieved from <https://tales.org.ua/try-metelyky/> [in Ukrainian].

37. Zuber, O. Zoloti zerniata [Zuber O. Golden grains]. [derevo-kazok.org/zoloti-zernjata-olga-zuber.html](https://derevo-kazok.org/zoloti-zernjata-olga-zuber.html). Retrieved from <https://derevo-kazok.org/zoloti-zernjata-olga-zuber.html> [In Ukrainian].

38. Sukhomlynskyi, V. O. Khryzantema y tsybulyna. [Chrysanthemum and bulb]. [is.gd/40gRN2](https://is.gd/40gRN2). Retrieved from <https://is.gd/40gRN2> [In Ukrainian].

39. Zaitseva, A. Kazka pro strakh. [Zaitseva A. A fairy tale about fear]. [is.gd/sfWsiW](https://is.gd/sfWsiW). Retrieved from <https://is.gd/sfWsiW> [In Ukrainian].



УДК 37.013.43:81:378.4

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-367-379](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-367-379)

**Сивик Оксана Анатоліївна** кандидат педагогічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100, тел.: (03244) 10-474, <https://orcid.org/0000-0002-2329-8896>

**Дзекун Юрій Олексійович** кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36000, тел.: (05325) 62-313, <https://orcid.org/0000-0001-6342-7245>

**Твердохліб Олександр Степанович** доктор наук з державного управління, професор, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, вул. Володимирська, 64/13, м. Київ, 01601, тел.: (044) 239-33-33, <https://orcid.org/0000-0002-1502-2937>

## **РОЛЬ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ СПІЛКУВАННІ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

**Анотація.** Стаття розглядає значення німецької мови у контексті міжнародних відносин та міжкультурного спілкування. Автори звертають увагу на актуальні виклики, з якими стикаються німецькомовні громадяни та іноземці в процесі спілкування. Стаття аналізує різноманітні перспективи використання німецької мови у сучасному світі, враховуючи роль німецькомовних країн у глобальній економіці та культурному обміні. Дослідження висвітлює важливість навчання німецької мови як інструменту для підтримки міжкультурного діалогу та сприяння взаєморозумінню. Також розглядаються практичні аспекти вивчення німецької мови та розробка ефективних методик для підвищення комунікативних навичок учасників міжнародного спілкування. Загальний контекст статті підкреслює важливість німецької мови як мови міжнародного спілкування та засобу зближення різних культурних спільнот.

Встановлено, що у сучасному світі, де глобалізація набула безпрецедентного обсягу, роль німецької мови в міжнародних відносинах та міжкультурному спілкуванні залишається надзвичайно важливою. Німецька мова є однією з найпоширеніших у світі, знаючи її,





людина може спілкуватися з мільйонами людей як у самій Німеччині, так і в інших німецькомовних країнах, а також в міжнародній спільноті. Однак, у процесі міжкультурного спілкування стикаються з різноманітними викликами, такими як культурні різниці, мовні бар'єри та непорозуміння. Ці виклики можуть ускладнювати ефективне спілкування та вимагати розробки спеціальних стратегій для їх подолання.

Аналізуючи різні перспективи використання німецької мови, важливо враховувати не лише її практичне застосування у сферах бізнесу, науки та туризму, а і її культурну та історичну значущість. Німецькомовні країни відомі своєю багатозаровою культурою та внеском у світову історію, що робить німецьку мову цікавою для вивчення з різних перспектив.

Дослідження також висвітлює роль навчання німецької мови у сприянні міжкультурному діалогу та взаєморозумінню. Навички володіння німецькою мовою можуть відкривати двері до нових можливостей для співпраці, обміну ідеями та культурної взаємодії. Щоб ефективно вивчати німецьку мову та підвищити комунікативні навички, необхідно розробляти та використовувати сучасні методи навчання, які враховують потреби сучасного та виклики міжнародного спілкування.

Загальний висновок статті підкреслює, що німецька мова відіграє важливу роль у сприянні міжнародному спілкуванню та взаєморозумінню, і продовжує залишатися актуальною та цінною мовою для навчання та спілкування в сучасному світі.

**Ключові слова:** німецька мова, міжкультурне спілкування, мовні виклики, мовна ідентичність, міжкультурна компетентність, комунікативні навички.

**Syvyk Oksana Anatoliyivna** Candidate of Pedagogical Sciences/PhD, Associate Professor, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, St. Ivan Franko, 24, Drohobych, 82100, tel.: (03244) 10-474, <https://orcid.org/0000-0002-2329-8896>

**Dzekun Yuriy Oleksiyovych** Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Poltava V.G. Korolenko national pedagogical university, St. Ostrogradskoho, 2, Poltava, 36000, tel.: (05325) 62-313, <https://orcid.org/0000-0001-6342-7245>

**Tverdokhlib Oleksandr Stepanovych** Doctor of Public Administration, Professor, Taras Shevchenko National University, St. Volodymyrska, 64/13, Kyiv, 01601, tel.: (044) 239-33-33, <https://orcid.org/0000-0002-1502-2937>



## THE ROLE OF THE GERMAN LANGUAGE IN INTERCULTURAL COMMUNICATION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

**Abstract.** The article examines the significance of the German language in the context of international relations and intercultural communication. The authors highlight the current challenges faced by German-speaking citizens and foreigners in the process of communication. The article analyzes various perspectives on the use of the German language in the modern world, considering the role of German-speaking countries in the global economy and cultural exchange. The research emphasizes the importance of learning the German language as a tool to support intercultural dialogue and promote mutual understanding. Practical aspects of German language learning and the development of effective methodologies to enhance the communicative skills of international communicators are also discussed. The overall context of the article underscores the importance of the German language as a language of international communication and a means of bringing together different cultural communities.

In the modern world, where globalization has reached unprecedented levels, the role of the German language in international relations and intercultural communication remains extremely important. German is one of the most widely spoken languages in the world, enabling individuals to communicate with millions of people both in Germany and in other German-speaking countries, as well as within the international community. However, in the process of intercultural communication, various challenges arise, such as cultural differences, language barriers, and misunderstandings. These challenges can hinder effective communication and require the development of special strategies to overcome them.

When considering various perspectives on the use of the German language, it is important to take into account not only its practical application in areas such as business, science, and tourism but also its cultural and historical significance. German-speaking countries are known for their rich cultural heritage and contribution to world history, making the German language intriguing to study from various perspectives.

The research also highlights the role of German language education in promoting intercultural dialogue and understanding. Proficiency in the German language can open doors to new opportunities for collaboration, idea exchange, and cultural interaction. To effectively learn German and enhance communicative skills, it is necessary to develop and utilize modern teaching methods that address the needs and challenges of international communication.

In conclusion, the article emphasizes that the German language plays an important role in promoting international communication and understanding, and continues to be a relevant and valuable language for education and communication in the modern world.

**Keywords:** German language, intercultural communication, language challenges, language identity, intercultural competence, communicative skills.

**Постановка проблеми.** У сучасному світі зростає значення міжнародного спілкування, а разом з тим і необхідність ефективного володіння іноземними мовами. Однак процес вивчення мови та підвищення комунікативних навичок у міжнародному спілкуванні відкриває перед нами низку викликів та проблем. Однією з мов, яка має важливе значення в цьому контексті, є німецька. Завдяки своїй історії, поширенню та впливу, німецька мова стала не лише мовою нації, але й важливим інструментом міжнародного спілкування. Німецька мова відкриває двері до багатой культурної спадщини німецькомовних країн, таких як Німеччина, Австрія та Швейцарія [1, с.35]. Вивчення німецької мови дозволяє сприймати та розуміти творчість великих німецьких філософів, письменників, митців та вчених, які внесли вагомий внесок у світову культуру та науку.

Німецькомовні країни, зокрема Німеччина, є лідерами у багатьох галузях, таких як автомобілебудування, машинобудування та хімічна промисловість. Знання німецької мови відкриває можливості для працевлаштування та співпраці з великими міжнародними корпораціями, що базуються в німецькомовних країнах.

Однак, вивчення німецької мови може бути складним через її граматичну структуру та вимогливий набір слів. Крім того, в сучасному світі конкуренція з іншими мовами, такими як англійська, також ставить свої виклики перед вивченням німецької [2, с. 56]. Попри виклики, німецька мова залишається важливим засобом міжнародного спілкування та співпраці. Завдяки розвитку технологій, доступ до навчальних ресурсів та онлайн-курсів стає все більш доступним, що сприяє популяризації та вивченню німецької мови у всьому світі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останні дослідження та публікації розкривають значення німецької мови у міжкультурному спілкуванні в сучасному світі. Німецька мова, як одна з найпоширеніших мов у Європі та світі, відіграє ключову роль у сприянні культурному обміну, економічному співробітництву та науковій комунікації. Альварес В., Альдемар Дж., Бекон Е., Конті Г., Майкельсон К., Міцца Д., Рубіо Ф., Сміт С., Штегер Л. вказують на те, що знання



німецької мови сприяє розвитку міжкультурної компетентності та сприятливому взаєморозумінню між людьми з різних країн та культур.

Водночас існують виклики, пов'язані з популяризацією німецької мови у світі, зокрема у контексті конкуренції з іншими світовими мовами, такими як англійська, французька чи китайська. Ганієвна С., Герберг Д., Джаббарі Н., Кійко С.В., Петерсон М., Рудницька А. зауважують, що зменшення кількості студентів, які вивчають німецьку мову, у деяких країнах свідчить про потребу у вивченні та просуванні німецької мови серед молодого покоління.

Однак останні дослідження також вказують на перспективи розвитку німецької мови в міжнародному спілкуванні. Амеліна С., Гроза Л., Лю З., Лін Ю., Стгер Л., Сун М., Холлідей А. висвітлюють ініціативи з просування німецької мови як мови науки та технологій, а також як інструменту для розвитку культурного туризму та обміну міжнародними студентами. Враховуючи ці фактори, німецька мова може продовжувати відігравати важливу роль у міжкультурному спілкуванні, вирішуючи сучасні виклики та розкриваючи нові можливості для співпраці та розвитку.

**Мета статті** полягає в аналізі викликів та перспектив ролі німецької мови у міжкультурному спілкуванні.

**Виклад основного матеріалу.** Міжкультурне спілкування стає все більш важливим у сучасному світі, де глобалізація пронизує кожний аспект нашого життя. Цей процес відкриває нові можливості для взаєморозуміння та співпраці між різними культурами, але також ставить перед нами виклики й проблеми. Важливо розуміти, що культурні різниці не завжди легко подолати, і навіть найкращим інтенціям може загрозувати непорозуміння. Одним із ключових аспектів міжкультурного спілкування є вивчення та розуміння різних культурних контекстів [3, с.106]. Своєю чергою це означає більше, ніж просте засвоєння основних фактів про історію, мову чи традиції іншої культури. Справжнє розуміння полягає в усвідомленні того, як ці контексти впливають на спосіб мислення, сприйняття світу та взаємодії між людьми.

Здатність до адаптації та гнучкості в міжкультурному спілкуванні є ключовими якостями успішного комунікатора, а це означає бути відкритим до нових ідей та підходів, уникати стереотипів та приймати різноманітність як невіддільну складову сучасного світу. Помилки в міжкультурному спілкуванні можуть мати серйозні наслідки, від невдалих ділових угод до конфліктів між націями [4, с. 47]. Тому важливо навчитися визнавати й уникати конфліктів, розвивати навички емпатії та вміння слухати та розуміти інших людей.



Зауважимо, що, наприклад у процесі спілкування німецькомовні громадяни та іноземці можуть стикатися з різними викликами, які виникають через культурні, мовні та соціальні різниці. Одним з основних викликів є різниця в мовній компетентності. Іноземці можуть мати обмежений словник або не володіти граматиною належним чином, що ускладнює їхнє спілкування та розуміння. Також, німецькомовні громадяни стикаються з викликами мовного бар'єра в спілкуванні з іноземцями, які не володіють німецькою мовою на високому рівні. Також, культурні різниці призводять до викликів у спілкуванні. Різні культурні норми щодо звичаїв, етикету та способу вираження думок призводять до непорозумінь та конфліктів. Наприклад, в одних культурах пряме вираження своїх думок може розглядатися як грубе чи неприйнятне, тоді як в інших культурах це може вважатися нормою [5, с. 49]. Соціальні відмінності, такі як статус, вік чи соціальне походження, також становлять виклик у спілкуванні. Наприклад, старші люди можуть виявляти більшу повагу до авторитету та традицій, тоді як молодші можуть бути більш відкриті до нововведень та індивідуальності [6, с. 79]. Ці різниці у відношенні до соціальних ролей створюють напруження у спілкуванні.

Нарешті, використання мовних жестів, міміки та тону голосу також є джерелом непорозумінь [7, с. 73]. Часто люди реагують на невербальні сигнали залежно від своєї культурної спадщини та досвіду, що може призводити до неправильного тлумачення змісту спілкування.

Навчання німецької мови може відігравати ключову роль у сприянні міжкультурному діалогу та взаєморозумінню. Важливо розглядати мову не лише як інструмент комунікації, але і як засіб зближення різних культур та сприяння взаємному розумінню, а саме:

- вивчення німецької мови відкриває двері до участі в культурних обмінах та програмах обміну студентів, своєю чергою це дає можливість зануритися в німецьку культуру, побачити світ очима місцевих мешканців та набути нових досвідів;

- знання мови дозволяє легше розуміти традиції, цінності та погляди німецької культури. Воно розширює горизонти спілкування та допомагає уникнути непорозумінь, що можуть виникнути через культурні різниці;

- німецькомовні країни, такі як Німеччина, Австрія та Швейцарія, є важливими партнерами у сфері бізнесу. Знання німецької мови відкриває нові можливості для співпраці та сприяє ефективному спілкуванню з німецькомовними партнерами.



- вивчення німецької мови створює можливість для активної участі в міжнародних форумах, конференціях та інших подіях, де спілкуються представники різних культур, своєю чергою це сприяє обміну ідеями та розбудові позитивних міжнародних відносин;

- знання німецької мови робить подорожі в німецькомовні країни більш приємними та допомагає з легкістю спілкуватися з місцевими жителями, — це також створює можливості для роботи або навчання за кордоном [8, с. 197; 9, с. 53, 61, 67].

Практичні аспекти вивчення німецької мови та розробка ефективних методик для підвищення комунікативних навичок учасників міжнародного спілкування є ключовими для успішного опанування мовою та досягнення високого рівня міжкультурного розуміння. Імерсія в німецькомовне середовище, наприклад, через подорожі до німецькомовних країн або спілкування з німецькомовними носіями мови, є важливим елементом навчання. Занурення в мовне середовище сприяє швидкому засвоєнню мовних структур та активному використанню мови в реальних ситуаціях [10, с. 96].

Важливо створювати можливості для учасників практикувати мову в різних ситуаціях, таких як діалоги та симуляції реальних розмов, адже це допомагає збільшити впевненість у власних комунікативних навичках та підвищує їх ефективність у реальному спілкуванні. Розробка і використання інтерактивних онлайн-курсів, мобільних додатків та вебресурсів сприяє доступності навчання мови для широкого кола людей [11, с. 236]. Такі технології дозволяють індивідуалізувати навчання та забезпечувати навчання на різних рівнях відповідно до потреб учнів.

Методики навчання мови повинні наголошувати на розвитку практичних комунікативних навичок, таких як вміння вести бесіду, слухати та розуміти мову в реальних ситуаціях, а також вміння висловлювати свої думки чітко та лаконічно [12, с. 119]. Важливо стимулювати учасників до самостійного вивчення мови, наприклад, за допомогою читання книг, перегляду фільмів та відео німецькою мовою, а також ведення конспекту на німецькій.

Також варто зауважити, що німецька мова відіграє важливу роль у міжкультурному спілкуванні через розповсюдження німецькомовного населення у різних країнах світу та значення Німеччини як однієї з провідних країн у Європі та світі, адже:

- Німеччина є однією з найбільших економік у світі та має сильні торговельні зв'язки з іншими країнами, а знання німецької мови

відкриває двері до можливостей працевлаштування та бізнесу в німецькомовних країнах та компаніях;

- німецькомовна культура має значний вплив у світі через свою літературу, музику, кіно, науку, філософію, а знання німецької мови дозволяє спілкуватися з носіями мови та краще розуміти їхню культуру;

- німецькомовні країни мають високий рівень освіти та відомі своїми науковими досягненнями, а знання німецької мови відкриває можливості для навчання та досліджень у вищих навчальних закладах в Німеччині, Австрії та Швейцарії;

- німецькомовні країни, зокрема Німеччина, відіграють активну роль у міжнародних відносинах та політиці, а знання німецької мови є корисним для тих, хто прагне працювати в галузі міжнародних відносин, дипломатії або міжнародних організаціях;

- німецькомовні країни, такі як Німеччина, Австрія та Швейцарія, приваблюють багато туристів своєю історією, культурою та природною красою, а знання німецької мови полегшує спілкування з місцевими жителями та збагачує досвід подорожей [13, с. 218].

У процесі міжкультурного спілкування зустрічаються різноманітні виклики, які можуть ускладнювати ефективне взаєморозуміння та співпрацю між представниками різних культур. По-перше, культурні різниці можуть стати перешкодою в сприйнятті й розумінні певних поведінкових та комунікативних норм. Наприклад, різниця у вираженні емоцій, ритмі спілкування або ставленні до авторитету може викликати непорозуміння та конфлікти. По-друге, мовні бар'єри ускладнюють процес спілкування, особливо якщо співрозмовники володіють різними мовами на різному рівні. Навіть при володінні загальноприйнятою мовою, такою як німецька, можуть виникати непорозуміння через відмінності в акценті, фразеології та інтонації. По-третє, непорозуміння виникають через різницю у сприйнятті та тлумаченні невербальних сигналів, таких як жести, міміка та тон голосу. Особливо це стосується країн з різними культурними традиціями, де ті самі жести чи вирази обличчя можуть мати різне значення. По-четверте, норми ввічливості та етикету відрізняються в різних культурах, що також призводить до непорозумінь. Наприклад, під час обговорення складних питань культурний контекст вимагає більшої ввічливості або, навпаки, прямого підходу, що може здатися образливим для іншої сторони [14, с. 194].

Нарешті, важливим викликом є розуміння культурного контексту та врахування його у процесі спілкування. Без належного розуміння та поваги до культурних особливостей іншої сторони, можливе навіть



ненавмисне порушення традицій та норм, що завдасть шкоди стосункам та співпраці. Тому, наприклад SWOT-аналіз ролі німецької мови в міжкультурному спілкуванні допоміг з'ясувати сильні та слабкі сторони цієї мови, а також можливості та загрози, з якими вона може зіткнутися у контексті міжкультурної комунікації (Табл.1).

Таблиця 1.

**Роль німецької мови в міжкультурному спілкуванні**  
Джерело власна розробка автора

<b>Stärken</b>	<b>Schwächen</b>
<p>16. Німецька мова є офіційною мовою в Німеччині, Австрії, Швейцарії та Люксембурзі, що робить її однією з найпоширеніших мов у світі.</p> <p>17. Німеччина є однією з провідних світових економік, тому знання німецької мови відкриває можливості для бізнесу та професійного росту.</p> <p>18. Німецькомовна культура відома своєю літературою, музикою, філософією та наукою, що привертає до вивчення мови.</p> <p>19. Німецька мова має стабільну граматичну структуру та спрощений правопис, що полегшує її вивчення.</p>	<p>16. Деякі аспекти німецької граматики можуть бути складними для вивчення, такі як відмінювання іменників та займенників.</p> <p>17. Для деяких людей німецька мова може бути мовним бар'єром через її специфічні звуки та вимову.</p> <p>18. Поза німецькомовними країнами використання німецької мови може бути обмеженим порівняно з іншими світовими мовами, такими як англійська чи французька.</p>
<b>Chancen</b>	<b>Risiken</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Знання німецької мови відкриває можливості для роботи в німецькомовних країнах або з компаніями, що співпрацюють з ними.</li> <li>- Навички в німецькій мові сприяють розвитку міжнародної співпраці та культурного обміну.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- У багатьох сферах міжнародного спілкування домінують інші мови, зокрема англійська, що може знижувати популярність німецької мови.</li> <li>- Розвиток машинного перекладу та інших технологій зменшує потребу у вивченні мови.</li> <li>- Політичні або економічні кризи в німецькомовних країнах можуть вплинути на привабливість цієї мови для вивчення.</li> </ul>

Щоб ефективно вивчати німецьку мову та підвищити комунікативні навички у міжнародному спілкуванні, важливо використовувати сучасні методи навчання, які враховують потреби сучасного світу та



специфіку міжнародного спілкування. Перш за все, це означає активне використання технологій, таких як мобільні додатки, вебплатформа та онлайн-ресурси, які надають можливості для інтерактивного навчання та спілкування в реальному часі.

Далі, важливо створювати навчальні програми, які враховують практичні потреби здобувачів освіти у міжнародному спілкуванні, такі як вміння вести переговори, представляти свої думки та ідеї, розуміти та реагувати на різноманітні ситуації, що можуть виникнути в контексті міжнародних відносин. Також важливо враховувати індивідуальні потреби та інтереси здобувачів освіти, створюючи різноманітні методики навчання, які активно залучають їх до процесу вивчення мови [15, с. 407]. Своєю чергою це містить інтерактивні вправи, спільні проекти та інші форми активного навчання.

Додатково, важливо надавати можливості для практики мовних навичок у реальних ситуаціях, наприклад, через спілкування з носіями мови, участь у міжнародних обмінних програмах або віртуальних мовних клубах. Нарешті, важливо поєднувати навчання мови з розумінням культурного контексту та особливостей міжнародного спілкування. Розглядання культурних аспектів, вивчення традицій та звичаїв різних країн, а також розуміння особливостей міжнародної взаємодії допомагає створити повне та глибоке розуміння мови та її застосування у міжнародному контексті.

Тому, розвиток та використання сучасних методів навчання, які враховують потреби сучасного світу та специфіку міжнародного спілкування, є важливим кроком у підвищенні комунікативних навичок учасників міжнародного спілкування та ефективному вивченні німецької мови.

**Висновки.** У світі, де міжкультурне спілкування стає все більш важливим, роль німецької мови виявляється ключовою. Вивчення німецької мови не лише збагачує культурний досвід, але й відкриває нові можливості для спілкування та співпраці в різних сферах, від культури до економіки. Важливість німецької мови полягає в її розмаїтті та впливі на світову культуру. Вона є ключем до розуміння інтелектуальної спадщини німецькомовних країн та сприяє розвитку міжнародного діалогу.

Однак, вивчення німецької мови не лише приносить користь, але й стикається з викликами. Складна граматики та велика кількість слів можуть стати перешкодою для багатьох, особливо для початківців. Попри це, існують інноваційні методи навчання та розвиток онлайн-ресурсів, які допомагають зробити вивчення німецької мови більш



доступним та цікавим. Як мова, яка використовується у різних сферах, від бізнесу до культури, німецька забезпечує можливість спілкуватися з широким колом людей. Зокрема, вона є однією з офіційних мов Європейського союзу та мовою міжнародних організацій. Крім того, Німеччина відома своєю сильною економікою та інноваційними підходами, тому знання німецької є корисним для бізнесу та кар'єрного зростання. Таким чином, німецька мова продовжує залишатися не лише засобом спілкування, а й інструментом для досягнення особистих та професійних цілей в сучасному глобальному світі.

У кінцевому підсумку, усвідомлення значення німецької мови в міжкультурному спілкуванні відкриває нові горизонти для співпраці та розвитку на міжнародній арені. Перспективи для німецької мови залишаються повним надій, оскільки вона продовжує залишатися однією з ключових мов у сучасному світі та важливим інструментом міжнародного спілкування.

#### **Література:**

1. Bacon E. F. Leitfaden zum Erlernen der deutschen Sprache nach der natuerlichen Methode. Inktank Publishing. 2019. 296 p.
2. Peterson M., Jabbari N. *Frontiers in Technology-Mediated Language Learning*. Routledge. 2023. 153 p.
3. Stger L. *Lehrfragen Zum Erlernen Der Deutschen Sprache: Nach Der Naturlichen Methode*. Nabu Press. 2010. 230 p.
4. Кійко С.В., Рудницька А. Соціокультурні аспекти формування аудіовізуальних умінь при вивченні німецької мови. *Науковий вісник Чернівецького університету. Чернівці: ЧНУ*. 2019. Вип. 815. С. 46–56.
5. Stäger L. *Lehrfragen zum Erlernen der deutschen Sprache, nach der natürlichen Methode (German Edition)*. Hansebooks. 2017. 196 p.
6. Амеліна С. М. Комунікативна методика навчання німецькій мові професійного спрямування. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2017. № 16. С. 77-80.
7. Гроза Л. М. Застосування проектної методики на уроках німецької мови. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії. Open Forum-ITME-CRS-2019 : збірник матеріалів Першого Всеукраїнського відкритого науково-практичного форуму*. 2019. С. 72-74.
8. Herberg D. Neologismen in der deutschen Gegenwartssprache. Probleme ihrer Erfassung und Beschreibung. *Deutsch als Fremdsprache. Leipzig*. № 4. 2002, p. 195-200.
9. Mizza D., Rubio F. *Creating Effective Blended Language Learning Courses: A Research-Based Guide from Planning to Evaluation*. Cambridge University Press. 2024. 300 p.
10. Peterson M., Jabbari N. *Digital Games in Language Learning: Case Studies and Applications*. Routledge. 2022. 202 p.
11. Liu Z., Lin Y., Sun M. *Representation Learning for Natural Language Processing*. Springer. 2023. 541 p.
12. Smith S., Conti G. *The Language Teacher Toolkit*. Piefke Trading. 2023. 363 p.



13. Holliday A. Intercultural communication: An advanced resource book for students. Routledge, 2021. 344 p.
14. G'aniyevna S.A. Issues of intercultural communication and reception. *Ijodkor O'qituvchi*, 2023. № 3.28. P. 191-195.
15. Álvarez V., Aldemar J., Michelson K. A design perspective on intercultural communication in second/foreign language education. *Journal of International and Intercultural Communication*, 2023. № 16.4. P. 399-418.

**References:**

1. Bacon, E. F. (2019). Leitfaden zum Erlernen der deutschen Sprache nach der natuerlichen Methode. Inktank Publishing, 296 p.
2. Peterson, M., Jabbari, N. (2023). *Frontiers in Technology-Mediated Language Learning*. Routledge, 153 p.
3. Stger, L. (2010). *Lehrfragen Zum Erlernen Der Deutschen Sprache: Nach Der Natuerlichen Methode*. Nabu Press, 230 p.
4. Kiiko, S.V., Rudnytska, A. (2019). Sotsiokulturni aspekty formuvannia audiovizualnykh umin pry vyvchenni nimetskoi movy [Sociocultural aspects of the formation of audiovisual skills in learning the German language]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu. Chernivtsi: ChNU*, Vyp. 815, pp. 46–56 [in Ukrainian].
5. Stäger, L. (2017). *Lehrfragen zum Erlernen der deutschen Sprache, nach der natürlichen Methode (German Edition)*. Hansebooks, 196 p.
6. Amelina, S. M. (2017). Komunikativna metodyka navchannia nimetskii movi profesiinoho spriamuvannia [Communicative method of teaching the German language in a professional direction]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity*, № 16. pp. 77-80 [in Ukrainian].
7. Hroza, L. M. (2019). Zastosuvannia proektnoi metodyky na urokakh nimetskoi movy. Innovatsiini transformatsii v suchasni osviti: vyklyky, realii, stratehii [Application of project methodology in German lessons. Innovative transformations in modern education: challenges, realities, strategies]. *Open Forum-ITME-CRS-2019: zbirnyk materialiv Pershoho Vseukrainskoho vidkrytoho naukovo-praktychnoho forumu*, pp. 72-74 [in Ukrainian].
8. Herberg, D. (2002). Neologismen in der deutschen Gegenwartssprache. Probleme ihrer Erfassung und Beschreibung. *Deutsch als Fremdsprache. Leipzig*, № 4, p. 195-200.
9. Mizza, D., Rubio, F. (2024). *Creating Effective Blended Language Learning Courses: A Research-Based Guide from Planning to Evaluation*. Cambridge University Press, 300 p.
10. Peterson, M., Jabbari, N. (2022). *Digital Games in Language Learning: Case Studies and Applications*. Routledge, 202 p.
11. Liu, Z., Lin, Y., Sun, M. (2023). *Representation Learning for Natural Language Processing*. Springer, 541 p.
12. Smith, S., Conti, G. (2023). *The Language Teacher Toolkit*. Piefke Trading, 363 p.
13. Holliday, A. (2021). *Intercultural communication: An advanced resource book for students*. Routledge, 344 p.
14. G'aniyevna, S.A. (2023). Issues of intercultural communication and reception. *Ijodkor O'qituvchi*, № 3.28. P. 191-195.
15. Álvarez, V., Aldemar, J., Michelson, K. (2023). A design perspective on intercultural communication in second/foreign language education. *Journal of International and Intercultural Communication*, № 16.4. P. 399-418.



УДК 37.013.43

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-379-391](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-379-391)

**Слаба Оксана Володимирівна** кандидат філологічних наук, доцент, Київський національний лінгвістичний університет, вул. Велика Васильківська, 73, м. Київ, 03680, тел.: (044) 287-33-72, <https://orcid.org/0000-0001-5155-4554>

**Малиновська Ірина Анатоліївна** старший викладач, Державний торговельно-економічний університет, вул. Кіото, 19, м. Київ, 02156, тел.: (044) 513-33-48, <https://orcid.org/0000-0002-0867-3715>

**Соломко Зорина Костянтинівна** кандидат педагогічних наук, доцент, Київський національний лінгвістичний університет, вул. Велика Васильківська, 73, м. Київ, 03680, тел.: (044) 287-33-72, <https://orcid.org/0000-0002-3037-931X>

## **ВПЛИВ ТЕХНОЛОГІЙ НА ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ВІРТУАЛЬНИХ ІНСТРУМЕНТІВ У НАВЧАННІ**

**Анотація.** Стаття розглядає важливість використання сучасних технологій у процесі вивчення німецької мови в умовах глобалізації та висхідної потреби в міжкультурній комунікації. В статті розглядаються основні аспекти використання віртуальних інструментів, таких як відеоуроки, інтерактивні вправи та онлайн-ресурси, у навчальному процесі. Звертається увага на переваги використання віртуальних інструментів, зокрема їхню доступність, гнучкість та можливість створення імерсивного навчального середовища. Проаналізовано вплив цих технологій на підвищення мотивації студентів та покращення їхніх навичок мовлення та розуміння культурних особливостей німецькомовних країн.

Крім того, у статті висвітлено важливість якості контенту віртуальних інструментів, зокрема різноманітних відеоуроків, інтерактивних вправ та онлайн-ігор, для забезпечення ефективного навчання мови. Підкреслюється необхідність поєднання віртуальних технологій з традиційними методами навчання та забезпечення підтримки студентам та співпраці з викладачами. У результаті дослідження виявлено, що використання віртуальних інструментів у вивченні німецької мови



значно полегшує доступ до навчання та забезпечує гнучкість у графіку та методах навчання. Студенти відчують більшу мотивацію до вивчення, оскільки інтерактивність і цікавий контент віртуальних ресурсів роблять процес навчання цікавішим і приємнішим. Покращення комунікаційних навичок та розуміння культурних аспектів німецької мови також спостерігається серед студентів, які активно використовують віртуальні інструменти. Проте виявлено, що успішність використання цих інструментів залежить від якості контенту, технічної підтримки та мотивації студентів. Необхідно забезпечити різноманітність та релевантність матеріалів, а також надавати підтримку та сприяти взаємодії з викладачами.

У підсумку, стаття доводить, що використання віртуальних інструментів має значний потенціал у покращенні якості вивчення німецької мови та сприяє розвитку міжкультурного розуміння. Проте для досягнення оптимальних результатів необхідно поєднувати їх з традиційними методами навчання та продовжувати дослідження у цьому напрямку для постійного вдосконалення навчального процесу.

**Ключові слова:** іноземна мова, німецька мова, комунікація, міжкультурні комунікації, віртуальних інструментів, мовна інтеграція.

**Slaba Oksana Volodymyrivna** PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Kyiv National Linguistic University, St. Velyka Vasylkivska, 73, Kyiv, 03680, tel.: (044) 287-33-72, <https://orcid.org/0000-0001-5155-4554>

**Malynovska Iryna Anatoliyivna** Senior Lecturer of the Department of Foreign Philology and Translation, State University of Trade and Economics, St. Kyoto, 19, Kyiv, 02156, tel.: (044) 513-33-48, <https://orcid.org/0000-0002-0867-3715>

**Solomko Sorina Kostyantynivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate of Professor, National Linguistic University, St. Velyka Vasylkivska, 73, Kyiv, 03680, tel.: (044) 287-33-72, <https://orcid.org/0000-0002-3037-931X>

## **THE IMPACT OF TECHNOLOGY ON LEARNING THE GERMAN LANGUAGE IN INTERCULTURAL COMMUNICATION CONTEXTS: AN ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF VIRTUAL TOOLS IN EDUCATION**

**Abstract.** The article discusses the importance of using modern technology in the process of learning the German language in the context of



globalization and the increasing need for intercultural communication. It examines the main aspects of utilizing virtual tools such as video lessons, interactive exercises, and online resources in the educational process. Attention is drawn to the advantages of using virtual tools, including their accessibility, flexibility, and the ability to create immersive learning environments. The impact of these technologies on increasing student motivation and improving their speaking skills and understanding of cultural aspects of German-speaking countries is analyzed.

Furthermore, the article highlights the importance of the quality of content in virtual tools, particularly various video lessons, interactive exercises, and online games, to ensure effective language learning. It emphasizes the necessity of combining virtual technologies with traditional teaching methods and providing support to students and collaboration with instructors. As a result of the research, it is found that the use of virtual tools in learning the German language significantly facilitates access to education and provides flexibility in schedules and teaching methods. Students feel more motivated to learn because the interactivity and interesting content of virtual resources make the learning process more engaging and enjoyable. Improvement in communication skills and understanding of cultural aspects of the German language is also observed among students who actively use virtual tools. However, it is noted that the success of using these tools depends on the quality of content, technical support, and student motivation. It is necessary to ensure the variety and relevance of materials, as well as provide support and facilitate interaction with instructors.

In conclusion, the article demonstrates that the use of virtual tools has significant potential in enhancing the quality of learning the German language and contributes to the development of intercultural understanding. However, to achieve optimal results, it is necessary to combine them with traditional teaching methods and continue research in this direction for the continuous improvement of the educational process.

**Keywords:** foreign language, German language, communication, intercultural communication, virtual tools, language integration.

**Постановка проблеми.** Віртуальні інструменти стали неодмінною частиною сучасного навчального процесу, особливо у контексті вивчення іноземних мов. Вони відкривають безліч можливостей для студентів, дозволяючи їм вивчати мову в будь-який час та в будь-якому місці. Проте, досі існує питання ефективності цих інструментів у порівнянні з традиційними методами навчання. Чи забезпечують вони такий самий рівень розуміння мови та глибину культурного розуміння?



У контексті вивчення німецької мови, особливо важливо враховувати її специфіку та багатогранність. Німецька мова має свої унікальні риси, такі як складна граматики та велика кількість діалектів, які можуть ускладнити процес навчання [1, с. 127]. Тому важливо переконатися, що віртуальні інструменти відображають ці особливості та допомагають студентам зрозуміти їх.

Навчання німецької мови також має міжкультурний аспект, оскільки німецькомовна культура відрізняється від інших. Тому важливо, щоб віртуальні інструменти не лише навчали, але й допомагали студентам розібратися у культурних аспектах комунікації, таких як мовні відмінності та нюанси міжкультурного спілкування [2, с. 78]. Недоліками використання віртуальних інструментів у навчанні німецької мови можуть бути обмежені можливості для практики мовлення в реальних ситуаціях та відсутність можливості спілкування з носіями мови. Своєю чергою це може призвести до обмеженого розвитку мовної впевненості та навичок міжкультурного спілкування, які можна було б отримати через особистий контакт з носіями мови та імерсивне оточення [3, с. 48].

Тому, щоб зрозуміти повний вплив віртуальних інструментів у вивченні німецької мови в умовах міжкультурної комунікації, необхідно провести детальне дослідження, яке охоплюватиме як якісні, так і кількісні аспекти. Тільки такий комплексний підхід дозволить зрозуміти ефективність та переваги використання віртуальних інструментів у вивченні мови та сприятиме подальшому вдосконаленню методів навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останні дослідження та публікації у галузі впливу технологій на вивчення німецької мови в умовах міжкультурної комунікації розглядають різні аспекти використання віртуальних інструментів у навчанні. Один з аспектів, який активно досліджується, — це ефективність віртуальних класів та платформ для навчання мов. Амеліна С. М., Близнюк Л., Гроза Л., Казак Ю., Козак А., Соломаха А., Штегер Л. зосереджуються на порівнянні результатів навчання студентів, які використовують традиційні методи з тими, хто використовує віртуальні інструменти. Результати вказують на те, що віртуальні інструменти можуть бути так само ефективними, а іноді навіть ефективнішими, у сприянні засвоєнню мови та розвитку міжкультурної компетентності.

Іншим аспектом, який активно обговорюється в сучасних дослідженнях, є роль інтерактивності та індивідуалізації у віртуальних навчальних середовищах. Вілінський С., Джаббарі Н., Кійко С.В.,



Міцца Д., Петерсон М., Рубіо Ф., Рудницька А., Смаглій В. відзначають, що інтерактивні вправи та індивідуалізовані завдання можуть покращити мотивацію студентів та забезпечити краще засвоєння матеріалу. Віртуальні інструменти дають змогу персоналізувати навчання, враховуючи індивідуальні потреби та рівень кожного студента.

Нарешті, дослідження також звертають увагу на розвиток мобільних додатків та онлайн-ресурсів для навчання німецької мови, адже ці додатки та ресурси надають студентам можливість вивчати мову у будь-який час та в будь-якому місці, що сприяє постійному заняттю та покращенню мовних навичок. Бортвік К., Коррадіні Е., Лю З., Лін Ю., Соломаха А., Сун М. зосереджуються на оцінці ефективності таких додатків та ресурсів, а також на їхній здатності стимулювати самостійне навчання та мотивацію студентів.

**Мета статті.** Мета статті полягає в аналізі ефективності віртуальних інструментів у навчанні німецької мови в умовах міжкультурної комунікації та визначенні їхнього впливу на процес вивчення та розвиток мовних навичок.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення мови завжди було ключовим аспектом культурного та особистісного розвитку. З розвитком технологій цей процес переживає значні зміни, що відкривають нові можливості та виклики. Сучасні технології вже не лише полегшують доступ до мовних матеріалів, але й пропонують ряд інноваційних підходів до їх вивчення. Перше, що слід зазначити, це розширення можливостей онлайн-навчання, адже платформи для віддаленого навчання дозволяють студентам з усього світу вивчати мову, обмінюватися досвідом із носіями мови та взаємодіяти з викладачами без фізичного перебування у класі [4, с. 59]. Також, розвиток мобільних додатків значно полегшує процес вивчення мови, тому, що вони пропонують інтерактивні уроки, вправи на вимову, ігри та тести, що сприяють ефективному засвоєнню матеріалу в будь-який зручний час і місце. Й відповідно до сучасних тенденцій, інтеграція штучного інтелекту в процес навчання мови відкриває нові перспективи. Системи засновані на штучному інтелекті адаптують навчальний матеріал до індивідуальних потреб користувача, а також надають зворотний зв'язок з покращенням вивчення [5, с.108].

Розвиток технологій значно полегшив процес вивчення німецької мови та зробив його більш доступним і ефективним, враховуючи це мовознавці та науковці виокремили низку аспектів, які функціонують в рамках цієї проблематики:

1. Сьогодні існує велика кількість мобільних додатків та вебсайт, які пропонують інтерактивні уроки німецької мови. Деякі з них містять





вправи на граматику, вимову, читання та письмо, а також можливість взаємодії з викладачами або іншими студентами у віртуальних класах.

2. Навчальні платформи використовують технології штучного інтелекту для персоналізованого навчання. Це означає, що програми можуть адаптувати матеріал до рівня знань кожного користувача, надаючи індивідуалізовані завдання та вправи.

3. Завдяки розвитку технологій, доступ до аудіо- та відеоматеріалів німецькою мовою став набагато легшим. Подкасти, відеоуроки, аудіокниги та мультимедійні ресурси можуть значно поліпшити навички розуміння мови та вимови.

4. Онлайн-платформи для мовного обміну дозволяють спілкуватися з носіями німецької мови з усього світу, а це не лише покращує навички у мовленні, але й допомагає засвоювати аутентичну мову та культурні особливості [6, с. 26] (Табл.1).

Таблиця 1.

**Сучасні технології вивчення німецької мови**

Технологія	Опис	Приклади
Мобільні додатки	Додатки для смартфонів та планшетів, які надають доступ до вправ, словників, аудіо- та відеоматеріалів для вивчення німецької мови	Duolingo, Babbel, Rosetta Stone
Веб-сайти та онлайн-курси	Інтерактивні веб-ресурси та курси для вивчення мови з різними рівнями складності та функціоналом	Deutsche Welle, Busuu, Lingoda
Аудіо- та відеоматеріали	Аудіокурси, відеоуроки, аудіокниги та фільми німецькою мовою для підвищення навичок слухання та вивчення нових слів та виразів	Pimsleur, FluentU, YouTube канали
Інтерактивні ігри	Ігри, які сприяють вивченню мови шляхом гри та виконання різноманітних завдань та вправ	Quizlet, Memrise, Clozemaster
Соціальні мережі та форуми	Онлайн-спільноти, де можна спілкуватися з носіями мови, отримувати поради від інших, що вивчають та ділитися власним досвідом	Reddit (r/German), Facebook групи, Tandem
Штучний інтелект	Системи, що використовують штучний інтелект для персоналізованого вивчення мови, адаптуються до індивідуальних потреб та стилю вивчення	Mondly, Speechling, AI тьютори

Джерело власна розробка авторів



Зазначимо, що основи міжкультурної комунікації в контексті вивчення німецької мови є важливим елементом освоєння мовного матеріалу. Вони допомагають студентам розширити свої знання не лише про мову, але й про культуру та традиції німецькомовних країн. Розуміння культурних особливостей сприяє ефективній комунікації з носіями мови, зменшує ймовірність непорозумінь та сприяє поглибленню взаєморозуміння [7, с. 65]. Тому вивчення міжкультурної комунікації стає необхідним етапом для тих, хто прагне вивчити німецьку мову та інтегруватися в німецькомовне середовище.

Програми вивчення німецької мови все частіше включають курси з міжкультурної комунікації, де студенти отримують можливість вивчати мову в контексті культурних аспектів та ситуацій, своєю чергою це допомагає їм стати більш компетентними й впевненими у спілкуванні з представниками німецької культури. Загальновідомо, що вивчення мови без врахування її культурного контексту не дає повного розуміння [8, с. 43]. Тож розвиток міжкультурної компетенції стає невіддільною частиною освоєння будь-якої іноземної мови, зокрема німецької.

Вплив технологій на вивчення німецької мови в умовах міжкультурної комунікації функціонує на кількох рівнях. По-перше, віртуальні інструменти роблять навчання більш доступним та гнучким, оскільки вони дозволяють студентам здійснювати навчання у віддаленому режимі, у будь-який зручний для них час. Це особливо важливо для студентів, які мають зайняті розклади або знаходяться в інших часових поясах. По-друге, віртуальні інструменти створюють інтерактивне навчальне середовище, де студенти можуть взаємодіяти з мовним матеріалом через різноманітні формати, такі як відеоуроки, аудіофайли та інтерактивні вправи [8, с. 58], адже це сприяє збереженню мотивації та поглибленню розуміння мови через практичний досвід.

Додатково, віртуальні інструменти дозволяють студентам більш ефективно вивчати німецьку мову у контексті міжкультурної комунікації й це досягається через можливість взаємодії з носіями мови та культури за допомогою віртуальних обмінів, онлайн-комунікації та віртуальних екскурсій. Такий підхід розширює розуміння мови, допомагаючи студентам засвоїти не лише мовні засоби, але й культурні нюанси та особливості спілкування, що є критичними в умовах глобалізації та міжнародної співпраці (Табл.2).



Таблиця 2.

**Основи впливу технологій на вивчення німецької мови в умовах міжкультурної комунікації**

Аспекти	Віртуальні інструменти в навчанні німецької мови
Збільшення доступності	Віртуальні платформи та додатки забезпечують доступ до навчальних матеріалів у будь-який час і з будь-якого місця, сприяючи навчанню віддалено та зручно.
Інтерактивність	Можливість взаємодії з мовним матеріалом через відеоуроки, аудіофайли, інтерактивні вправи та ігри допомагає зберегти інтерес до навчання та збагатити розуміння мови.
Міжкультурна експозиція	Віртуальні інструменти дозволяють студентам взаємодіяти з носіями мови та культури через віртуальні обміни, онлайн-комунікацію та віртуальні екскурсії.
Індивідуалізоване навчання	Адаптивні платформи навчання забезпечують можливість налаштувати темп та рівень складності матеріалів відповідно до потреб та рівня знань кожного студента.
Оцінка та зворотній зв'язок	Електронні системи оцінювання дозволяють викладачам надавати негайний зворотній зв'язок стосовно успішності та прогресу студентів у вивченні німецької мови.

Джерело власна розробка авторів

Тому, основи міжкультурної комунікації в рамках вивчення німецької мови включають розуміння культурних відмінностей між німецькою та власною культурою, а також вміння адаптувати своє спілкування відповідно до цих відмінностей, а саме:

1. Розуміння традицій, звичаїв, цінностей та історії німецької культури є важливим елементом, адже це допомагає уникнути непорозумінь та конфліктів у спілкуванні з носіями мови.

2. Важливо розуміти відмінності у способах спілкування між культурами. Наприклад, німці можуть бути прямолінійними та прямими у висловленнях, тоді як у деяких інших культурах більше цінується загальна ввічливість та невизначеність.

3. Знання правил етикету та ввічливого спілкування допомагає уникнути непорозумінь та вражень. Наприклад, знання про те, як правильно вітатися, “ про використання Sie” або “Du” (формальне чи неформальне звертання) у спілкуванні.



4. Вивчення мови й культури повинно йти пліч-о-пліч, адже важливо бути відкритим до нових ідей, традицій та підходів до життя, які можуть відрізнятися від власних.

5. Стереотипи можуть перешкоджати ефективній комунікації та взаєморозумінню, тому важливо пам'ятати, що кожна людина унікальна, і навчитися бачити кожну особу як індивідуальну.

6. Важливо бути відкритим до сприйняття нової інформації та вміти слухати активно, зосереджуючись на тому, що говорить ваш співрозмовник.

7. При вивченні німецької мови важливо приділяти увагу не лише граматиці та словниковому запасу, але й мовним відмінностям у вживанні мови в різних контекстах та ситуаціях [9, с. 124].

Вивчення німецької мови в умовах міжкультурної комунікації нині переживає значний розвиток завдяки використанню технологій [10, с. 27]. Віртуальні інструменти, такі як онлайн-курси, мобільні додатки та інтерактивні платформи, стали необхідними компонентами сучасного навчального процесу [11, с. 73]. Адже такі технології відкривають нові можливості для студентів у навчанні німецької мови. Вони надають доступ до широкого спектра навчальних ресурсів, які допомагають у засвоєнні мовних навичок, включаючи читання, письмо, слухання та мовлення.

Один із головних плюсів використання віртуальних інструментів — це можливість практикувати мову в реальних ситуаціях спілкування з носіями мови за допомогою відеоконференцій та інших комунікативних засобів [12, с. 79]. Також важливою перевагою цих технологій є індивідуалізація навчального процесу, адже студенти можуть вибирати матеріали та завдання відповідно до своїх потреб і рівня знань, що сприяє більш ефективному засвоєнню матеріалу [13, с. 144].

Проте важливо враховувати, що використання віртуальних інструментів не замінює традиційних методів навчання, таких як заняття з викладачем та групові заняття, — ідеальний підхід полягає в поєднанні цих підходів для досягнення максимальної ефективності навчання [14, с. 124].

На нашу думку, студенти з різних країн можуть спілкуватися між собою через спеціалізовані платформи для мовного обміну, такі як Tandem або HelloTalk, своєю чергою це дозволяє їм практикувати німецьку мову з носіями мови й отримувати різні перспективи на культурні та мовні аспекти, а за допомогою віртуальної реальності та аплікацій доповненої реальності, студенти можуть відвідувати віртуальні екскурсії до німецьких міст та культурних пам'яток. Це не

лише розширює їх знання про країну та культуру, але й сприяє імітації реального спілкування у німецькій мові.

Використання спільних онлайн-платформ для створення проєктів або спільного навчання зі студентами з інших країн сприяє вивченню німецької мови в контексті міжкультурної комунікації [15, с. 147], на нашу думку це дозволяє студентам обмінюватися ідеями, розвивати навички співпраці та навчатися розуміти культурні відмінності через спільні проєкти та діяльність.

В сучасному освітньому середовищі важливо розуміти, що поєднання віртуальних технологій з традиційними методами навчання має ключове значення для досягнення максимальної ефективності. Віртуальні технології дозволяють студентам відчувати себе у захоплюючому імерсивному середовищі, де вони можуть взаємодіяти з матеріалом навчання у більш глибокий та цікавий спосіб. Традиційні методи навчання, такі як лекції та практичні заняття, своєю чергою, забезпечують структурований підхід до навчання і можливість для особистого контакту з викладачем. Однак успіх в освіті не обмежується лише використанням технологій та традиційних методів. Надзвичайно важливою є також підтримка студентів та співпраця з викладачами, своєю чергою це може містити індивідуальну консультаційну підтримку, доступність додаткових матеріалів для самостійного вивчення, а також регулярний зворотний зв'язок щодо успішності та потреб студентів. Співпраця з викладачами передбачає розробку гнучких програм, які враховують різноманітні стилі навчання, та створення стимулюючого середовища, яке сприяє активному залученню студентів до навчального процесу.

**Висновки.** В сучасному світі, де глобалізація та міжкультурна комунікація стають все більш важливими, вивчення іноземних мов, таких як німецька, відіграє критичну роль у спілкуванні та розвитку кар'єри. Віртуальні технології виявляються необхідним інструментом для покращення якості навчання мови та сприяння міжкультурному розумінню.

Застосування віртуальних інструментів у вивченні німецької мови дозволяє створити інтерактивне та імерсивне навчальне середовище, де студенти можуть спілкуватися з носіями мови та поглиблювати своє розуміння культурних особливостей німецькомовних країн. Однією з ключових переваг використання віртуальних інструментів є їхня доступність та гнучкість. Студенти можуть вивчати мову у будь-який час та з будь-якого місця, що дозволяє зробити навчання більш приємним та зручним.



Важливою складовою успішності віртуального навчання є наявність якісного та різноманітного контенту. Це охоплює відеоуроки, вправи, інтерактивні ігри та інші ресурси, що роблять процес вивчення більш цікавим та ефективним. Однак, необхідно пам'ятати, що віртуальні інструменти самі по собі не забезпечать успішного вивчення мови. Важливо враховувати індивідуальні потреби та мотивацію кожного студента, а також забезпечувати підтримку та співпрацю з викладачами.

На підставі проведеного аналізу можна зробити висновок, що віртуальні інструменти мають значний потенціал у вивченні німецької мови в умовах міжкультурної комунікації. Проте їхня ефективність залежить від комплексного підходу, що враховує якість контенту, технічну підтримку, мотивацію студентів та співпрацю з викладачами. Для досягнення оптимальних результатів важливо поєднувати віртуальні технології з традиційними методами навчання та постійно вдосконалювати їх з урахуванням потреб сучасного освітнього процесу.

#### **Література:**

- 1.Соломаха А. Застосування цифрових технологій для формування іншомовної граматичної компетенції у процесі раннього навчання іноземних мов (на прикладі німецької мови). *Електронне наукове фахове видання. Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету*. 2020. № 8. С. 121-135.
- 2.Амеліна С. М. Комунікативна методика навчання німецькій мові професійного спрямування. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2017. № 16. С. 77-80.
- 3.Кійко С.В., Рудницька А. Соціокультурні аспекти формування аудіовізуальних умінь при вивченні німецької мови. *Науковий вісник Чернівецького університету. Чернівці: ЧНУ*. 2019. Вип. 815. С. 46–56.
- 4.Mizza D., Rubio F. *Creating Effective Blended Language Learning Courses: A Research-Based Guide from Planning to Evaluation*. Cambridge University Press. 2024. 300 p.
- 5.Borthwick K., Corradini E. *New educational landscapes: innovative perspectives in language learning and technology*. Research-publishing.net. 2019. 202 p.
- 6.Stäger L. *Lehrfragen zum Erlernen der deutschen Sprache, nach der natürlichen Methode (German Edition)*. Hansebooks. 2017. 196 p.
- 7.Peterson M., Jabbari N. *Frontiers in Technology-Mediated Language Learning*. Routledge. 2023. 153 p.
- 8.Peterson M., Jabbari N. *Digital Games in Language Learning: Case Studies and Applications*. Routledge. 2022. 202 p.
- 9.Liu Z., Lin Y., Sun M. *Representation Learning for Natural Language Processing*. Springer. 2023. 541 p.
- 10.Вилінськи С. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій при викладанні німецької мови у період дистанційного навчання. *Вісник НАУ. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2023. № 1(22). С. 26-34.

11. Гроза Л. М. Застосування проектної методики на уроках німецької мови. Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії. *Open Forum-ITME-CRS-2019 : збірник матеріалів Першого Всеукраїнського відкритого науково-практичного форуму*. 2019. С. 72-74.

12. Казак Ю. Особливості використання smart-технологій у професійній підготовці майбутніх учителів німецької мови. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 2021. №2 (6). С. 73-78.

13. Козак А.В., Близнюк Л. М. Міжкультурна комунікація у вивченні німецької мови." *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*, 2021. №12 (80). С. 143-146

14. Соломаха А. Застосування цифрових технологій для формування іншомовної граматичної компетенції у процесі раннього навчання іноземних мов (на прикладі німецької мови). *Електронне наукове фахове видання "ВІДКРИТЕ ОСВІТНЄ Е-СЕРЕДОВИЩЕ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ"*. 2020. №8. С. 121-135.

15. Кійко С., Смаглій В. Інтерактивні методи навчання іноземної мови учнів старших класів. *Вісник науки та освіти*, 2020. №2 (2). С. 140-156.

#### **References:**

1. Solomakha, A. (2020). Zastosuvannia tsyfrovyykh tekhnolohii dlia formuvannia inshomovnoi hramatychnoi kompetentsii u protsesi rannoho navchannia inozemnykh mov (na prykladi nimetskoï movy) [The use of digital technologies for the formation of foreign language grammatical competence in the process of early learning of foreign languages (on the example of the German language)]. *Elektronne naukove fakhove vydannia. Vidkryte osvittnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu*. № 8. 121-135 [in Ukrainian]

2. Amelina, S. M. (2017). Komunikatyvna metodyka navchannia nimetskii movi profesiinoho spriamuvannia [Communicative method of teaching the German language in a professional direction]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity*. № 16. 77-80 [in Ukrainian]

3. Kiiko, S.V., Rudnytska, A. (2019). Sotsiokulturni aspekty formuvannia audiovizualnykh umin pry vyvchenni nimetskoï movy [Sociocultural aspects of the formation of audiovisual skills in learning the German language]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu. Chernivtsi: ChNU*. Vyp. 815 46–56 [in Ukrainian]

4. Mizza, D., Rubio, F. (2024). *Creating Effective Blended Language Learning Courses: A Research-Based Guide from Planning to Evaluation*. Cambridge University Press. 300.

5. Borthwick, K., Corradini, E. (2019). *New educational landscapes: innovative perspectives in language learning and technology*. Research-publishing.net. 202.

6. Stäger, L. (2017). *Lehrfragen zum Erlernen der deutschen Sprache, nach der natürlichen Methode (German Edition)*. Hansebooks. 196.

7. Peterson, M., Jabbari, N. (2023). *Frontiers in Technology-Mediated Language Learning*. Routledge. 153.

8. Peterson, M., Jabbari, N. (2022). *Digital Games in Language Learning: Case Studies and Applications*. Routledge. 202.

9. Liu, Z., Lin, Y., Sun, M. (2023). *Representation Learning for Natural Language Processing*. Springer. 541.



10.Vylinsky, S. (2023). Zastosuvannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii pry vykladanni nimetskoi movy u period dystantsiinoho navchannia [Application of information and communication technologies in teaching the German language in the period of distance learning]. *Visnyk NAU. Serii: Pedagogika. Psykholohiia*. № 1(22). 26-34 [in Ukrainian]

11.Hroza, L. M. (2019). Zastosuvannia proektnoi metodyky na urokakh nimetskoi movy. Innovatsiini transformatsii v suchasni osviti: vyklyky, realii, stratehii [Application of project methodology in German language lessons. Innovative transformations in modern education: challenges, realities, strategies]. *Open Forum-ITME-CRS-2019 : zbirnyk materialiv Pershoho Vseukrainskoho vidkrytoho naukovo-praktychnoho forumu*. 72-74 [in Ukrainian]

12.Kazak Yu. (2021). Osoblyvosti vykorystannia smart-tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv nimetskoi movy [Peculiarities of the use of smart technologies in the professional training of future teachers of the German language]. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*, №2 (6), 73-78.

13.Kozak A.V., Blyzniuk L. M. (2021). Mizhkulturna komunikatsiia u vuvchenni nimetskoi movy [Intercultural communication in learning the German language]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»: serii «Filolohiia»*, №12 (80), 143-146

14.Solomakha A. (2020). Zastosuvannia tsyfrovyykh tekhnolohii dlia formuvannia inshomovnoi hramatychnoi kompetentsii u protsesi rannoho navchannia inozemnykh mov (na prykladi nimetskoi movy) [The use of digital technologies for the formation of foreign language grammatical competence in the process of early learning of foreign languages (on the example of the German language)]. *Elektronne naukove fakhove vydannia "VIDKRYTE OSVITNIE E-SEREDOVYShchE SUCHASNOHO UNIVERSYTETU"*. №8, 121-135.

15.Kiiko S., Smahlii V. (2020). Interaktyvni metody navchannia inozemnoi movy uchniv starshykh klasiv [Interactive methods of foreign language learning for high school students]. *Visnyk nauky ta osvity*, №2 (2), 140-156.





УДК 811.111:373.5(460)J(045)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-392-405](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-392-405)

**Філіппович Таміла Миколаївна** викладач кафедри теорії та практики іноземних мов, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 28, м. Умань, 20308, тел.: (067)260-05-69, <https://orcid.org/0000-0001-7030-9212>

## АНГЛІЙСЬКА МОВА В СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ІСПАНІЇ

**Анотація.** Розуміючи важливість володіння іноземними мовами у глобальному вимірі та тенденції європеїзації освітньої концепції України, корисним є розгляд освітніх практик у сфері вивчення іноземних мов різних європейських країн, зокрема Іспанії.

Ця стаття – це спроба розглянути передумови перетворення англійської мови на домінуючу серед інших іноземних мов, що вивчаються в закладах загальної середньої освіти Іспанії. З огляду на те, що зміни в системі іншомовної освіти Іспанії, які розпочалися на початку 50-х років ХХ століття сталися не лише в наслідок загальної трансформації освіти, а також у відповідь на соціальний запит суспільства, цей факт викликає науковий інтерес та бажання прослідкувати еволюцію іншомовної освіти в загальній середній освіті Іспанії, зокрема посилення ролі англійської мови як іноземної. Згідно низки законів направлених на освітні реформи в цілому та зміни підходів і методик у навчанні іноземних мов зокрема, розглядаються ключові моменти становлення іншомовної освіти у системі середньої освіти Іспанії.

Оскільки Іспанія є членом ЄС, то прагнення до загальноєвропейської парадигми навчання іноземних мов є очевидним і беззаперечним фактом. Соціальні зміни, які пережила ця країна в останні три десятиліття ХХ століття, неминуче торкнулися освітньої сфери, що відобразилося і в законодавчих документах і, як наслідок, в освітніх програмах з дисципліни іноземна мова.

Це дослідження можна назвати своєрідною «освітньою хронікою» Іспанії останньої третини ХХ століття, де освітній мікросоціум, що відображає динаміку освіти в Іспанії є ілюстративною платформою глобальних процесів і в концентрованому масштабі, передає соціальну динаміку, характерну для Іспанії трьох останніх десятиліть ХХ століття.



**Ключові слова:** іншомовна освіта Іспанії, освітні закони Іспанії, англійська мова у закладах базової середньої освіти Іспанії, європейський освітній простір.

**Filippovych Tamila Mykolaivna** Lecturer of the Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova St., 28, Uman, 20308, <https://orcid.org/0000-0001-7030-9212>

## **ENGLISH IN THE SPANISH SECONDARY EDUCATION SYSTEM**

**Abstract.** Understanding the importance of foreign language proficiency in the global dimension and the tendencies of Europeanisation of the educational concept of Ukraine, it is useful to consider educational practices in the field of foreign language learning in different European countries, including Spain.

This article is an attempt to examine the prerequisites for the transformation of English into the dominant language among other foreign languages taught in general secondary education in Spain. Given that the changes in the system of foreign language education in Spain, which began in the early 50s of the twentieth century, occurred not only as a result of the general transformation of education, but also in response to the social demand of society, this fact arouses scientific interest and a desire to trace the evolution of foreign language education in general secondary education in Spain, in particular, the strengthening of the role of English as a foreign language. In accordance with a number of laws aimed at educational reforms in general and changes in approaches and methods in teaching foreign languages in particular, the key moments of the formation of foreign language education in the Spanish secondary education system are considered.

As Spain is a member of the EU, the desire for a pan-European paradigm of foreign language teaching is an obvious and undeniable fact. The social changes that this country has experienced in the last three decades of the twentieth century have inevitably affected the educational sphere, which is reflected in legislative documents and, as a result, in the foreign language curricula.

This study can be called a kind of "educational chronicle" of Spain in the last third of the twentieth century, where the educational micro-society reflecting the dynamics of education in Spain is an illustrative platform for

global processes and, on a concentrated scale, conveys the social dynamics characteristic of Spain in the last three decades of the twentieth century.

**Keywords:** foreign language education in Spain, educational laws of Spain, English in basic secondary educational institutions of Spain, European educational space.

**Постановка проблеми.** Вивчення іноземних мов у сучасному світі є безумовно надзвичайно важливим чинником, особливо англійської, як мови міжнародного спілкування, яка домінує у науково-технічній, освітній, економічній, політичній та інших сферах життя суспільства. Оскільки Україна прагне до європейського освітнього простору, виникає потреба у вивченні досвіду встановлення традицій та закономірностей у галузі іншомовної освіти європейських країн з огляду на посилення панування англійської мови в усіх сферах життя. Тому, автор статті вважає за доцільне дослідити досвід Іспанії, як члена європейської освітньої спільноти, у вивченні англійської мови у закладах середньої обов'язкової освіти (Educación Secundaria Obligatoria – ESO).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналізуючи джерела, що описують положення англійської мови в системі освіти Іспанії, а також розглядають освітні реформи останньої третини ХХ століття в цій країні, методи та підходи, що пропонувалися на основі законодавчих змін у галузі іншомовної освіти, можна зазначити прізвища таких науковців як Е. Алькарас, М. Гарсія, К. Моралес, Х. Барберо Андрес, М. Паласіос.

**Мета статті.** Метою цього дослідження є вивчення шляху розвитку галузі іншомовної освіти Іспанії останньої третини ХХ століття, аналіз нормативних документів, які регламентують вивчення іноземних мов, передумови посилення ролі англійської мови у системі вивчення іноземних мов та виявлення основних особливостей методик викладання іноземних мов, що використовуються у цьому хронологічному відрізку часу.

Мета цієї роботи – дослідити збільшення вагомості ролі іноземних мов загалом і англійської мови зокрема в іспанській освітній системі.

**Виклад основного матеріалу.** Хоча деякі офіційні джерела називають 50-ті роки ХХ століття початком переважання вивчення англійської мови в системі освіти Іспанії, скоріше десятиліття сімдесятих є моментом переходу, оскільки повільна адаптація до навчання згідно затвердженим на законодавчому рівні освітнім документам та поточного стану освітньої системи призвели до того, що



вивчення англійської мови, не мало суттєвої переваги до початку сімдесятих років [1, с.18].

«Закон про освіту» (LGE) 1970 року є законодавчим актом, який вперше в глобальному масштабі регулює обов'язкове та узагальнене навчання іноземних мов у системі освіти Іспанії [1, с.37]. Вивчення іноземних мов регулюється законом Вільяра Паласі та містить дві складові: загальну і методичну складову (для всіх іноземних мов) і конкретну академічну складову для кожної з іноземних мов: англійської, французької, німецької чи італійської.

З нашої точки зору, у ситуації з викладанням англійської мови в загальній середній школі (EGB) протягом 70-х років в Іспанії можна виділити два основні моменти: збільшення попиту на цю іноземну мову та різниця між вимогами законодавчих постанов і дефіцитом ресурсів необхідних для впровадження нових методів у навчальний процес. Слід зазначити, що законодавчі положення того часу ґрунтувалися на теоретичних джерелах, які дотримувалися п'яти основних аспектів у процесі викладання та вивчення англійської мови:

1. Зосередження на аудіолінгвальному підході у викладанні іноземних мов [2, с.186].

2. Слідування біхевіоризму. Скіннер, один з найбільш відомих авторів цієї течії, сформулював три основні елементи будь-якого навчального процесу: стимул, відповідь і підкріплення [3].

3. Превалювання усного мовлення над писемним [4].

4. Важливість соціокультурного компоненту, оскільки він безпосередньо пов'язаний з іноземною мовою, стає новим горизонтом, який супроводжує мовні структури, відповідно до «історичного моменту», де англійська мова є гарантією культурної проникності, але також асоціюється з науковою, комерційною та технічною складовою [4].

5. Використання рідної мови віднесено до надзвичайних випадків [5].

Стосовно змісту навчальної програми з англійської мови, можна зазначити наступні аспекти:

1. Оцінка труднощів.

Визначається кількість слів, які потрібно включити, згідно навчального плану, що розробляється для кожного з класів. Також пояснюються поступове ускладнення граматичних структур згідно року вивчення мови.

2. Словниковий запас.

У випадку загальної базової школи (EGB) початковою метою є формування базового словникового запасу і уміння правильно використовувати його в усному та писемному мовленні.

### 3. Фонологічні аспекти.

Привертає увагу особливе наголошення на розрізненні, відтворенні та асиміляції фонемі англійської мови. Англійська фонологічна система чітко диференціюється у порівнянні з іспанською. Також як основні елементи навчання розглядаються наголос, ритм та інтонація. Словом, значною мірою визнано доречність вивчення фонологічного аспекту англійської мови. Однак, існуючі нестандартні різновиди мови (діалекти та соціолекти), не беруться до уваги в навчальному процесі.

### 4. Синтаксичні аспекти.

Сформульовано базові синтаксичні структури, на основі яких запропоновано трансформації заперечного, питального, наказового типу та непряма мова.

Синтаксис впроваджується на основі структурного аналізу мови, що виключає імпровізацію чи спонтанність. При цьому важко уникнути кальки лексичних і граматичних структур як і культурних елементів рідної мови.

### 5. Морфосинтаксичні аспекти.

Спостерігається поділ знань на структурні категорії. Хоча виклад усіх елементів, що входять до складу мови, є необхідним, все одно викликає здивування відокремлення морфосинтаксичних елементів від їхнього комунікативного середовища. Єдина згадка, яка виражає те, як реалізується цей аспект міститься в пункті 1, тематичного блоку 1 (Усне мовлення), що стосується загальної середньої освіти (ЕГВ).

### 6. Методичні аспекти.

Головна мета полягає в тому, щоб закласти фундамент для подальшого набуття навички володіння іноземною мовою. Для цього пропонується низка методик аудіолінгвального характеру. Наприклад, зустрічаються конкретні терміни щодо порядку опанування різних мовних навичок, які повторюються в законодавчих положеннях надалі.

Для правильного застосування всіх цих принципів пропонується використання певних базових елементів, що мали б скласти ідеальний урок англійської мови з наступною структурою:

#### 1. Мовлення.

Комплексне фонологічне навчання пропонується як основне для учнів, щоб вони почали розмовляти іноземною мовою, і, таким чином, відбулося заохочення до спонтанного використання іноземної мови в розмові. Допомога вчителя пропонується як джерело постійного заохочення на основі питань, пропозицій, читання та ін. Письмові вправи є орієнтиром для наступних усних вправ, бесід.

#### 2. Читання.



Фокусується на подвійному аспекті: з одного боку, на вивченні мовних структур, а з іншого, на ознайомленні з інакшою культурою. Однак, включення виразу «мовчазне читання», тобто техніки роботи з самостійного опрацювання наголосу, ритму та інтонації, який не має паралельного підкріплення записами на носіях, схоже, це не найефективніший спосіб для досягнення цілей, що зазначені у законодавчих документах.

### 3. Вправи.

Тексти, що входять до англійських підручників, є мовною та тематичною основою для підготовки вправ на повторювання. Загалом у підручниках пропонуються три види вправ: на розуміння (відкриті відповіді, відповіді з множинним вибором або відповіді типу «правда/неправда»), на редагування або трансформацію.

### 4. Диктант.

Пропонується доповнити цю навчальну діяльність додатковими вправами, що виконуються перед диктантом (підготовка мовного змісту, що входить до диктанту) і після нього (вправи на самокорекцію учнями).

### 5. Твір, есе.

Це індивідуальна письмова робота, що може мати різні форми. Реалізується через деконтекстуалізовані вправи або через «керовані» вправи на текстовому або ілюстрованому матеріалі.

### 6. Вправи для розвитку граматичних навичок.

Нові методичні підходи щодо ролі граматики в навчанні англійської мови пропонують радикальний перехід у відношенні традиційних методів, успадкованих від підходів, що застосовувалися до викладання класичних мов. Таким чином, вони еволюціонують із ситуації, в якій морфосинтаксичні аспекти вважалися фундаментальними і реалізувалися за допомогою вправ прямого та зворотного перекладу, до нових постулатів аудіолінгвального характеру. Тим не менш, розглядаючи тексти, які використовувалися на той час, важко було знайти багато прикладів, де б граматика не займала центральне і майже ключове місце в складі навчальної діяльності. Окрім того, бездіяльність з боку деяких учителів англійської мови, дефіцит людських і матеріальних ресурсів, змусили застосувати методи навчання, які відповідали існуючому співвідношенню вчитель/учень, що існувало в іспанських школах на той час. Як прямий наслідок, традиційні методи поширилися на уроки англійської мови, що, таким чином, суперечило сутності методологічного підходу, який запроваджував новий мовний закон.



Крім того, самі офіційні представники визнають, що реформа, про яку йдеться, не була здійснена на практиці, оскільки саме традиційні методи – це ті, які повторно використовувались у навчанні іноземних мов на практиці. [1, с.55].

7. Дослідження культури, пов'язаної з англійською мовою.

Як важливий компонент навчання визнається важливість вивчення англійської мови у сукупності з її культурним аспектом. Вражає те, що контекстуалізація мови саме в англомовних країнах є затребуваною. Те, що в теорії вказує на дуже широкий горизонт застосування англійської мови стосовно великої кількості географічних зон, на практиці зводиться до конкретного тлумачення, зробленого редакторами, викладачами та учнями. Таким чином, зменшується сфера культурного охоплення Сполученого Королівства, і, в меншій мірі, Сполучених Штатів Америки, що забезпечує викладання англійської мови у спрощеному вигляді, де домінуючими культурними цінностями є ті, що належать країнам, які, в очах експансіоністської Іспанії сімдесятих років, уособлюють історичний успіх виключно в економічному контексті.

8. Аудіовізуальні засоби.

З методичного підходу, який представлений в «Загальному законі про освіту» (LGE), дидактична особливість, якої вимагає викладання іноземних мов, починає ставати очевидною. Один з найбільш значущих аспектів є рекомендація щодо використання аудіовізуальних та допоміжних засобів на уроках іноземної мови. Тому збільшуються кількість офіційних рекомендації щодо зручності використання цих методів. Детальні списки доступних методів для уроків іноземної мови є звичними. Однак, великий перелік нових методів навчання англійської мови в Іспанії, був радше бажаним, аніж дійсно реалізованим, оскільки, насправді іспанські освітні центри не мали мінімальних матеріальних ресурсів для обслуговування типу викладання, рекомендованого офіційними органами.

Щодо присутності англійської мови в іспанській освітній системі після впровадження органічного закону про право на освіту (LODE, Ley Orgánica del Derecho a la Educación), можна зазначити, що він не спричинив серйозних законодавчих змін, але, відповідно до соціально-історичного часу, в який писалася ця норма, термін «перехід» є найдоцільнішим для опису «освітнього клімату» 1980-х років [6, с.62].

Далі ми спробуємо перевірити реальність законодавчого регулювання вісімдесятих років ХХ століття навколо англійської мови, що є першою спробою відновити ситуацію, успадковану від



ідеологічних та освітніх постулатів, які вже застаріли. Таким чином, як Королівський указ №3087 1982 року, так і наказ від 25 листопада того ж року, були першими спробами перебудувати ситуацію в обов'язковій частині іспанської системи освіти, що відобразилося в «Оновлених програмах загальної середньої освіти» (EGB).

Перші «педагогічні вказівки» від грудня 1970 року стали відправною точкою, вони, за винятком незначних змін, не поновлювалися близько десяти років потому. Так само, як і опубліковані «Оновлені програми» 1982 р., які були суто орієнтовними. Насправді формулювання цілей і змісту було занадто широким; вони не передбачали необхідних інструментів підтримки для вчителів; їх застосування виявилось недостатнім. Невдала шкільна реформа викликала тривогу, і, зрештою, було зловживання у використанні певних прийомів роботи, пов'язаних з конкретними елементами, наприклад, портфоліо студента чи підручник. Зміни, запропоновані «Оновленими програмами» вплинули на реорганізацію загальної середньої освіти (з 8 курсів до 3 циклів), її зміст, цілі та запропоновану методологію.

Однією з великих змін, запропонованих новими положеннями, є оцінювання. Ексклюзивне оцінювання об'єктивних тестів поступилося місцем одній із освітніх концепцій, яка на сьогодні продовжує бути об'єктом вивчення та суперечок у педагогічній спільноті: йдеться про безперервне оцінювання. Крім того, у сфері освіти починають розглядати забезпечення механізмів для врахування шкільного розмаїття, відповідно до Наказу від 8 травня 1982 року, що регулює викладання проміжного циклу загальної базової освіти. У цьому новому освітньому контексті на особливу увагу заслуговує сфера іноземних мов. [7]

Слід нагадати, що з набуттям чинності «Закону про Освіту» (LGE) викладання іноземних мов стало обов'язковим, починаючи з 6-го року навчання базової загальної середньої освіти (EGB). Англійська мова як освітній імператив і соціальна вимога, відповідно до суспільно-політичної значущості англomовного світу, почала систематизуватися в останній третині ХХ століття. Таким чином, зміст та орієнтованість на англійську мову в іспанській освітній системі залишаються незмінними починаючи з наказу від 24 жовтня 1977 року до реформи 1990 року та її подальшого специфічного розвитку.

Конфігурація старшої школи (Bachillerato) зазнала важливих змін завдяки Наказу від 19 травня 1988 року, який частково змінив міністерські накази, що регулювали цей ступінь освіти після прийняття «Закону про загальну середню освіту». Реформа 1988 року встановила



навчальний план старшої школи, в якому перша іноземна мова відіграла важливу роль як одна із загальних дисциплін, з чотирма годинами на тиждень на першому та другому році і трьома годинами на тиждень на третьому році навчання.

Що стосується нормативних актів, які регулюють «Курс університетського спрямування» (COU), то Наказ від 3 вересня 1987 року розрізняє загальні предмети (де іноземній мові відводиться три години на тиждень), факультативні предмети і, нарешті, факультативну дисципліну експериментального характеру: друга іноземна мова, три години на тиждень.

Остання обставина, регламентована Наказом від 26 травня 1987 року "Про експериментальне викладання другої іноземної мови як факультативного предмета", слугує прямим орієнтиром, оскільки відображає тенденції нової ролі іноземних мов у системі освіти. Таким чином, після того, як будуть затверджені законом мінімальні вимоги (не менше тридцяти учнів і наявність вчителів з необхідною кваліфікацією), факультатив із вивчення другої іноземної мови буде нараховувати три години на тиждень протягом трьох років навчання у старшій школі. Що стосується змісту та педагогічних орієнтирів, викладених у Додатку I до згаданого наказу, то він починає розглядати мову як привілейований місток для набуття лінгвістичних і соціокультурних знань. Факультатив з другої іноземної мови також має сприяти культурному розвитку. Знання і, як наслідок, оцінка реалій, відмінних від власних, є постійною концептуальною опорою в цій галузі. Цей тип рефлексії, разом з іншими рефлексіями соціального та особистісного характеру, складатиме те, що в подальшій реформі «Закону про загальну середню освіту» (LOGSE) буде названо "наскрізними цінностями в навчальній програмі". Зрештою, розвиток лінгвістичних наук постійно пов'язаний з європейським виміром, де іноземні мови розглядаються як найкраща платформа для об'єднання людей у майбутній Європі без кордонів, яка прагне стати великою соціальною, але, передусім, економічною альтернативою американській та китайській могутності, що зростає. Жоден з цих двох аспектів не залишився поза увагою в цьому документі. Таким чином, цей наказ пропонує загальні цілі та зміст різних іноземних мов, які можна вивчати в іспанській освітній системі.

Це початок методологічної традиції, яка у випадку Іспанії завершиться реформою 1990-х років з прийняттям комунікативного підходу до викладання та вивчення іноземних мов. По суті, можна сказати, що програми з англійської мови, розроблені на основі LGE, не були замінені повністю оновленими програмами до того часу, поки не



набула чинності реформа LOGSE. Двадцять років, що розділяли дві основні освітні реформи в Іспанії у ХХ-му столітті, означали, що реальність уроків стала свідком структурування своєрідних неформальних програм, народжених конкретними ініціативами іспанських вчителів. У світі, що постійно розвивається, і в Іспанії, соціально-історична роль якої змінювалася, особливо після її вступу до ЄС, реальність викладання англійської мови в класі значно випереджала застарілі законодавчі положення [8, с.26].

Хоча в специфічному іспанському контексті законодавча література не відображає такої еволюції, є низка подій, які змушують нас думати, що практика викладання англійської мови зазнає низки змін, які суттєво відрізняють її від ситуації, що склалася в 1970-х роках, хоча деякі проблеми, що виникли в той час, продовжують існувати і в новому історичному контексті.

На нашу думку, можна виділити три сфери, в яких еволюція викладання англійської мови зазнала суттєвих змін протягом цього десятиліття.

По-перше, це еволюція методичних тенденцій у викладанні іноземних мов; по-друге, впровадження нових дидактичних засобів, отриманих на основі узагальненого досвіду використання нових технологій і, нарешті, останнє, як наслідок двох попередніх пунктів – випуск цілої серії нових підручників, які помітно відрізняються від підручників, що використовувалися в сімдесятих роках.

1. Включення нових методологічних тенденцій у «Закон про право на освіту» (LODE, *Ley Orgánica del Derecho a la Educación*).

1980-ті роки є ключовим історичним моментом, який відрізняє структурне та аудіолінгвальне бачення, згадане в 1970-х роках, від нових функціонального та комунікативного підходів.

Програма "Живі мови", що фінансувалася Європейським Союзом у 1971-1981 роках, лягла в основу низки праць, натхненних дослідженнями з лінгвістичної прагматики у застосуванні до викладання іноземних мов, взяла за основу схему Вілкінса в його "Уявних програмах" 1976 року і запропонувала прийняти функціональне або комунікативне визначення мови, яке могло б слугувати основою для розробки комунікативних програм викладання мов. Рада Європи включила аналіз Вілкінса в систему специфікацій для комунікативної мовної програми першого рівня, відомої як

"Пороговий рівень" (за формулюванням Ек та Александера), яка складається з низки мовних функцій, що ґрунтуються на конкретних комунікативних цілях. Однак для того, щоб розробити методологію,



похідну від цих нових теоретичних концепцій, необхідно дочекатися праць Купера, Віддоусона, Якобовіца, Кендіна, Брумфіта і Кіта Джонсона, які визначили "комунікативний підхід", що нині є універсальним комунікативним підходом", який тепер є загальновідомим.

## 2. Запровадження новітніх технологій.

У цьому десятилітті іспанські школярі змінили свої соціальні звички порівняно з поколіннями, що передували їм у 1970-х роках. Іспанські діти змінили свої вподобання щодо дозвілля і проводять все більше часу перед екраном (телевізором, комп'ютером чи ігровою приставкою). У цьому сенсі не випадково, що величезна частка продуктів, які рекламуються на телебаченні і зміст програм мають англосаксонське походження. "Американська культурна колонізація" у випадку Іспанії є частиною загальної тенденції кінця століття, яка, окрім передачі низки специфічних цінностей, поєднує в собі остаточне утвердження англійської мови як мови міжнародного престижу в гарячковій глобалізаційній динаміці, яка робить її привілейованим засобом комунікації. У цьому сенсі телебачення формує ідеологічний, політичний та економічний орієнтир такого масштабу, що починають говорити про перетворення суспільної людини на новий вид, який Джованні Сарторі називає «*homo videns*». Якщо прийняти тезу Сарторі, то телевізійна трансляція американського способу життя, безсумнівно, матиме наслідки для сприйняття світу іспанськими дітьми.

Якщо говорити про освіту, як про мікросоціум, то, без сумніву, однією зі сфер, що може запропонувати, як це не парадоксально, наймовірний потенціал, є саме англійська мова. Якщо додати до цього той незаперечний факт, що переважна більшість телевізійної продукції походить з англосаксонського світу, то аудіовізуальний засіб є величезним джерелом "живих" матеріалів для вивчення англійської мови.

В іспанській освіті того періоду часу переосмислюють традиційну роль вчителя. Таким чином, новий вчитель іноземної мови спостерігає, що паралельно з новими вимогами, яким він підпорядковується, з браком ресурсів в освітній системі, що перебуває на стадії повного переходу, викладанням іноземних мов без конкретного законодавчого запровадження та за відсутності професійної орієнтації, що компенсується особистими ініціативами груп вчителів, які відігравали важливу роль в еволюції освітньої системи Іспанії, відбувається удосконалення викладання англійської мови в цій країні.

З політичної точки зору, освітня сфера намагається адаптувати навчальну програму з іноземних мов до реалій дедалі ближчої Європи



та все більш мультикультурної Іспанії в розпал 1990-х років. Для цього було прийнято низку законів, які впорядковують викладання іноземних мов і пропонують справді інноваційні заходи, які мають на меті підкреслити соціальний (англійська мова як глобальний попит) та освітній (англійська мова як засіб пізнання) виміри.

Загальна реорганізація, спричинена прийняттям Закону "Про загальну середню освіту" в системі освіти загалом і в галузі іноземних мов зокрема, призвела до певних змін на кожному освітньому етапі.

У випадку початкової освіти нове законодавство пропонує перенести вивчення іноземної мови на три роки вперед і віднести його до другого циклу початкової освіти. Однак досвід, накопичений на початку 1990-х років, спонукав різні освітні інстанції, адаптувати програми таким чином, щоб доступ до вивчення іноземних мов відбувався на експериментальній основі вже на першому циклі початкової освіти [9, с.40].

Вивчення іноземних мов в іспанській середній освіті не є чимось новим з історичної точки зору. Традиційно середня освіта та два роки початкової освіти і раніше містили іноземну мову у своїх навчальних планах як обов'язкову дисципліну. Однією з головних новацій закону 1990 року є обов'язкове введення другої іноземної мови як факультативного предмета.

Що стосується старшої школи (Bachillerato), то нові законодавчі положення спрямовані на збереження двох основних цілей викладання англійської мови в обов'язковій освіті: інструментальної мети (як засобу вираження та спілкування) та загальної інтелектуальної підготовки (як форми ментального структурування та репрезентації світу).

**Висновки.** Відправна точка цієї "освітньої хроніки", Іспанія 1970-х років, характеризується браком ресурсів і єдиного методологічного підходу до різних предметів, а також унікальністю англійської мови як загальноновизнаного семіотичного коду. Переважання англійської мови як міжнародної мови престижу в науково-технічній, освітній та споживчій сферах спричиняє те, що англійська мова стає домінуючою комунікативною платформою в економічній і політичній динаміці ринкового суспільства.

Таким чином, триумф поширення англійської мови та застосування інноваційних методологічних підходів свідчать про початок формування в іспанському суспільстві насамперед "глобальної свідомості", а відтак і "європейської свідомості".

Комунікативний підхід, з усіма наслідками, що випливають з його дидактичного застосування, вважається домінуючим підходом у викладанні та вивченні іноземних мов.



За освітніми рівнями очевидним є експериментальне просування викладання англійської мови до дошкільної освіти (тенденція, яка остаточно підтвердиться в новому XXI столітті).

Отже, можна дійти логічного висновку, що від структурного дизайну системи освіти протягом десятиліть до звичаїв і звичок суспільства, яке дедалі більше інтегрується в Європу і стає більш підпорядкованим світовим економічним течіям, багато суттєвих елементів англійської мови стають частиною національного "комунікативного ландшафту" (за влучним висловом Кресса і Ван Левен), перестаючи становити чужу реальність, сприймаючись як норма у повсякденному житті.

Роль, яка відводиться англійській мові в освітніх рамках, встановлених мовними законами LGE, LODE та LOGSE, стає фактично наочною демонстрацією включення країни в соціальні течії, спільні для навколишніх країн європейського освітнього простору.

Подальші наукові перспективи дослідження цієї тематики є доцільними, оскільки обґрунтовані логічним продовженням вивчення тематики представленої у цій статті у часовому вимірі, що виходить за межі окреслені в цій науковій праці.

Галузь іншомовної освіти знаходиться у постійному розвитку та змінюється завдяки різним чинникам: технологічним, соціальним, політичним, економічним. З огляду на це, продовження дослідження тематики навчання англійської мови в системі середньої освіти Іспанії може розглядатися як елемент дослідження загального стану іншомовної освіти європейської спільноти.

#### **Література:**

1. Morales, C. et al. La enseñanza de lenguas extranjeras en España. Madrid: CIDE, 2001.
2. García, M. et al. La lengua inglesa en educación primaria. Málaga: Aljibe, 1994.
3. Скіннер, Б.Ф. *Поведінка організмів*. Епплтон-Століття Крофтс, 1938.
4. Orden de 24 de octubre de 1977 por el que se establecen los contenidos de Inglés para el ciclo superior de Educación General Básica (BOE de 10-12-77).
5. Nuevas orientaciones para Educación General Básica. Madrid: Magisterio Español, 1970.
6. Alcaraz, E. y Moody, B. Didáctica del inglés, metodología y programación. Madrid: Alhambra, 1983.
7. Orden de 8 de mayo de 1982, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica. (BOE de 14-5-82).
8. Palacios I. M. La enseñanza del inglés en España a debate. Universidade de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela, 1994. P. 26.
9. Barbero Andrés, J. La enseñanza de la lengua inglesa en el sistema educativo español: de la legislación al aula como entidad social (1970-2000). CABÁS. *Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 2012. (08) P.26–50.



**References:**

1. Morales, C. et al. (2001). La enseñanza de lenguas extranjeras en España. Madrid: CIDE.
2. García, M. et al. (1994). La lengua inglesa en educación primaria. Málaga: Aljibe.
3. Скіннер, Б.Ф. (1938). *Поведінка організмів*. Епплтон-Століття Крофтс.
4. Orden de 24 de octubre de 1977 por el que se establecen los contenidos de Inglés para el ciclo superior de Educación General Básica (BOE de 10-12-77).
5. Nuevas orientaciones para Educación General Básica (1970). Madrid: Magisterio Español.
6. Alcaraz, E. y Moody, B. (1983). Didáctica del inglés, metodología y programación. Madrid: Alhambra
7. Orden de 8 de mayo de 1982, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica. (BOE de 14-5-82)
8. Palacios I. M. La enseñanza del inglés en España a debate. Universidade de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela, 1994. P. 26.
9. Barbero Andrés, J. (2012). La enseñanza de la lengua inglesa en el sistema educativo español: de la legislación al aula como entidad social (1970-2000). *CABÁS. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (08).



УДК 821.161.2

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-406-419](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-406-419)

**Чорний Ігор Віталійович** доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри українознавства, Харківський національний університет внутрішніх справ, пр. Льва Ландау, 27, м. Харків, 61080, тел.: (0557) 341-61-55, <https://orcid.org/0000-0001-6079-1746>

## ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ У СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ РЕТРОДЕТЕКТИВІ

**Анотація.** Сучасний український історико-кримінальний роман (або ретродетектив) як жанр з'явився у вітчизняній літературі порівняно нещодавно, наприкінці ХХ – початку ХХІ століть, проте вже встиг завоювати прихильність читацької аудиторії і привернув до себе увагу дослідників-літературознавців. Серед численних проблем, пов'язаних з функціонуванням цього різновиду кримінального жанру, одне з чільних місць посідає питання щодо ролі та функцій головного героя. І якщо дискусії довкола оцінки статусу героя-мужчини стали менш гострими, то проблема показу в якості головної діючої особи жінки-детектива ще практично не розглядалось. А поза тим з'явилися нові ретродетективні твори, де головною героїнею виступає саме жінка, яка розслідує кримінальні злочини. Відповідно постає проблема, наскільки правдоподібною є спроба побудувати сюжет історико-кримінального роману на такій основі.

У статті розглядаються особливості створення образів жінок-детективів у сучасних українських ретродетективах, зокрема в циклах Андрія Кокотюхи «Київська сициця», Лори Підгірної «Інеса Путс. Панянка-детектив із Проскурова» та «уманському» циклі Дмитра Безверхнього. Показано різноманіття підходів цих авторів до проблеми, чи враховують вони історичні реалії, стан гендерного питання в Російській імперії межі ХІХ-ХХ ст., адже існувала низка обмежень/заборон на ті або інші професії для жінок. Лише після реформ Олександра ІІ почалися деякі зміни. Наприклад, в юридичній сфері жінки з певними застереженнями отримали змогу ставати приватними адвокатами та нотаріусами. Проте й тут випадки, коли жінка могла тривалий строк протриматись на вказаних посадах, були поодинокими. Одночасно щодо дозволу жінкам займатися службовою розшуковою, детективною практикою не йшлося. Автори розглянутих творів по-



різному мотивують заняття своїх героїнь розшуковою справою. Це або спосіб позбутися нудьги, повсякденної рутини, або бажання епатувати суспільство, чи сподівання своїм детективним хистом заробити собі на шматок хліба. В деяких творах поряд з вигаданими персонажами діють реальні історичні особи і практично в усіх відтворено місцевий колорит локацій, на яких відбуваються описувані події.

**Ключові слова:** гендер, ретродетектив, історико-кримінальний жанр, образ, місцевий колорит.

**Chornyi Igor Vitaliiovich** Doctor of Philology Science, Professor, The Head of the Department of Ukrainian Studies, Kharkiv National University of Internal Affairs, Lev Landau Ave., 27, Kharkiv, 61080, tel.: (057) 341-61-55, <https://orcid.org/0000-0001-6079-1746>

## **GENDER ASPECT IN MODERN UKRAINIAN RETRODETECTIVE**

**Abstract.** The modern Ukrainian historical-crime novel (or retrodetective) as a genre appeared in domestic literature not long ago, in the late 20th - early 21st centuries, but it has already won the favor of the readership and attracted the attention of literary researchers. Among the numerous problems associated with the functioning of this type of criminal genre, one of the main places is the question of the role and functions of the main character. And if the discussions surrounding the assessment of the status of the male hero have become less acute, then the problem of showing a female detective as the main protagonist has practically not been considered yet. Besides that, new retro-detective works in which the main character is a woman who investigates criminal crimes have appeared. Accordingly, the problem arises as to how believable is the attempt to build the plot of a historical crime novel on such a basis.

The article examines the peculiarities of the creation of female detective's images in modern Ukrainian retro-detectives, in particular in the cycles of Andrii Kokotiuha "Kyivska syshchytisia", "Inesa Puts. The young lady-detective from Proskurov" by Lora Pidhirna, and the "Uman" cycle by Dmytro Bezverhnyi. The diversity of these authors' approaches to the problem is shown, whether they are considering historical realities, the state of gender issues in the Russian Empire at the turn of the XIX-XX centuries, because there were a number of restrictions/bans on certain professions for women. Only after the reforms of Alexander II some changes have begun. For example, in the sphere of Law, women were able to become private





lawyers and notaries only in some cases. However, even there, there were only a few cases when a woman could hold on to these positions for a long time. At the same time, there was no discussion about allowing women to be engaged in official investigative and detective work. The authors of the considered works motivate their heroines' pursuit of detective work in different ways. This is either a way to get rid of boredom, everyday routine, or a desire to shock society, or hope to earn a piece of bread with their detective skills. In some works, along with fictional characters, the real historical figures act, and almost all of them reproduce the colour locale of the locations where the described events take place.

**Keywords:** gender, retrodetective, historical mystery, image, colour locale

**Постановка проблеми.** Сучасний український історико-кримінальний роман (або ретродетектив) як жанр з'явився у вітчизняній літературі порівняно нещодавно, наприкінці ХХ – початку ХХІ століть, проте вже встиг завоювати прихильність читацької аудиторії і привернув до себе увагу дослідників-літературознавців. Серед численних проблем, пов'язаних з функціонуванням цього різновиду кримінального жанру, одне з чільних місць посідає питання щодо ролі та функцій головного героя. І якщо дискусії довкола оцінки статусу героя-мужчини стали менш гострими, то проблема показу в якості головної діючої особи жінки-детектива ще практично не розглядалось. А поза тим з'явилися нові ретродетективні твори, де головною героїнею виступає саме жінка, яка розслідує кримінальні злочини. Відповідно постає проблема, наскільки правдоподібною є спроба побудувати сюжет історико-кримінального роману на такій основі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Гендерний аспект в українській детективній літературі досить плідно вивчається такими вітчизняними вченими-літературознавцями як Г. Бітківська, Н. Герасименко, М. Горелова, Т. Гуляк, А. Кокотюха, Л. Кукса, А. Таранова, С. Філоненко та ін. Однак питання щодо принципів зображення в ретродетективах головної героїні-сищиці ще практично не розглядалось і є досить важливим для осмислення поетики історико-кримінального жанру, розробки різних підходів до його літературознавчого аналізу.

**Мета статті** – дослідження особливостей створення образів жінок-детективів у сучасних українських ретродетективах, зокрема в циклах Андрія Кокотюхи «Київська сищиця», Лори Підгірної «Інеса Путс. Панянка-детектив із Проскурова» та «уманському» циклі Дмитра Безверхнього.



**Виклад основного матеріалу.** Якщо ще чверть століття тому сама назва «жіноча» література викликала спротив і в літературознавців і в самих авторів, то зараз існування цього прощарку художньої словесності стало загальноновизнаним і беззаперечним. Цей естетичний феномен осмислюється дослідниками, які намагаються викристалізувати його ознаки, показати, чим він принципово відрізняється від «чоловічої» літератури. Як справедливо зауважила Т. Гуляк, «характерною ознакою фемінних творів є інтегральний для них чинник розстановки персонажів: за нечисленними винятками, жіноча проза має в своєму центрі жінку-героїню, яка вирішує разом з універсальними екзистенційними проблемами специфічно гендерні питання буття. Це і дозволяє в динаміці вирізняти жіночу прозу як масив літературного процесу, що має як свої базові ознаки не тільки і не стільки авторство прозаїка-жінки, але й особливий жіночий погляд на світ, особливий інтерес до певних сторін екзистенції, заломлених через соціально-психологічні риси фемінного гендеру» [1, С. 155].

«Жіноча» література, спочатку освоївши у вітчизняній словесності любовно-сентиментальний жанр, впевнено просувається до охоплення нових жанрів, які до цього вважались суто «чоловічими». Вже не викликає подиву «жіноча фантастика», що переважно тяжіє до міського або романтичного фентезі. І без спротиву сприймається жіночий детектив, який впевнено залишив за собою такий різновид кримінальної літератури як іронічний детектив [2]. Відома українська дослідниця масової літератури С. Філоненко окрім іронічного детективу виділяє у вітчизняній кримінальній прозі ще такі, за її виразом, «адреналінові» жанри, як «власне жіночий» детектив, феміністичний неонуар і інтелектуальний детектив [3]. Одночасно історичний жіночий детектив (ретродетектив) ще не є таким розповсюдженим у вітчизняній кримінальній прозі як вищезгадані різновиди жанру. На відміну від західного ретродетективу, де питома вага «жіночої» прози стає з кожним роком усе біль значущою.

Говорячи про «жіночий» історичний детектив, слід розрізняти тексти, створені саме жінками і насамперед для жіночої аудиторії і твори, написані авторами-чоловіками, де головною героїнею виступає жінка. Саме такими є романи Андрія Кокотюхи з циклу «Київська сищиця» та романи й повісті з «уманського» циклу Дмитра Безверхнього, про які піде мова нижче. Досить точно різницю між цими двома різновидами історико-детективної літератури сформулювала Л. Таран: «Є проза, написана жінками, і проза, яка артикулює власне-жіночий досвід. Уточню: до першої відношу таку, котра улягає

стереотипам традиційного письма і змальовує світ жінки як такий, що не мислиться поза світом чоловіків, до другої – твори, що змальовують самодостатність жінки» [1, С. 154].

У вітчизняному жіночому історико-кримінальному романі можна виділити два основних різновиди: так званий артефакт-детектив і власне ретродетектив. Перший репрезентований більш широко. Зазвичай сюжет у ньому розгортається навколо якоїсь таємничої речі, яка колись належала відомому історичному діячові, відіграла фатальну роль у його долі, а потім певним чином впливає на долі інших людей. Події відбуваються в двох часових площинах: минулому й сьогоденні. Героїні таких детективів, сучасні жінки, розгадують таємниці артефакту і розплутують злочини, які відбуваються навколо нього. Одним з найвдаліших прикладів цього жанру в сучасній українській літературі можна назвати роман Ольги Саліпи «Будинок на Аптекарьській».

Власне ретродетективні романи з жінкою-сищицею в якості головної героїні в українській сучасній літературі є поодинокими явищами. Серед найвідоміших зразків цикли Лори Підгірної «Інеса Путс: панянка-детектив із Проскурова», Андрія Кокотюхи «Київська сищиця», «уманський» цикл Дмитра Безверхнього. На разі в західній літературі аналогічних творів значно більше, хоча у порівнянні з загальним масивом історико-кримінальних романів вони дійсно програють. У чому причини такого нерівномірного розподілу? Головною причиною, на наш погляд, є той факт, що жінки майже до кінця XIX століття були позбавлені лівової частини громадянських прав, права на вибір професії включно. Стати офіційно співробітницею правоохоронних органів, брати участь у розслідуванні злочинів жінка не могла. Особливо це стосується Російської імперії, оскільки, наприклад, у США ситуація склалася трохи інакше.

У 1856 р. власник першого північноамериканського приватного детективного агентства Алан Пінкертон узяв на роботу 23-річну вдову Кейт Уорн, яка стала першою жінкою-детективом у світі. Вона розкрила низку злочинів, пов'язаних із розкраданням державних коштів, а також кілька змов проти президента Лінкольна. У 1860 р. Пінкертон відкрив Жіноче детективне бюро й доручив Кейт Уорн контролювати підбір кадрів. Ці події вплинули на подальший розвиток професії правоохоронця, відкривши шлях до неї жінкам. Не дивно, що образ жінки-детектива в західному ретродетективі сприймається цілком нормально і не викликає великих заперечень у критики.

Більшість західних історико-детективних творів, де головними героїнями виступають жінки-сищиці, написано на матеріалі історії 2-ї



половини XIX – початку XX століття – того періоду, коли жінка вже отримала деякі права (зокрема й можливість займатися роботою детектива). Це цикли С. Дж. Арчер «Таємниці Клеопатри Фокс», Дайани Рейборн «Таємниці Вероніки Спідвелл», Клер МакКеннет «Таємниці Стелли й Лінді», події яких розгортаються у вікторіанській Англії, цикл Елізабет Пітерс (справжн. Барбара Мертц) про вікторіанську «археологиню в спідниці» Амелію Пібоді, яка розслідує злочини, скоєні на розкопках старожитностей у Єгипті. Винятком є цикл Пітера Тремейна про давньоірландську черницю VII століття сестру Фідельму. Сюжетні схеми цих творів практично однакові: скоєно злочин (переважно вбивства), який розслідує детектив-аматор у спідниці. Поряд з нею знаходиться помічник-мужчина, який провадить ті слідчі дії, які сама сищиця виконати не в змозі.

Ситуація зі становищем жінок у суспільстві в Російській імперії 2-ї половини XIX – початку XX століття значно відрізнялась від європейської та північноамериканської. «У XIX – на початку XX ст., – відзначає І. С. Міронова, – в Російській імперії переважно панувала консервативно-патріархальна концепція, в рамках якої жінки займали підлегле становище. Ця концепція була основою законодавства, підтримувалася вищими органами державної влади, а також значною частиною населення країни. Її теоретичною і моральною опорою було християнське вчення, згідно з яким дружина створена після чоловіка – створена для чоловіка «подібною йому». У консервативному науковому та громадському середовищі у цей період з'являлися теорії про природні передумови неповноцінності жінок, у відповідності з якими заявлялося, що жінки фізично є слабшими за чоловіків і менш розумними, що передбачало обмеження їх у правах» [4, С. 167].

Існувала низка обмежень/заборон на ті або інші професії для жінок. Лише після реформ Олександра II почались деякі зміни. Наприклад, у дотичній до теми нашої розвідки юридичній сфері жінки з певними застереженнями отримали змогу ставати приватними адвокатами та нотаріусами. Проте й тут випадки, коли жінка могла тривалий строк протриматись на вказаних посадах, були поодинокими. Вони практично були нівельовані після контрреформ кінця 70-х років XIX століття [4]. Одночасно щодо дозволу жінкам займатися службовою розшуковою, детективною практикою не йшлося. Служити в поліції жінки могли хіба на посадах наглядачок у жіночих відділеннях в'язниць. Не могли жінки отримати й ліцензію на провадження приватної детективної практики.

Починаючи з 10-х років XXI ст. в українській літературі з'являються історико-кримінальні твори, героїнями яких стають жінки-

детективи. Це повісті й романи Дмитра Безверхнього про сищицю з Умані «Дружина молочника» (2015), «Срібне люстерко, або Пані Ен ніколи не спізнюється на чаювання» (2016), «Порцеляновий погляд» (2020), «Імперія одноденок» (2024); цикл романів Андрія Кокотюхи «Київська сищиця», до якого наразі входять три романи: «Життя на карту» (2021), «Зламани іграшки» (2021) та «Зцілення невинністю» (2023); цикл романів Лори Підгірної «Інеса Путс. Панянка-детектив із Проскурова», який складається з двох романів: «Вежа Мінерви» (2023) та «Таємниця святого Флоріана» (2023). Події усіх цих творів відбуваються в Україні у складі Російської імперії на межі ХІХ – ХХ століть. Розглянемо ці книги з точки зору відбиття в них гендерного аспекту.

Молодий автор Дмитро Безверхній з Умані одним з перших у вітчизняній літературі написав історико-детективний твір, де головною героїнею виступає жінка детектив – оповідання «Дружина молочника» [5]. Події його оповідань, повістей та романів відбуваються у рідній для письменника Умані в 90-х роках ХІХ ст. Це ретродетективи, в яких події відбуваються на історичному тлі й в історичному декорі, проте реальних історичних осіб тут немає. Вони лише інколи згадуються (як то, наприклад, відомий криміналіст і сищик межі ХІХ-ХХ ст. Г. М. Рудий), але не з'являються на сторінках творів Безверхнього особисто.

Дуже багато місця в оповіді відведено відтворенню місцевого колориту. Письменник докладно описує локації, на яких відбуваються події. Це взагалі притаманно вітчизняному ретродетективу, авторами якого є мешканці невеликих провінційних міст і містечок. Таку тенденцію започаткували і підтримують провідні українські видавництва, що спеціалізуються на випуску розважальної, пригодницької літератури («Фоліо», «Клуб Сімейного Дозвілля», «Темпора» тощо). Цим надається сприяння такій гілці туристичної галузі як «літературний туризм». Тексти, створені у цім потоці, розповідають про цікаві історичні й архітектурні пам'ятки, які можуть зацікавити читача, що познайомився з цими книжками і вирішив подорожувати місцевостями, де відбуваються події, змальовані у прочитаних ним творах. Зазначений підхід ми можемо побачити і в циклі Лори Підгірної про Інесу Путс, і в ретродетективах Андрія Кокотюхи зі львівського і київського циклів.

У Безверхнього всі значущі події його творів відбуваються зазвичай або в історичному центрі Умані, окресленому будинками готелю «Лондон» (відомому подіями, які відбувалися в ньому в 1-й половині ХХ ст.), колишнього василіанського монастиря і школи, що



пережили буремні події Коліївщини, Костьолу Внебовзяття Пресвятої Діви Марії. Звичайно, не міг обійти письменник увагою і перлину Умані – славнозвісний парк «Софіївка» (на час описуваних подій – Царицин сад). Деякі особливо драматичні події роману «Порцеляновий погляд» [6] відбуваються саме в ньому, зокрема на Верхньому ставку і підземній річці Ахеронт.

Головною героїнею творів «уманського» циклу Безверхнього виступає молода жінка (її вік автором не уточнюється) Софія Нрієвська, ім'я для якої, на наш погляд, вибрано не випадково, оскільки вказує на головну архітектурно-паркову пам'ятку Умані. Як і героїня Кокотюхи Анна Вольська, вона є дружиною поліцейського, щоправда, не дійсного, а у відставці. Це дозволяє їй займатися розшуковою діяльністю не професійно, задля забезпечення собі засобів для існування, а ситуативно, вряди-годи, коли виникає необхідність. Таким чином, Безверхній не моделює ситуацію, яка б не відповідала історичній правді. Софія Нрієвська займається детективними розслідуваннями задля того, щоб розрадити себе або допомогти комусь з рідних чи знайомих. «В житті, – зазначає автор щодо персонажів детективних оповідань, які читала його героїня, – Софія знала чимало жінок, що нарівні з чоловіками могли давати раду заплутаним проблемам. Жінка-детектив – це завжди виклик – собі й комусь. Може і неправда те все, але такі думки допомагали Софії Павлівні в миті, коли справи йшли зовсім не так, як планується, рятуючи від меланхолії» [6, С. 270].

Оскільки чоловік Нрієвської Тиміш Уласович ще виконує певні розшукові дії на прохання поліцейського начальства і має багато знайомств у місцевих правоохоронних органах (його небіж Максим світовий посів дядькове місце), Софія Павлівна має змогу користуватись у своїх приватних розслідуваннях допомогою офіційних посадових осіб. Ті збирають речові докази, опитують свідків (включно й тих, які мешкають далеко від Умані), займаються наглядом за підозрілими особами. Сама ж героїня переважно опитує учасників подій і робить висновки з почутого: «Слідство веде поліція, а я просто розмовляю з людьми. Іноді такі розмови значно корисніші, аніж усілякі допити й експертизи, що ними морочить собі голову слідство. Люди діляться й розповідають, коли з ними говорять, а не коли їх допитують» [6, С. 170]. Методика розслідувань Софії Павлівни дуже нагадує те, що робить героїня Агати Крісті міс Марпл. Таким чином «жіночий» детектив Безверхнього тяжіє до класичного й так званого «затишного» детективу з його повільною провінційною атмосферою і злочинами, за поодинокими винятками скоєними на сімейно-побутовому ґрунті.

Цикл «Інеса Путс. Панянка-детектив з Проскурова» Лори Підгірної побудований дещо на інших художніх засадах. Головною героїнею його виступає молода жінка, яка намагається зробити професійну кар'єру приватного детектива. Спочатку, опинившись у центрі трагічної ситуації з убивством її подруги, вона намагається розібратись у справі, допомогти своєму колишньому коханцю, начальнику розшукового відділку проскурівської поліції Олексію Завальському знайти вбивцю. Проте подальші розшукові дії приводять обох молодих людей до несподіваних результатів. Вони виходять на таємничу організацію «Вежа Мінерви», до складу якої входять місцеві можновладці, очолювані рідним батьком Інеси. Фінал першого роману гостро-драматичний, навіть мелодраматичний. Взагалі, Підгірна схильна до мелодрами, тяжіє до ексцентрики й епатажу, що відчувається в особливостях показу головної героїні.

Інеса Путс не зовсім типова для російської провінції початку ХХ століття жінка. Вона дуже розкута, емансипована, не визнає законів суспільства і готова сперечатись і боротись за свої права. Опинившись у центрі богемного життя Парижа періоду Belle Époque, вона досить швидко призвичаїлась до європейської манери життя і мислення. Швидко й бездумно вийшовши заміж, героїня так же швидко розчаровується в подружньому житті й обирає незалежний спосіб існування. Інеса знайомиться з паризькими художниками, які «нашвидкуруч писали її портрети на згортках пожовтілого паперу, на шматках полотна, на серветках. Для одного з них – здається, у нього було чуттєве ім'я Жульєн – Інеса навіть оголилася по пояс. Це було неймовірно! Ніякого сорому, ніякої ганьби, ніякої хіті – тільки чистий, незамулений потік мистецтва! Так писали художники епохи Ренесансу! Так позували їм прекрасні мадонни та гарненькі вуличні повії... Оголена! І ніякої хіті...» [7, С.17-18]. Врешті-решт кинувши осоружного чоловіка, героїня повертається додому до Проскурова, де продовжує вести той же спосіб життя, що й у Парижі, шокуючи і епатаючи місцеве населення. Зрозуміло, що існувати так їй дають змогу значні статки батька і знайомства з сильними світу цього, які беруть епатажну панянку під своє покровительство (граф Потоцький, великий князь Борис Романов). Проте після самогубства Якова Путса, винного в організації підпільного борделю для аристократів, Інеса повинна була б переосмислити своє життя, оскільки мала б опинитись у повній ізоляції від суспільства, як це було притаманно тогочасній дійсності. Утім увесь цей скандал, як не дивно, не позначився на долі героїні і в наступному романі вона вже постає перед нами в якості ліцензованого приватного



детектива – ситуація практично неймовірна для реалій Російської імперії кінця XIX – початку XX ст.

Історичний «жіночий» детектив Підгірної відрізняється прагненням до сенсаційності, містики (героїня розкриває злочини, пов'язані з викриттям езотеричного товариства аристократів-збоченців, пошуками старовинного заговореного скарбу). Інеса Путс не стільки розплутує кримінальну загадку, скільки «пливе» за сюжетом, вряди-годи розкриваючи ту або іншу таємницю завдяки випадковим ситуаціям (підслухує розмову злодіїв, знаходить якусь записку-підказку, влаштовує спокусливу провокацію для супротивника тощо). При чому панянка-детектив завжди опиняється в опозиції до можновладців та високопосадовців (губернського й поліцейного начальства). Звичайно, як і героїні Безверхнього і Кокотюхи, жінка-детектив не може обійтись без допомоги мужчин. Насамперед, це представник правоохоронних органів Олексій Завальський, який надає Інесі можливість використувати його офіційне становище як ширму-прикриття для її не зовсім законного втручання в розслідування кримінальних злочинів. У другому романі в Шерлока Холмса у спідниці з'являється і власний літописець Ватсон в особі польського журналіста-мандрівника Міхала Ролле.

Показовим для творів цього циклу Підгірної (та й, власне, для всієї творчості письменниці в цілому) є те, що вони належать саме до історичних, а не просто ретродетективів. На сторінках романів про Інесу Путс виступають реальні персонажі минулого: граф Юзеф Потоцький, великий князь Борис Романов, подільський губернатор Олександр Ейлер, польський журналіст і історик-аматор Міхал Ролле. Вони показані у повній відповідності до історичної правди і беруть участь у долі Інеси, допомагаючи або, навпаки, перешкоджаючи їй у розслідуваннях. «Майже офіційна прогулянка під руку з Потоцьким Мільйонною та Олександрівською, а потім спільна вечора у «Слоні» на очах у всього проскурівського панства, звісно, принесли свої плоди ще того вечора. Шляхетна місцева публіка зрозуміла: Юзеф-Миколай ставиться до панянки Путс із незмінною повагою! А отже, Інеса тепер належить до тих жінок, про яких не варто пліткувати. А якщо й пліткувати, то дуже-дуже тихо! Без заголовків та фотографій у «Подолії». Бо тепер вона під покровительством самого Потоцького!» [8, С. 30-31]

Авторка, історикня за фахом, знана краєзнавиця, ретельно відтворює і місцевий колорит. Її твори у цій площині нагадують «уманський» цикл Безверхнього, відрізняючись хіба що яскравим проявом авторської позиції. Підгірна не просто описує ту або іншу



архітектурну пам'ятку Проскурова або Кам'янця, а висловлює свої думки щодо її збереження або відновлення. Надієя другого роману циклу полягає у дбайливому ставленні до пам'яток минулого. Навіть стародавній скарб розшукується героями не з метою власного збагачення, а задля спрямування цих коштів на реставраційні роботи.

Alter ego авторки тут виступає образ красуні-науковиці Ізольди Огневицької, яка трагічно гине в боротьбі за справу свого життя, намагаючись довести місцевій пануючій верхівці перспективність ідеї перетворити Кам'янець на туристичний центр західноєвропейського зразка. Фактично вона є дзеркальним відбиттям головної героїні, бо так само обстоює ідеї емансипації і поводить себе епатажно як на думку місцевих обивателів. Доля Ізольди, яка стає жертвою не тільки жадібності власної тітки, а й офірою в цілому всієї відсталої консервативної системи російського царату межі XIX-XX ст., є одним з варіантів розвитку долі самої головної героїні циклу Підгірної. Варіантом досить вірогідним і правдоподібним.

А. Кокотюха досить ретельно підійшов у «Київській сищиці» до вирішення гендерної проблеми. На відміну від деяких колег по цеху (переважно письменниць) він не піддався спокусі зобразити в історичному детективі таку собі емансиповану супервумен, яка не рахується з оточуючим середовищем і поводить себе зухвало, викликаючи обурення суспільства. Патові для героїні ситуації у таких творах розв'язуються доволі штучно, здебільшого з використанням прийому *deus ex machina* або чудесних випадковостей. Тому в цілому сюжетика і персонажі згаданих ретродетективів не викликають довіри в читачів і критики.

У циклі Кокотюхи, насамперед, переконливо обґрунтовано цікавість Анни Вольської до розплутування кримінальних загадок. Для більшості знайомих героїні цей її дивний інтерес є проявом нудьги молодої удови, якій нічим заповнити своє дозвілля. Автор показує, що Анна починає займатися сищицькою діяльністю внаслідок того, що тривалий час вона допомагала своєму чоловікові, помічникові головного слідчого розшукової поліції Києва Івану Вольському розкривати карколомні кримінальні злочини. Саме вона була «мозком» у їхньому дуеті. З іншого боку, втративши чоловіка, Анна залишилась майже без засобів до існування. Жінка пропонує послуги в якості нишпорки заможним клієнтам щоб заробити собі кошти на прожиття. Своїми аналітичними якостями вона підтверджує реноме слідчого. Героїня Кокотюхи, на думку М. Горелової, «руйнує стереотипи про жінку як людини, що не тямить в суто чоловічих справах і їй невластиві



такі таланти, як встановлення причинно-наслідкових зв'язків, ведення допитів, розслідування злочинів, бо це все виходить далеко за межі хатніх справ. Сищиця подається як жінка, що може бути і берегинею, і талановитим детективом, бо займається розв'язанням таємниці лиходійства лише за власним бажання і має до цього хист» [9, С. 22].

Анна Вольська, як і героїні західних ретродетективів, не працює наодинці. Вона добре усвідомлює власне місце в суспільстві, на що їй постійно вказують опоненти-мужчини (насамперед із силових відомств). Жінка-сищиця сприймається керівництвом поліції як нонсенс, який не стикається з законодавством і традиціями. Тому Вольська вимушена згуртувати навколо себе команду помічників, що вирішують за неї ті або інші завдання: спостереження за підозрюваними, проникнення до лігва злочинців, збір речових доказів та інформації тощо. Супутником і помічником Анни стають київський журналіст Гліб Коваленко і авантюристка з Одеси Роза Лисицька. Гадається, романіст послуговувався тут досвідом своїх попередників у детективному жанрі, насамперед Конан-Дойла, орієнтуючись на образи доктора Ватсона і Ірен Адлер. Почасти нагадує хатню господиню Холмса і Ватсона міс Хадсон помічниця Анни з господарства Христина Попович, яка, втім відіграє більш значну роль у сюжетах романів Кокотюхи, аніж шановна домовласниця з Лондона. У стосунках героїні з помічниками немає зверхності або запобігання (як, наприклад, у того ж Холмса). Це компанія друзів і однодумців, готових пожертвувати власним життям задля інших. Безкомпромісно ставиться Вольська до злочинців і корумпованих правоохоронців.

Показово, що справи, розслідуванням яких займається Вольська, зазвичай також мають гендерну спрямованість. Анна в усіх трьох романах розплутує кримінальні справи, так або інакше пов'язані з жінками: вбивство дружиною чоловіка («Життя на карту»), серійні вбивства молодих дівчат і порнографія неповнолітніх («Зламани іграшки»), псевдонаукові експерименти з незайманими дівчатами («Зцілення невинністю»). Характерною ознакою архітекtonіки романів циклу є наявність у сюжеті кожного з них двох злочинів, один з яких спочатку є прихованим. Під час розслідування «головного» криміналу Вольська натикається на інший, вдало замаскований під основний. Це також розповсюджений художній прийом у світовому кримінальному романі. Проте ніяких надмірностей, містики, штучності в кримінальних справах, описаних у циклі «Київська сищиця», немає. Немає і механістичного розв'язання конфліктів, показових для деяких українських ретродетективів, де діють жінки-сищиці.

**Висновки.** Таким чином, гендерний аспект у сучасних українських ретродетективах, де героїнями виступають жінки-детективи, реалізується неоднозначно.

**Література:**

1. Гуляк Т. Жанрова своєрідність українського жіночого детективу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. Одеса : Міжнародний гуманітарний університет, 2018. Вип. 37. Том 1. С. 153–158.
2. Таранова А. Детектив очима жінки. *Актуальні проблеми слов'янської філології : міжвуз. зб. наук. статей*. Ніжин : ТОВ «Видавництво «АспектПоліграф», 2007. Вип. XIV: Лінгвістика і літературознавство. С. 231–239.
3. Філоненко С. Масова література в Україні: дискурс/гендер/жанр : монографія. Донецьк : ЛанДОН-XXI, 2011. 432 с.
4. Міронова І. С. Боротьба за юридичні права жінок у Російській імперії (друга половина XIX – початок XX століть). *Universum Historiae et Archeologiae*. Дніпро, 2019. Т. 2 (27). Вип. 2. С. 163–175.
5. Безверхній Д. Порядні пані вмирають самотньо. К. : Темпора, 2023. 268 с.
6. Безверхній Д. Порцеляновий погляд. К. : Темпора, 2023. 300 с.
7. Підгірна Л. Вежа Мінерви. Харків : Фоліо, 2023. 414 с.
8. Підгірна Л. Таємниця святого Флоріана: із циклу «Інеса Путс. Панянка-детектив із Проскурова». Харків : Фоліо, 2023. 414 с.
9. Горелова М. Образ жінки-детектива в романах Андрія Кокотюхи «Життя на карту. Київська сищиця» та «Зламани іграшки». *Філологія XXI століття : Збірник наукових праць студентства й наукової молоді*. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2023. С. 22–23.
10. Кокотюха А. Життя на карту. Київська сищиця. Харків : Книжковий клуб «Клуб Сімейного дозвілля», 2021. 304 с.
11. Кокотюха А. Зламани іграшки. Київська сищиця. Харків : Книжковий клуб «Клуб Сімейного дозвілля», 2021. 352 с.
12. Кокотюха А. Зцілення невинністю. Київська сищиця. Харків : Книжковий клуб «Клуб Сімейного дозвілля», 2023. 352 с.

**References:**

1. Huliak T. (2018). Zhanrova svoieridnist ukrainskoho zhinochoho detektyvu [Genre originality of the Ukrainian female detective]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriiia : Filolohiia - Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology*. Odesa : Mizhnarodnyi humanitarnyi universytet, Vyp. 37. V. 1, 153–158 [in Ukrainian].
2. Taranova A. (2007). Detektyv ochyma zhinky [A detective through the eyes of a woman]. *Aktualni problemy slovianskoi filolohii : mizhvuz. zb. nauk. Statei – Actual problems of Slavic philology: interuniversity. coll. of science articles* Nizhyn : TOV «Vydavnytstvo «AspektPolihraf», Vyp. KhIV: Linhvistyka i literaturoznavstvo, 231–239 [in Ukrainian].
3. Filonenko S. (2011). Masova literatura v Ukraini: dyskurs/hender/zhanr : monohrafiia [Mass literature in Ukraine: discourse/gender/genre: monograph] . Donetsk : LanDON-XXI, [in Ukrainian].



4. Mironova I. S. (2019). Borot'ba za yurydychni prava zhinok v Rosiys'kiy imperiyi (druha polovyna XIX – pochatok XX st.) [The struggle for women's legal rights in the Russian Empire (the second half of the 19th - the beginning of the 20th century)]. *Universum Historiae et Archeologiae*. Dnipro, V. 2 (27). Vyp. 2, 163–175 [in Ukrainian].
5. Bezverkhniy D. (2023). Poryadni pani vmyrayut' samitno. [Decent ladies die alone]. K. : Tempora, [in Ukrainian].
6. Bezverkhniy D. (2023). Portselyanovyy pohlyad [Porcelain look]. K. : Tempora, [in Ukrainian].
7. Pidhirna L. (2023). Vezha Minervy [Tower of Minerva]. Kharkiv : Folio, [in Ukrainian].
8. Pidhirna L. (2023). Taiemnytsia sviatoho Floriana: iz tsykladu «Inesa Puts. Panianka-detektyv iz Proskurova» [The mystery of St. Florian: from the series “Inesa Puts. A young lady-detective from Proskurov”]. Kharkiv : Folio, [in Ukrainian].
9. Horielova M. (2023). Obraz zhinky-detektyva v romanakh Andriia Kokotiukhy «Zhyttia na kartu. Kyivska syshchytsia» ta «Zlamani ihrashky» [The image of a female detective in the novels of Andrii Kokotyukha "Life on the map. Kyiv woman-detective" and "Broken toys"]. *Filolohiia XXI stolittia : Zbirnyk naukovykh prats studentstva y naukovoï molodi - Philology of the 21st century: Collection of scientific works of students and scientific youth*. Kharkiv : KhNPU imeni H.S. Skovorody, 22–23 [in Ukrainian].
10. Kokotiukha A. (2021) Zhyttia na kartu. Kyivska syshchytsia [Life on the map. Kyiv woman-detective]. Kharkiv : Knyzhkovyi klub «Klub Simeinoho dozvillia», [in Ukrainian].
11. Kokotiukha A. (2021) Zlamani ihrashky. Kyivska syshchytsia [Broken toys. Kyiv woman-detective]. Kharkiv : Knyzhkovyi klub «Klub Simeinoho dozvillia», [in Ukrainian].
12. Kokotiukha A. (2023). Ztsilennia nevyinnistiu. Kyivska syshchytsia [Healing by innocence. Kyiv woman-detective]. Kharkiv : Knyzhkovyi klub «Klub Simeinoho dozvillia», [in Ukrainian].



## СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

UDC 378.011.3-051:373.3

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-420-430](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-420-430)

**Demchenko Iryna Ivanivna** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Work and Rehabilitation, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, 15, Heroiv Oborony St., Kyiv, 03041, tel.: (044) 527-80-73, <https://orcid.org/0000-0003-4302-7564>

**Kalynovska Iryna Serhiivna** PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special and Inclusive Education, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. tel.: (04744) 3-45-33, 28, Sadova St., Uman, 20300, <https://orcid.org/0000-0001-8805-4641>

### INTEGRATION OF STEM TECHNOLOGIES INTO THE PROCESS OF PREPARING TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES IN INCLUSIVE EDUCATION

**Abstract.** The article is devoted to the peculiarities of training future teachers to implement STEM technologies in the educational process of an inclusive school, which is determined by the ability to effectively respond to the individual characteristics of each student through the latest pedagogical teaching methods aimed at developing critical thinking, creativity, communication and teamwork skills in children with/without special educational needs. The areas of professional training of future teachers (didactic, methodological, creative, research, communication, partnership and reflective) are identified, which are aimed at forming the "skills box" competencies necessary for successful work with student diversity in an inclusive educational environment. It is noted that such a set of teacher competencies will contribute to updating the content of educational activities of students with/without special educational needs. The authors substantiate the importance of using STEM technologies in the study of general education disciplines aimed at forming a holistic worldview, interest in solving the problems of inclusive education through project activities using research,



information, creative, educational, performing, and other methods. Various topics of inclusion projects are considered, which help students realize the importance of accepting human diversity in society, raise students' awareness of educational inclusion issues, and encourage them to deepen their knowledge in this area. Examples of the use of STEM technologies (LEGO construction, experimentation with animate and inanimate nature, paints, color, animation and multimedia methods and others) used in the study of disciplines of the cycle of special (professional) training of future teachers in order to increase the level of mastery of didactic, methodological, technological, information and technical components of inclusive competence are given.

**Keywords:** inclusive education, inclusive educational environment, future teachers, teacher training, STEM technologies, professional competence, higher education institutions.

**Демченко Ірина Іванівна** доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації, Національний університет біоресурсів і природокористування України, вул. Героїв оборони, 15, м. Київ, 03041, тел.: (044) 527-80-73, <https://orcid.org/0000-0003-4302-7564>

**Калиновська Ірина Сергіївна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 28, м. Умань, 20300, тел. (04744) 3-45-33, <https://orcid.org/0000-0001-8805-4641>

## **ІНТЕГРАЦІЯ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** Статтю присвячено особливостям підготовки майбутніх педагогів до впровадження STEM-технологій в освітньому процесі інклюзивної школи, що визначається здатністю до ефективного реагування на індивідуальні особливості кожного учня засобами новітніх педагогічних методів навчання, спрямованих на розвиток критичного мислення, креативності, комунікативності та навичок роботи в команді у дітей з/без особливих освітніх потреб. Визначено напрями професійної підготовки майбутніх педагогів (дидактичний, методологічний, креативний, дослідницький, комунікативний, партнерської взаємодії та рефлексивний), які спрямовані на формування компетент-

ностей «skills box», необхідних для успішної роботи з учнівським різноманіттям в інклюзивному освітньому середовищі. Зазначено, що така сукупність компетентностей педагога сприятиме оновленню змісту освітньої діяльності учнів з/без особливих освітніх потреб. Автори обґрунтовують важливість використання STEM-технологій при вивченні дисциплін циклу загальної підготовки, спрямованих на формування цілісного світогляду, зацікавленості у вирішенні проблем інклюзивної освіти шляхом проєктної діяльності з використанням дослідницьких, інформаційних, творчих, просвітницьких, виконавських та ін. методів. Розглянуто різноманітні тематики проєктів з інклюзії, які допомагають студентам усвідомити важливість прийняття людської різноманітності в суспільстві, підвищити обізнаність студентів із проблем освітньої інклюзії та стимулюють їх до поглиблення знань в цій галузі. Наведено приклади використання STEM технологій (LEGO-конструювання, експериментування з живою та неживою природою, фарбами, кольором, мультиплікаційні та мультимедійні методи та ін.), які використовуються під час вивчення дисциплін циклу спеціальної (фахової) підготовки майбутнього вчителя з метою підвищення рівня оволодіння дидактичним, методичним, технологічним, інформаційно-технічним складниками інклюзивної компетентності.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, інклюзивне освітнє середовище, майбутні педагоги, підготовка вчителів, STEM-технології, професійна компетентність, заклади вищої освіти.

**Statement of the problem.** One of the directions of socio-cultural modernization of modern education is to create conditions for the learning and development of every child, regardless of their physical, intellectual, emotional and other characteristics. This challenge means the need to develop inclusive general education, which embodies the idea of accessibility and quality by providing educational services in accordance with the needs and capabilities of all children. Changes in approaches to teaching and upbringing of all categories of children put forward new requirements for the professional activities of teachers.

The professional activity of a teacher in an inclusive classroom is a great responsibility for the final result of teaching, upbringing and development of a child (educational goal) and his or her motivational and value attitude to professional activity, possession of effective ways and means of achieving pedagogical goals, ability to create and reflect. The specificity of pedagogical activity is determined by the dual nature of its object: the student and the means of educational activity used by the teacher



to develop the child's personality in all its diversity: curiosity, purposefulness, independence, responsibility, creativity, which ensure successful socialization, increase the competitiveness of the individual and, as a result, society and the state. At the same time, the system of teaching aids includes a set of material and information objects that can be used by students and teachers during the educational process and that must meet the requirements for their effective and safe use in accordance with educational needs.

In this context, teachers need special training and a deep understanding of methods and approaches that would allow them to work effectively with a diversity of students, providing everyone with optimal conditions for learning and development. One of the key areas of professional training for teachers to implement inclusive education is the mastery of STEM technologies, which open up wide opportunities for integration and individualization of the educational process, synthesis of scientific knowledge and practical experience. Their use in the educational process contributes to the development of critical thinking, problem-based and project-based learning, as well as the development of teamwork skills. In this regard, it is important to prepare future teachers to work in inclusive classrooms using STEM technologies to ensure the comprehensive development of each student, including those who need special attention and support.

**Analysis of recent research and publications.** Domestic and foreign scholars (I. Horbenko, I. Vasylashko, A. Kolupaieva, O. Lozova, O. Tynchuk, M. Ainscow, J. Dppler, D. Loreman, D. Lozova, O. Martynchuk, T. Sak, O. Taranchenko, M. Ainscow, J. Deppler, T. Loreman, D. Harvey and others have studied various aspects of the development of inclusive education, emphasizing the importance of the inclusive component of the professional competence of teachers, as well as the mastery of methodological innovations in STEM education and socialization of children with special educational needs.

**The purpose of the article** is to reveal the ways of using STEM technologies in the process of preparing future teachers for professional activities in inclusive education.

**Summary of the main material.** In accordance with the principles of society's transition to sustainable development, the rule of human rights and freedoms (Sustainable Development Goals (SDGs)), the main normative documents of the international movement "Education for All" (EFA), state acts in the field of education (Laws of Ukraine "On Education", "On Education", "On Complete General Secondary Education", The New Ukrainian School Concept, and the Concept for the Development of Science and Mathematics Education (STEM Education) emphasize equal





opportunities for success in learning and personal development for every child, taking into account their individual characteristics, who is able to use knowledge to solve a variety of problems independently.

From the first year of studying children with special educational needs in a general education school, the teacher plays a key role in creating their educational trajectory. Therefore, the quality of their professional training determines the formation of a high level of readiness to perform the functions of professional activity in the context of inclusion. That is, according to V. Kremen, teachers must be prepared for a new professional role: "Of course, he cannot be and, in principle, is not an absolute carrier of knowledge. He cannot be a supervisor of a student. He or she must be a person who accompanies the process of self-knowledge and self-development of a child, guides and dynamizes it in accordance with the specific social dispositions of each student. In this plane of the new professional role, the teacher's readiness for new functions of the educational process should also be considered. Today, it is impossible to reduce the educational process only to the assimilation of the sum of knowledge by the student, but it is necessary to teach him/her to learn..." [1, c. 137].

With the introduction of an inclusive component in the system of lifelong learning, innovative processes take place. Therefore, as T. Franchuk rightly emphasizes, "the main functional purpose of innovative education is to form the student's psychological and subject readiness for professional self-creation. It is based on a fundamentally different model of mastering the profession, which is based on the focus on the student as a subject of creating his or her own concept, technology and style of professional activity" [3, p. 35].

Investigating the problem of training a future teacher-defectologist, O. Martynchuk considers professional competence in the field of providing educational services in inclusive education as an evaluative category that can identify the degree of mastery of the teacher's professional universalism, which includes the ability to navigate complex socio-cultural situations, predict, plan and perform actions to successfully achieve the goals, adjust and adapt professional knowledge and abilities in accordance with the dynamics of change in the educational space [2, p. 156].

In our opinion, the competence-based approach is necessarily related to the professional context, which creates conditions for preparing future teachers for professional activities in inclusive education in the following areas:

– didactic – aimed at the formation of professional knowledge and skills (analytical, prognostic, organizational, diagnostic, correctional) of the subjects of learning; promotes effective orientation in the field of education,



upbringing, development of children, solving pedagogical problems, structuring scientific (theoretical) and practical knowledge in order to create an effective inclusive educational environment;

– methodological – determination of the ability to work by finding out the professional aptitude, psychological readiness for the chosen type of work and the degree of social responsibility for its course and results; solving organizational and activity tasks (implementation in practice of the planned educational process based on interaction with students); formation of skills of analysis, synthesis, comparison, abstraction, generalization of pedagogical phenomena, professional important mental qualities, such as analogy, imagination, flexibility and critical thinking);

– creative – study of the level of professionalism, reflective and innovative potential, degree of skill of the future specialist and assessment of the social significance of his innovations proposed in the process of creativity; development of a high level of moral consciousness; constant search for optimal original solutions to the tasks; creative style of thinking; ability to see the problem; identify contradictions; developed creative imagination, imagination, speed and flexibility of thought, curiosity, accuracy, courage; desire to achieve an effective result in the context of the;

– research – the optimal combination of scientific and practical training; creative search and implementation of new pedagogical technologies based on a personality-oriented approach to the organization of an inclusive educational process; professional self-improvement and self-realization; development of observation, intellectual activity, own research style, flexibility and originality of thinking, intuition, objectivity, criticality and others;

– communicative – purposeful manifestation of the personality potential to exchange various kinds of information by verbal and non-verbal means; involves constant work on the culture of verbal and non-verbal communication; recognition of the importance of the student's personality; conscious striving for self-knowledge, self-development, self-improvement and self-realization of participants in the educational process; formation of goodwill, interest in interaction with children, tolerance, empathy, congruence, sociability, collectivism;

– partnership interaction – cooperation of participants in the educational process on the basis of parity, equality, mutual respect and joint (team) work, taking into account the experience, knowledge and capabilities of partners, when the success of some participants in joint activities stimulates more productive and purposeful activities of its participants; encourages a culture of diversity in an inclusive educational environment;



development of respect for the individual, goodwill, positive attitude, trust in relationships and relationships; development of distributed leadership skills;

– reflective – study of the sphere of self-consciousness of the individual in the context of the degree of development of the "I", understanding of communication partners in the process of work; self-knowledge of the subject of internal mental acts and state; system-forming factor of professionalism, which ensures conscious overcoming of stereotypes of personal experience by rethinking it and introducing innovations in pedagogical activity; contribute to the provision of control and correction and encourage self-development and self-improvement; development of critical thinking.

As you can see, these areas reflect the "4K" competencies, or social skills, identified by the World Economic Forum (2020) as the key to success in the labor market in the next 20-30 years:

– Creativity is the ability to navigate information flows, see cause and effect relationships, weed out the unnecessary, understand the causes of failure and draw conclusions;

– Critical Thinking is the ability to be creative, which allows you to assess the situation from different angles, make non-standard decisions and feel confident in changing circumstances;

– Communication is the ability to establish contacts, listen and hear the interlocutor, convey one's point of view and come to an agreement;

– Coordinating With Others - the ability to unite in joint activities as equal partners to achieve the goal [4].

This set of competencies "skills box" combines basic knowledge as "tools" for cognition and transformation of the world, social skills as a set of human skills that allow for successful interaction with others. At the same time, the "skills box" of an inclusive education teacher includes methodology and approaches to updating the content of science and technology education, technology for organizing project and research activities of students with/without special educational needs. That is why STEM technology is widely used in inclusive educational environments today. It is based on the application of an interdisciplinary and applied approach, as well as the integration of four fields of knowledge "Science, Technology, Engineering, and Mathematics into a single system. Thus, the teacher turns from a "carrier and translator of ready-made knowledge" into an organizer of cognitive, research, creative, and communicative activities of his or her students.

The disciplines of the general training cycle, which aims to form a holistic worldview and interest in solving socio-political and economic problems, are of great importance in the professional development of a future



teacher. Since inclusion is designed to ensure full participation of all members of society in all spheres of life, the content of the disciplines of this cycle should address the problems of forming a new philosophy of state policy towards children with special educational needs, improving the legal framework in accordance with international agreements on human rights, accessibility and barrier-free spaces, society's attitude to otherness and acceptance of human diversity.

In our opinion, when studying the disciplines of this cycle, it is advisable to use different types of projects, in particular: research, information, creative, educational, performing, group, individual projects using 3D modeling, to create aesthetic and artistic and graphic images and objects using special computer programs available for children (Blender 3D, Tinkercad, Onshape).

The topics of the projects can be very diverse: "Disability and modern society", "Inclusion is an attempt to know the other", "Equals among equals", "Different opportunities - equal rights", "Doomed to happiness", "Outstanding historical figures with disabilities", "Barrier-free - the philosophy of a society without restrictions! ", "Barrier-free space and universal design of your city (village)", "Inclusive reconstruction of Ukraine", "Inclusive communication", "Cultural treasures for all", "Culture hidden behind barriers" and others.

During such classes, future teachers had the opportunity to trace the cultural and historical retrospective of the process of formation of public recognition of a person with developmental disabilities and relevant educational paradigms; identify ways to implement integrated (inclusive) education in the world and in Ukraine; identify cultural and educational achievements of people with disabilities; get acquainted with the relevance of philosophical reflection on the inclusive educational process in relation to the axiological foundations of society; realize the relationship between "I and the Other" as a correlation of the Such work contributed to students' awareness of the chronology of society's attitude towards people with special needs, encouraged them to recognize the values of social and educational inclusion, the role of the teacher in inclusive educational processes to accept children with special educational needs, and aroused interest in acquiring special knowledge of inclusive activities.

In order for inclusive education to be effective, it is necessary to change the mentality of the whole society and, above all, of future teachers who implement the policy of inclusion as an organic component of their professional thinking. The complexity and versatility of the primary school teacher's profession, the depth of its content, the understanding of the values



of inclusive activities, the peculiarities of methodological, technological, technical, and information support for an inclusive educational environment were revealed in the process of studying the disciplines of the cycle of special (professional) training.

The use of STEM technologies will contribute to the expansion of the methodological and technological component of the teacher's inclusive competence:

- experimenting with living and non-living nature, paints, colors and others. allows to organize children's acquaintance with the properties of water, air, inanimate and living nature objects, optical phenomena and will help to enthuse children with/without special educational needs to study a variety of properties of the world around them ("Growing Crystals", "Rainbow in a Glass, Water Cycle, Lemon Fountain, Apple Resuscitation, Time Measurement, Create a New Color, Drawing with Salt (Cereals), Make an Easter Egg from Soda and Paint and others;

- LEGO construction and paper construction are aimed at the intellectual and creative development of children with/without special educational needs through the implementation of LEGO Education initiatives by solving local problems that arise in the process of working with thematic LEGO construction sets and promotes an organic combination of play, creative and correctional and rehabilitation work in terms of motivational, cognitive, intellectual, physical, emotional, activity, communication and others areas of children's development ("Designing Animals", "Designing Houses", "Christmas Toys", "My Yard, My School", "Traffic Rules", "My City", "Transport" and others);

- animation makes it possible to demonstrate the results of work on various projects by creating a child's own animated film as a productive synthesis of artistic and technical creativity through the development of information and communication, digital, and media technologies (Animatron, Clipchamp). The plots of the cartoons are familiar situations of everyday life: communication, work, rest, excursion, travel, study, friendship and others, which cover various spheres of life of children with disabilities, IDPs, migrants, national minorities and others. ("Rainbow", "Light a Smile", "Shadow Theater", "Crooked Duck", "Broken Wing", "Old Lion", "Without Words", "Walk in the Dark" and others);

- multimedia methods and tools as a system of complex interaction of visual and audio effects under the control of interactive software using modern hardware and software tools that combine text, sound, graphics, photos, video and others. in one digital reproduction allows to equip students with knowledge in an accessible visual, mechanical, audio and



emotional form, promotes the development of observation, thinking, attention, memory, imagination, speech, interest in creativity, the need for new knowledge and a sense of independence (Smart Board software and hardware complex; multimedia applications Linkway Live, Story Board Live, Multimedia applications; entertaining multimedia Infotainment; correctional and rehabilitation: Briolight S interactive sandbox, ePresenter EP-I interactive floor, Elpix interactive touch tables and others), which are used to organize educational games and video fragments, multimedia presentations and simulators).

Particular attention should be paid to the ability to organize and conduct integrated lessons that promote the unification of disparate parts into a whole, deep interpenetration of knowledge of the world in diversity and unity; develop creativity, encourage active knowledge of the surrounding reality, comprehension and finding of cause and effect relationships, development of logic, thinking, communication skills; promote the development of speech, the formation of the ability to compare, generalize, draw conclusions.

Thus, the integration of general pedagogical and inclusive components contributed to the further formation of students' humane position on teaching children with special educational needs, accelerated the pace of professional self-development and self-improvement. In the process of solving important and complex problems of raising the level of professional, methodological and psychological readiness of future primary school teachers to perform an expanded range of professional functions in inclusive education. As a result, future teachers gained the necessary knowledge about the forms, methods, techniques and means of organizing the educational process in teaching subjects in an inclusive primary school using STEM technology, mastered the technologies of pedagogical (traditional intensive training, differentiated teaching, formation of cognitive strategies, developmental and interactive learning, creating a situation of success) and correctional pedagogical activities (game, art therapy, logorhythmic forms of learning and

**Conclusions.** The use of STEM technologies in the process of professional training of future teachers for professional activity in inclusive education is aimed at forming a holistic worldview, interest in solving the problems of inclusive education in order to increase the level of mastery of didactic, methodological, technological, information and technical components of inclusive competence. The use of STEM technologies in professional activities in inclusive education is based on their methodologically sound implementation in the educational process on the basis of competence-based and personality-oriented approaches and will



serve as a model for the effective organization of learning activities of children with different levels of development, promote deeper learning and encourage them to further professional self-development.

**References:**

1. Kremen V. H. (2005). *Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty. Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty [Education and science in Ukraine - innovative aspects. Strategy. Realization. Results]*. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
2. Martynchuk O. V. (2013). Kompetentnisnyi pidkhid do fakhovoi pidhotovky vchyteliv-defektolohiv dlia zabezpechennia osvithoi intehratsii ditei z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku [Competence-based approach to the professional training of teachers-defectologists to ensure the educational integration of children with disabilities]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Ser. 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhologhiia. (Vols.24). (pp.153–158)*. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova. [in Ukrainian]
3. Franchuk T. Y. (2009). *Tsilisnyi osvitnii prostir : pedahohichni osnovy yoho formuvannia [Holistic educational space: pedagogical bases of its formation]*. Kamianets-Podilskyi : KPNU [in Ukrainian]
4. These are the top 10 job skills of tomorrow - and how long it takes to learn them [These are the top 10 job skills of tomorrow - and how long it takes to learn them]. Retrieved from: <http://surl.li/rifcr> (accessed 08. March 2024). [in Ukrainian].

**Література:**

1. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. К. : Грамота, 2005. 448 с.
2. Мартинчук О. В. Компетентнісний підхід до фахової підготовки вчителів-дефектологів для забезпечення освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 24. С. 153–158.*
3. Франчук Т. Й. Цілісний освітній простір : педагогічні основи його формування : моногр. Кам'янець-Подільський : КПНУ, 2009. 243 с.
4. These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them. URL: <http://surl.li/rifcr>



UDC 373.3/.5.017:159.947]:[374:796.011.3](045)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-431-440](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-431-440)

**Haharin Mykola Ivanovuch** Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Department Pedagogics and Education Management, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Garden, 28, Uman, 20300, <https://orcid.org/0000-0002-4773-3303>

### **FORMATION OF VOLITIONAL QUALITIES OF PUPILS IN EXTRACURRICULAR SPORTS INSTITUTIONS**

**Abstract.** The article analyzes the potential of extracurricular sports institutions for the development of pupils' volitional qualities.

The formation of pupils' volitional qualities in extracurricular sports institutions is considered as a holistic educational and sports collective activity that involves the purposeful formation of the following qualities: endurance, determination, initiative, perseverance, determination; change of acquired negative values through ensuring coordinated interaction of all subjects of the training process and taking into account the age and psychological characteristics of pupils.

The purpose of the article is to characterize the potential of out-of-school sports institutions in the context of forming pupils' volitional qualities.

The possibilities of out-of-school sports institutions in the formation of pupils' volitional qualities are that they: have an active complex influence on the formation of volitional qualities; ensure the use of differentiated (grouping depending on the level of physical fitness) and individual (taking into account individual characteristics) approaches to the formation of volitional qualities; purposefully influence the formation of individual volitional qualities through the active use of various methods that encourage pupils to overcome difficulties.

The formation of volitional qualities in the process of physical culture and recreation will be successful if the coaching and teaching staff is adequately trained to carry out physical culture and recreation activities; an educational environment is created that will promote the education of volitional qualities of the individual; pedagogical support is provided in the process of physical culture and recreation activities.

The volitional qualities of pupils formed in extracurricular sports institutions under the direct supervision of teachers and coaches are then consciously manifested in other types of life activities.





The materials of the study can be used in the process of forming the volitional qualities of a personality. The problem of studying foreign experience of forming volitional qualities of pupils in extracurricular sports institutions requires further research.

**Keywords:** willpower, pupil's personality, adolescence, extracurricular sports institutions, formation of willpower, process of formation of willpower.

**Гагарін Микола Іванович** доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 28, м. Умань, 20300, <https://orcid.org/0000-0002-4773-3303>

## **ФОРМУВАННЯ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СПОРТИВНОГО СПРЯМУВАННЯ**

**Анотація.** В статті проаналізовано потенціал позашкільних закладів спортивного спрямування щодо розвитку вольових якостей учнів.

Формування вольових якостей учнів у позашкільних закладах спортивного спрямування розглядається як цілісна навчально-спортивна колективна діяльність, що передбачає цілеспрямоване формування таких якостей: витримка, рішучість, ініціативність, наполегливість, цілеспрямованість; зміну набутих негативних цінностей через забезпечення узгодженої взаємодії всіх суб'єктів тренувального процесу та врахування вікових та психологічних особливостей учнів.

Мета статті – схарактеризувати потенціал позашкільних закладів спортивного спрямування у контексті формування вольових якостей учнів.

Можливості позашкільних закладів спортивного спрямування у формуванні вольових якостей учнів полягають у тому, що вони: надають активний комплексний вплив на формування вольових якостей; забезпечують застосування диференційованого (групування залежно від рівня фізичної підготовленості) та індивідуального (облік індивідуальних особливостей) підходів до формування вольових якостей; цілеспрямовано впливають на формування окремих вольових якостей шляхом активного застосування різних методів, що спонукають учнів до подолання труднощів.

Формування вольових якостей у процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності буде успішним, якщо буде забезпечена відповідна підготовка



тренерсько-викладацького складу до здійснення фізкультурно-оздоровчої діяльності; створено виховне середовище, що сприятиме вихованню вольових якостей особистості; забезпечено педагогічний супровід у процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Вольові якості учнів, сформовані у позашкільних закладах спортивного спрямування під безпосереднім керівництвом педагогів, тренерів потім свідомо проявляються в інших видах життєдіяльності.

Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі формування вольових якостей особистості. Подальших досліджень потребує проблема вивчення зарубіжного досвіду формування вольових якостей учнів у позашкільних закладах спортивного спрямування.

**Ключові слова:** вольові якості, особистість учня, фізичні вправи, позашкільні заклади спортивного спрямування, формування вольових якостей.

**Problem statement.** The main tasks of extracurricular education include, in particular, the acquisition of social and public experience, creation of conditions for the creative, intellectual, spiritual and physical development of pupils, organization of meaningful leisure, in accordance with their abilities, talents and health status [1]. The problem of forming pupils' volitional qualities, as one of the tasks of moral education, actualizes the problem of effective use of the potential of out-of-school education in general and out-of-school institutions of various types, which are an integral part of the implementation of state educational policy and contribute to the comprehensive, harmonious development of the individual.

At the same time, in the modern system of extracurricular education, physical education and sports activities are considered mainly as a means of physical education and improvement of physical development of the individual. In general, it is common to consider sport as an activity that provides only physical development, but it is necessary to analyze the possibilities of out-of-school sports institutions to form the volitional qualities of pupils.

**Analysis of recent research and publications.** The formation of moral personality, development of will and moral and volitional qualities of pupils in the process of physical culture and sports were studied by H. Vashchenko, I. Dudnyk, V. Zhelanova, V. Lutsenko, D. Pigul, Y. Zaitseva, I. Taranenko, Y. Shmatko, E. Shostak etc. [2; 3; 4; 5; 6].

The features of manifestation of volitional qualities of a pupil's personality of adolescent age in physical-health improving activity are covered in works by A. Artyushchenko, O. Artyushchenko, G. Hryban, N. Kasich, V. Masol, M. Tymchyk, O. Trubenko and others. [7; 8; 9; 10].



Scientists Y. Shmatko, V. Lutsenko, D. Pihul analyze the content of education of moral and volitional qualities of primary school pupils during physical culture lessons and single out pedagogical conditions of effective organization of this process: professional training of physical culture teachers and coaches, application of pedagogically expedient content, forms and methods of work, ensuring interaction of family, school, public; creation of conditions for pupils' revealing moral and volitional qualities during physical culture lessons by teachers [5, p. 522].

The studies by Y. Zaitseva, I. Taranenko, E. Shostak substantiate the model of formation of pupils' moral and volitional qualities by means of sports games, characterize the principles of application of physical culture means (on the example of volleyball players): taking into account age and psychological peculiarities of adolescents, harmonious use of volleyball means for complex influence on formation of athletes' moral and volitional qualities, co-creation of a coach and an athlete in solving problems of formation of moral and volitional qualities, priority of safety rules in the use of physical culture means.

However, the problem of using the possibilities of out-of-school education institutions to form the volitional qualities of pupils needs to be studied.

**The purpose of the article** is to characterize the potential of extracurricular sports institutions in the context of forming pupils' volitional qualities.

**Summary of the main material.** Sports institutions in the system of out-of-school education include sports schools, children's and youth sports schools of the Olympic reserve, physical culture and sports clubs at the place of residence, physical culture and health clubs for people with special educational needs, specialized children's and youth sports schools of the Olympic reserve, circles, sections, clubs, sports and recreation clubs, associations based on training and production plants, general secondary, vocational (vocational-technical) and professional higher education institutions; clubs and associations at the place of residence regardless of subordination, types and forms of ownership, etc.

Physical exercises in the system of extracurricular sports institutions are of great importance for the formation of pupils' volitional and physical qualities, as they create good conditions for the full satisfaction of individual physical culture and sports interests, and encourage pupils to engage in independent physical education. In our opinion, extracurricular sports institutions that have certain specifics (flexibility of regimes and relationships, reliance on individual interest, voluntariness and freedom to



choose sports of interest, a different code of relations between coaches and pupils compared to the classroom system) create the most favorable conditions for the moral and volitional development of pupils.

Relevant in the context of the research problem is O. Shamykh's vision of the importance of functioning of children's sports associations at the place of residence for the formation of pupils' social activity, because "...pupils participate in them on a voluntary basis, without coercion; the presence of interest is closely related to the motivational sphere, therefore, on the basis of interest in physical education and sports, one can develop motivation for active work not only in sports, but also in the public sphere; at the place of residence, adolescents spend most of their free time, and children

According to R. Pavelkiv, volitional qualities are relatively stable, independent of a particular situation mental formations that testify to the level of conscious self-regulation of behavior, its power over itself achieved by a personality [12, p. 332].

Usually, a pupil comes to a sports section in early adolescence with a sense of curiosity, a desire to stand out among his/her peers and gain authority from them. Therefore, adolescence is defined as a period of active attempts aimed at realizing one's interests, abilities, and social values related to choosing one's place in society.

Different forms of sports activity create complex situations in relationships. On the one hand, sports activities are impossible without individual mastery of special skills; on the other hand, many types of sports training involve collective goals - interaction and partnership, struggle for the honor of a team, sports club, etc. In the process of building various relationships, sports activities have a great impact on the moral development of the individual.

The process of forming volitional qualities in pupils is interconnected with the processes of formation of social activity and moral education; it is characterized by contradictory, unstable, impulsive nature, includes the formation of social activity, needs, interests, motives for various activities.

We define volitional qualities as independent, stable mental formations of a personality, the content of which is determined by personal experience, formed motives and attitudes that determine the level of conscious self-regulation of a person's behavior, the ability to overcome difficulties that arise on the way to achieving a goal.

The main volitional qualities include persistence, determination, endurance, initiative, courage, discipline, perseverance, determination, and independence.



As noted in the studies of A. Bondar and M. Tomanek, today society is facing the urgent task of raising a healthy, strong, able-bodied younger generation with an active life position. These issues are implemented in the process of educating children and youth in educational institutions, at home and during leisure activities. Organized meaningful leisure activities for children and youth can significantly affect the harmonious formation of their personality, expand their motor potential, meet their needs for communication and self-expression, as well as fill their free time and distract them from the negative influence of the "street" and bad habits [13].

The tasks of volitional education in the process of physical education in out-of-school sports institutions are: formation of moral consciousness (moral concepts, views, judgments, evaluations); ideological conviction and motives of activity (in particular, physical education); formation of moral feelings (sense of collectivism, friendship, sense of intransigence to violations of moral norms, etc. ); formation of moral qualities, habits of observance of ethical norms, skills of socially justified behavior (respect for the results of work and objects of spiritual and material culture, respect for elders, honesty, modesty, conscientiousness, etc.); education of volitional traits and personality qualities (courage, determination, courage, will to win, self-control, etc.)

The main tasks facing extracurricular sports institutions in the context of the formation of volitional qualities in the process of physical education are to ensure: the formation of motivational, intellectual and moral foundations that promote volitional manifestations in relation to the requirements of physical education and sports activities; comprehensive development of volitional qualities necessary in each type of activity, the formation of character traits that would be manifested not only in the conditions of physical education, but also in various situations of life.

Thus, the formation of pupils' volitional qualities in extracurricular sports institutions is a holistic educational and sports collective activity that involves the purposeful formation of such qualities as endurance, determination, initiative, perseverance, and determination; change of acquired negative values through ensuring coordinated interaction of all subjects of the training process and taking into account the age and psychological characteristics of pupils.

Skillful and competent organization of the training process is of great importance in the development of volitional qualities. The right choice of exercises of the appropriate amount of load with a certain intensity, saturate the classes so much that pupils have no time to be distracted, relax, or talk. Performing tasks, applying effort, demonstrating willpower and character



contributes to the development of vital qualities. In the course of sports activities, with skillful pedagogical guidance, negative qualities can be counterbalanced by positive ones: physical and volitional fortitude, endurance, diligence, courage, bravery, determination, endurance, perseverance, will to win, self-control, restraint, self-confidence; ability to manage one's actions, independence; positive purposefulness, initiative and activity; discipline, respect for elders, peers and younger people; interest in labor, cognitive and social activities; habit of observing hygiene requirements; negative attitude to alcohol consumption and smoking. All of this suggests that properly organized pedagogical work in the process of sports activities can provide positive results in the moral education and re-education of pupils.

Therefore, we believe that the education of volitional qualities in the process of physical culture and recreation will be successful if appropriate training of the coaching and teaching staff for the implementation of physical culture and recreation activities is provided; an educational environment is created that will promote the education of volitional qualities of the individual; pedagogical support in the process of physical culture and recreation activities is provided.

The possibilities of extracurricular sports institutions in the formation of pupils' volitional qualities are that they

- have an active complex influence on the formation of volitional qualities;
- ensure the use of differentiated (grouping depending on the level of physical fitness) and individual (taking into account individual characteristics) approaches to the formation of volitional qualities;
- purposefully influence the formation of individual volitional qualities through the active use of various methods that encourage pupils to overcome difficulties.

The use of physical culture and sports factors in the education of pupils involves solving health, educational and upbringing tasks. Difficulties in sport contribute to the development of volitional characteristics of a personality. They are associated with the need to master complex exercise techniques, show volitional efforts, overcome fatigue, pain, maintain self-control, regulate emotional state, maintain performance in adverse environmental conditions and adhere to the established daily routine. All of these problems are most evident during sports competitions. They are one of the main means of developing morally oriented volitional qualities.

Thus, formation of pupils' volitional qualities in extracurricular sports institutions is a holistic educational and sports collective activity that



involves purposeful formation of such qualities as endurance, determination, initiative, perseverance, determination; change of acquired negative values through ensuring coordinated interaction of all subjects of the training process and taking into account age and psychological characteristics.

Thus, the main tasks of extracurricular sports institutions are to improve the quality of general physical training, develop motor skills, educate volitional qualities, psychological stability, and form a healthy lifestyle.

The volitional qualities of pupils formed in extracurricular sports institutions under the direct supervision of teachers and coaches are then consciously manifested in other types of life activities.

**Conclusions.** Thus, on the basis of analysis of peculiarities of activity of extracurricular sports institutions we can state that pupils' classes in such institutions have potential opportunities in forming volitional qualities by means of active complex influence, as they allow to take into account age and individual peculiarities as much as possible: pupils' desire for physical improvement, imitation; desire to be like their idols, to be the first, to take a worthy place in the circle of peers, to achieve recognition, respect, to test themselves in overcoming difficulties. The active use of game and competitive methods in the classroom also contributes to the purposeful formation of certain volitional qualities (endurance, determination, initiative, perseverance, determination).

This article does not exhaust all aspects of the problem. The problem of studying foreign experience in the formation of volitional qualities of pupils in out-of-school sports institutions requires research.

#### **References:**

1. Zakon Ukrainy «Pro pozashkilnu osvitu» [The Law of Ukraine «About extracurricular education»]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text> [in Ukrainian].
2. Vashchenko, H. H. (2001). *Tilovykhovannia yak zasib vykhovannia voli i kharakteru* [Physical education as a means of education of will and character]. Lviv: Ukrainski tekhnolohii [in Ukrainian].
3. Dudnyk, I. O. (2016). *Formuvannia volovykh yakosti u pupiliv u protsesi zaniat fizychnoiu kulturoiu* [Formation of willpower in pupils in the process of physical education]. Cherkasy: Cherkaskyi natsionalnyi universytet im. B. Khmelnytskoho [in Ukrainian].
4. Zhelanova, V. V. (2017). Moralno-volovi osobystosti yak suttieva determinanta formuvannia «navychok XXI stolittia» [Moral and strong-willed individuals as a significant determinant of the formation of «21st century skills»]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu – Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University*, 2 (41), 99–101 [in Ukrainian].



5. Shmatko, Ya. V., Lutsenko, V. V., Pihul, D. M. (2024). Vykhovannia moralno-volovyykh yakosteï uchniv osnovnoi shkoly pid chas zaniat fizychnoiu kulturoiu [Education of moral and volitional qualities of primary school pupils during physical education classes]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. 3K(176), 520–523 [in Ukrainian].

6. Zaitseva Yu. V., Taranenko I. V., Shostak Ye. Yu. (2022). Model formuvannia moralno-volovyykh yakosteï uchniv zasobamy sportyvnykh ihor [The model of formation of moral and volitional qualities of pupils by means of sports games]. *Pedahohichni nauky*. № 80. 37–41 [in Ukrainian].

7. Artiushenko, A. O., Artiushenko, O. F., Trubenko, O. A. (2019). Osoblyvosti proïavu rishuchosti v uchniv shkilnoho viku v protsesi zaniat fizychnoiu kulturoiu [Peculiarities of the manifestation of determination in school-age pupils in the process of physical education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of the M. P. Drahomanov NPU*, 3 (111), 12–16 [in Ukrainian].

8. Hryban, H. P. (2008). *Fizyчне vykhovannia i volia [Physical education and will]*. Zhytomyr: Vyd-vo «Ruta» [in Ukrainian].

9. Kasich, N. P. (2019). Vykhovannia tsilesprïamovanosti starshykh pidlitkiv u fizkulturno-ozdorovchii diïalnosti. Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

10. Masol, V. V., Tymchyk, M. V. (2020). Teoretychni aspekty vykhovannia rishuchosti starshoklasnykiv u protsesi zaniat fizychnoiu kulturoiu [Theoretical aspects of raising the determination of high school pupils in the process of physical education]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. Vyp. 3K (123). 266–269 [in Ukrainian].

11. Shamykh, O. M. (2011). Formuvannia hromadskoi aktyvnosti molodshykh pidlitkiv u dytiachykh sportyvnykh ob'iednanniakh za mistsem prozhyvannia. Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

12. Pavelkiv, R. V. (2015) *Vikova psykholohiia*. Vyd. 2-he, stereotyp. Kyiv : Kondor, 469 s. [in Ukrainian].

13. Bondar, A., Tomanek, M. (2018). *Menedzhment pozashkilnykh navchalnykh zakladiv fizkulturno-sportyvnoho napriamu* [Management of extracurricular educational institutions of physical culture and sports direction]. Bydhoshch: Tovarystvo naukovoï merezhi sportyvnoho prava [in Ukrainian].

#### **Література:**

1. Закон України «Про позашкільну освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>

2. Ващенко Г. Г. Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру. Львів: Українські технології, 2001. 56 с.

3. Дудник І. О. Формування вольових якостей у студентів у процесі занять фізичною культурою : навч.-метод. посіб. Черкаси : Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького 2016. 72 с.

4. Желанова В. В. Морально-вольові особистості як суттєва детермінанта формування «навичок XXI століття». *Науковий вісник Ужгородського національного університету : серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород : Говерла, 2017. Вип. 2 (41). С. 99–101.

5. Шматко Я. В., Луценко В. В., Пігуль Д. М. Виховання морально-вольових якостей учнів основної школи під час занять фізичною культурою. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2024. 3K(176), 520–523.



6. Зайцева Ю. В., Тараненко І. В., Шостак Є. Ю. Модель формування морально-вольових якостей учнів засобами спортивних ігор. *Педагогічні науки*. 2022. № 80. С. 37–41.

7. Артюшенко А. О., Артюшенко О. Ф., Трубенко О. А., Особливості прояву рішучості в учнів шкільного віку в процесі занять фізичною культурою *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* Випуск 3 (111) 2019. С. 12–16.

8. Грибан Г. П. Фізичне виховання і воля: Монографія. Житомир: Вид-во «Рута», 2008. 168 с.

9. Касіч Н. П. Виховання цілеспрямованості старших підлітків у фізкультурно-оздоровчій діяльності: дис... канд.пед.наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2019. 252 с.

10. Масол В. В., Тимчик М. В. Теоретичні аспекти виховання рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2020. Вип. 3К (123). С. 266–269.

11. Шамич О. М. Формування громадської активності молодших підлітків у дитячих спортивних об'єднаннях за місцем проживання : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2011. 239 с.

12. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Вид. 2-ге, стереотип. Київ : Кондор, 2015. 469 с.

13. Бондар А., Томанек М. Менеджмент позашкільних навчальних закладів фізкультурно-спортивного напрямку: Монографія. Бидгощ: Товариство наукової мережі спортивного права, 2018. 156 с.



UDC 37.013:351.746.1

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-441-453](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-441-453)

**Mychkovska Vanda Rostyslavivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor in the of Foreign Languages Department, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine Khmelnytskyi City, <https://orcid.org/0000-0003-4389-9477>

## **FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF FORMING PROFESSIONAL CREATIVE ACTIVITY OF FUTURE BORDER GUARD OFFICERS**

**Abstract.** The article deals with the concepts of creative activity, creativity, creative potential in psychological and pedagogical literature.

The current situation requires the training of highly qualified specialists, officers of the State Border Guard Service of Ukraine, who are able to use knowledge of a foreign language, namely appropriate communication strategies within the framework of linguistic, communicative, linguistic, and country studies competences, while performing their official duties at border crossing points of Ukraine. That is why there is a need for highly professional border guards who are ready to think creatively, out of the box, take reasonable initiative, independently analyse phenomena and processes, make non-standard decisions, and are able to actively update their knowledge and freely navigate professional information.

So, based on the generalisation of scientific and pedagogical literature, we defined the essence of the concept of "creative activity of a future border guard officer" as a quality of personality characterised by awareness of creative needs and abilities that provide an opportunity to act creatively when solving a problem situation or educational task, and manifests itself in creative self-realisation, which further affects the results of professional training of a future border guard officer.

Among the methods and techniques of forming creative activity in foreign language classes, the following are relevant in the aspect of our study:

stimulation of interest, creative interest in conducting foreign language classes; motivation for independent learning, creative search; simulation exercises; method of dialogue composition; method of discovery (situations are created in the classroom that encourage cadets to make a choice); method



of developing cadets' creative abilities: individual reading, writing creative written works, creating own computer presentations, participation in the competition of cadet research papers; method of collective search for original ideas using the principles of heuristics.

To form the creative activity of a future border guard officer, it is important to ensure the following psychological and pedagogical factors and conditions: humanisation and democratisation of military education, in particular, ensuring freedom of thought, independence of choice, formation of a broad outlook of cadets, ability to find and understand contradictions, demonstrativeness of educational activities, use of methods of developmental and problem-based learning; positive learning atmosphere, formation of sustainable motivation of activity, personal creative qualities; formation of creative systemic thinking through the use of systemic, personality-oriented and activity-based approaches; use of active forms of organising the educational process and special methods of stimulation, etc.

**Keywords:** professional creative activity of cadets, formation, creative potential, motivation to learn a foreign language, discovery method.

**Мичковська Ванда Ростиславівна** кандидат педагогічних наук, доцент, Національна академія Державної прикордонної служби України, <https://orcid.org/0000-0003-4389-9477>

### **ІНОЗЕМНА МОВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ**

**Анотація.** У статті розглядається поняття: творча активність, творчість, творчий потенціал у психолого-педагогічній літературі.

Сьогодення вимагає підготовки висококваліфікованих фахівців офіцерів Державної прикордонної служби України, які здатні застосовувати під час виконання своїх службових обов'язків у пунктах пропуску через державний кордон України знання іноземної мови, а саме відповідні комунікативні стратегії у рамках лінгвістичної, комунікативної та лінгвокраїнознавчої компетентностей. Саме тому, потрібні високопрофесійні охоронці кордону, готові творчо, нешаблонно мислити, виявляти розумну ініціативу, самостійно аналізувати явища і процеси, приймати нестандартні рішення, а також здатні активно поповнювати свої знання та вільно орієнтуватися в професійній інформації.

Отже, на основі узагальнення науково-педагогічної літератури нами було визначено сутність поняття «творча активність майбутнього



офіцера-прикордонника», а саме – це якість особистості, яка характеризується усвідомленням творчих потреб і здібностей, що забезпечують можливість діяти творчо під час розв’язання проблемної ситуації або навчальної задачі, і виявляється у творчій самореалізації, що в подальшому впливає на результати професійної підготовки майбутнього офіцера-прикордонника.

Серед методів і прийомів формування творчої активності на заняттях з іноземної мови актуальними в аспекті нашого дослідження виділяємо:

стимулювання зацікавленості, творчого інтересу щодо проведення занять з іноземної мови; мотивація до самостійного навчання, творчого пошуку; ділові ігри; метод складання діалогів; метод відкриття (на занятті створюються ситуації, які спонукають курсанта до вибору); метод формування творчих здібностей курсантів: індивідуальне читання, написання творчих письмових робіт, створення власних комп’ютерних презентацій, участь у конкурсі курсантських наукових робіт; метод колективного пошуку оригінальних ідей з використанням принципів евристики.

Для формування творчої активності майбутнього офіцера-прикордонника, важливе значення має забезпечення таких психолого-педагогічних чинників і умов: гуманізація і демократизація військової освіти, зокрема забезпечення свободи думки, самостійності вибору, формування широкого кругозору курсантів, вміння знаходити і усвідомлювати суперечності, наочність освітньої діяльності, використання методів розвиваючого і проблемного навчання, позитивна атмосфера навчання; формування стійкої мотивації діяльності, особистісних творчих якостей; формування творчого системного мислення через застосування системного, особистісно орієнтованого і діяльнісного підходів; використання активних форм організації навчального процесу та спеціальних прийомів стимулювання тощо.

**Ключові слова:** професійна творча активність курсантів, формування, творчий потенціал, мотивація до вивчення іноземної мови, метод відкриття.

**Problem statement.** The public demand for a creative personality has actualised the problem of forming creative activity as a professionally important quality of future border guard officers. An important task of higher education is to improve the level of professional training of specialists. Today, the State Border Guard Service needs highly professional border guards who are ready to think creatively, out of the box, take reasonable



initiative, independently analyse phenomena and processes, make non-standard decisions, and are able to actively update their knowledge and freely navigate professional information. That is why solving the problem of forming the creative activity of future border guard officers in the process of professional training is an important condition for their professional self-improvement and expansion of professional competence.

**Analysis of recent research and publications.** Prominent national and foreign psychologists and pedagogues dealt with the formation of creative activity of future specialists, such as V. Davydov, H. Kostyuk, S. Sysoieva, T. Shamova, L. Vyhodskyi, V. Klymenko, O. Leontiev, S. Rubinshtein et al. Such scientists as O. Akimova, O. Bilous, M. Vainovska, S. Davydiuk, Yu. Moroz, I. Drach studied the development of creative cognitive activity, creative potential and creative thinking of an individual. The problem of forming professional and creative qualities of cadets in professional training was studied by V. Balashov, O. Didenko, I. Snitsar, Ye. Potapchuk, O. Torichnyi, O. Ponomarenko et al. The need to introduce and use interactive technologies in the educational process was emphasised by Ye. Korotava, N. Kolomiets, O. Pometun.

**The purpose of the article** is to study the peculiarities of the formation of professional creative activity of future border guard officers in the process of learning foreign languages.

**Presentation of the main research material.** In order to define the essence of the concept of professional creative activity of future border guard officers, we revealed the concepts of "creativity", "creative potential", "creative activity" in the psychological and pedagogical literature. Creativity is a cultural and historical phenomenon. Many researchers tried to create a theory of creativity, but their approaches and interpretations differed significantly. In the philosophical aspect, the interpretation of creativity is defined as a mental and practical activity that results in the creation of original, unique values, the discovery of new facts, properties, patterns, as well as methods of research and transformation of the material world or spiritual culture [10, p. 77]. In this respect, creativity is not necessarily related to activities such as drawing, writing music or poetry, acting on stage. It manifests itself in all those cases when one has to act in situations of uncertainty, without clear algorithms, obscurity, without defining the essence and methods of certain problems, unpredictable conditions.

Fundamental studies of creativity were discovered by psychological science. In psychology, creativity is studied in two main aspects: procedural and personal. The first aspect involves determining the peculiarities of the subject's transformation of the object of creativity, while scholars



A. Brushlinskyi, V. Druzhynin, Ye. Ihnatiev, S. Malykh study the phases, stages, milestones and results of the transformation. Taking into account the second aspect, scientists V. Rusalov, V. Smith, J. Galen, I. Foster highlight the qualities, abilities of the individual as a subject of creative activity, his or her needs, motives, interests, knowledge, skills, self-awareness, etc.

A number of researchers point to creativity as an integral part of personal development. A. Davydenko, B. Kreminskyi, A. Maslow, V. Rybalka, N. Rogers, V. Tkachev and others believe that it is in creativity that a person is formed, and it is through creativity that it becomes possible to manifest his or her unique individuality. Thus, V. Moliako [14], revealing the essence of creativity from the standpoint of psychology, defines it as the process of creating something new for a particular subject. According to V. Klymenko, [6, p. 14–15], human creativity is a mental activity, a process of solving a problem, a state of inspiration (a flash of human energy potential that breaks the boundary of the unknown, isolates a part of it and turns it into a known thing). V. Kholodenko defines creative activity as an important quality inherent in a creative personality, which, thanks to energy stimuli, reveals its potential in creative activity. Creative activity is an element of a person's creative potential [12, p. 84].

In the context of studying creativity, psychologists give higher priority to the study of creative thinking. The Psychological Encyclopedia defines creative thinking as a type of thinking that results in a fundamentally or subjectively new or improved image of a certain aspect of reality. It is characterised by a peculiar course, particular complexity and requires great intellectual activity of the subject. G. Gilford, [9, p. 203] described creative thinking as original, flexible, deep and non-trivial. The specificity of creative thinking is seen by O. Matiushkin [9] in the discovery of the subjectively new, which leads to the formation of mental neoplasms of the individual. According to a number of scientists, the components of creative thinking characterise the speed and flexibility of thinking, originality, ingenuity and reactivity of the mind, reformulation and use of a new format, i.e. rejection of old schemes, fundamental admission of certain uncertainty, the desire to be different from others and a conscious challenge to traditions, high self-discipline, the pursuit of perfection. In addition to thinking, creative activity involves other psychological phenomena, including motives, emotions, memory, will, and abilities [6].

Since our study is aimed at forming the professional creative activity of future border guard officers in the process of learning a foreign language, we will consider creativity from the pedagogical point of view. Representatives of pedagogical science studied the correlation between the



concept of pedagogical creativity and the accompanying features, properties, and qualities of the individual (V. Lisovska, M. Potashnyk, L. Stepanko, etc.), considered the individual style of personality as the most important feature of its creative character (Ye. Klimov, V. Merlin, Ya. Ponomarev), found out the mechanism of interconnection between creative thinking and pedagogical skills (Yu. Azarov, I. Zaziun, N. Tarasevych et al.), as well as pedagogical conditions, ways and means of forming a creative personality (O. Bodalov, N. Kychuk, L. Luzina, O. Moroz, V. Rybalko et al.) [10, p. 90–91]. In general, researchers focus on the definition of creativity as a productive human activity capable of generating qualitatively new material and spiritual values of social significance [3, p. 71].

Summarising various approaches to the interpretation of the concept of "creativity", we define it as an individual's effective activity in creating qualitatively new material and spiritual values, in identifying new properties, patterns and methods of studying our being, new effective ways of solving social problems and professional tasks.

The source of personality development is its creative potential. A number of scholars (B. Ananiev, H. Kostiuk, O. Leontiev, O. Matiushkin, V. Moliako, Ya. Ponomarov, S. Rubinshtein) revealing the concept of "creative potential of a personality", consider it at the level of studying potential and actual characteristics of a person. Other researchers, L. Ovsianetska, V. Oleksiuk, E. Yakovleva reveal the essential characteristic of the creative potential of a personality, indicate the correlation between the concepts of "creative potential" and "creative activity". In particular, V. Ryndak [8] studying the creative potential, interprets it as a set of fundamental properties of a personality that are integrated into its capabilities. At the same time, the researcher believes that personality activity (intellectual, subjective and other types) contributes to the development of creative potential. In the process of productive activity, creative potential is implemented and accumulated in creative activity, respectively, creative potential and creative activity of the personality are paired in this phenomenological series, complementing each other. Therefore, let's find out the nature and specifics of the concept of "creative activity".

In the psychological and pedagogical literature, there is no consensus on the definition of the subject's activity in the educational process. Most often, scientists point to two or three signs of activity, including mental exertion, initiative and interest, the ability to change the surrounding reality in accordance with one's own needs, views, goals, etc. R. Nizamov [9] interprets student's activity in learning as a volitional action, an activity state



that characterises the enhanced cognitive activity of a personality. An active student is characterised by a manifestation of a versatile deep interest in knowledge, learning tasks, making efforts, intensity of attention, mental and physical strength to achieve the goal.

P. Sysoieva [10, p. 127] defines creative activity as a component of a creative personality, along with creative communication, conditions for creativity, creative activity, internal prerequisites for creativity, and additional creative qualities of a personality. Ya. Ponomarov [6] believes that creative activity is an alloy of emotional, volitional, intellectual qualities of a person, which are manifested in initiative, independence, emotional sensitivity, volitional, purposeful actions, consciousness of actions. According to Z. Sliepan, [11, p. 72] creative activity is the desire to penetrate into the essence of things, phenomena, the desire to apply new methods of overcoming difficulties, the ability to introduce elements of novelty in the ways of performing educational tasks.

S. Didenko [2] describes the concept of a creative personality as a more or less stable formation of a dynamic nature, which is not a separate personality trait, but its integral quality, consisting of a whole complex of emotional, intellectual, characterological features that allow a person to create in any kind of human activities and manifest themselves as amateur activity in free, conscious, initiative internally necessary activity. O. Kovalyov [6] believes that creative activity is a psychological manifestation of a personality in a particular creative activity. A number of scholars [3] define creative activity as a set of personality traits that ensures its involvement in the process of creating a new intellectual product and involves "intra- and inter-system transfer of knowledge and skills to new situations, change of the way of action in solving educational and professional tasks". The structure of creative activity includes, according to L. Yermolaieva-Tomina [6], the main components of creativity, namely: independence of choosing the object of thinking, going beyond the task, transforming the task and stimulus. However, most scholars argue that the creative activity of a specialist is a component of the professional readiness of a graduate of a higher education institution.

So, based on the generalisation of scientific and pedagogical literature, we defined the essence of the concept of "creative activity of a future border guard officer" as a quality of personality characterised by awareness of creative needs and abilities that provide an opportunity to act creatively when solving a problem situation or educational task, and manifests itself in creative self-realisation, which further affects the results of professional training of a future border guard officer.





Many scholars confirm the idea that the educational process, its content and methods are crucial for the development of creative potential. In particular, O. Leontiev believes that personality is determined by life, a process that "combines" abilities and external conditions and circumstances, because abilities are the result of development based on dispositions, physiological characteristics and develop in activities [3]. That is, the activity of a personality in operations is important, since it (activity) is an indispensable condition for unlocking creative potential and developing his or her abilities, achieving success. And if there can be no direct teaching of creativity, then, in our opinion, indirect influence on it through the creation of conditions and identification of factors that would stimulate creative activity is still quite real and effective in the process of educational activities.

The achievements of scientists on the main pedagogical factors and conditions for the effective formation of creative activity of future specialists is fundamental for our research. It should be noted that we use the term "formation" in relation to the creative activity of future border guard officers, which we consider as pedagogical management of individual personality development. It should be noted that in the process of professional training of border guard cadets, we are talking about the initial, fundamentally important stage of formation of creative activity, further development and improvement of which will take place during future professional activity.

The formation of a future specialist's creative activity is influenced by internal (subjective) and external (objective) factors. Internal ones are related to individual personality traits, external ones - to a set of pedagogical influences. The system of internal pedagogical factors includes motivation, abilities, emotions, ideals, worldview, beliefs, etc. [3]. As for external factors, they include: factors related to the structure and content of the educational material (relevance, practical significance for future activities); factors related to the organisation of the educational process (forms, methods of teaching, use of technical means of teaching and modern computer technologies, profiling of individual disciplines, etc.);

Therefore, in our opinion, it is important to take into account the peculiarities of the pedagogical process at the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. These features are: ideological orientation of training related to the need to educate a border guard - patriot of Ukraine; mastering the military occupation as a duty of each cadet; close interaction with the state border protection bodies and a clearly defined practical orientation [5]. In addition, the educational process in the higher educational institutions is conducted in strict compliance with the requirements of the Concept of Military Education in Ukraine, statutes and regulations on



military service; unconditional execution of orders, instructions and other regulatory documents, and, last but not least, the educational activities of future border guard officers have a defined professional orientation that reflects the specifics of the SBGSU specialists' activities. This to some extent affects not only the content of the educational material, but also the forms and methods of organising the entire educational process. The peculiarities of the specifics of education in military higher education institutions can lead to the suppression of the creative activity of future specialists (lack of initiative, focus only on instructions, etc.). Thus, in order to develop creative activity, it is necessary to provide future officers with the opportunity to exercise initiative, consciously choose ways, forms, methods during foreign language classes, find solutions to non-standard situations, enjoy the process, etc.

Based on the above, the creation of favourable conditions in foreign language classes will involve the formation of not only creative activity in further professional activities, but also communicative foreign language competence of future specialists in general. Therefore, the teacher's task is to create a space for possible creative self-realisation of the cadet as a learning subject [8].

The educational process is aimed at developing the creative qualities of each cadet, creating the most favourable conditions for the manifestation of his abilities and interests.

The main task of a teacher is to create positive motivation to stimulate creative activity. So, it is important to select and use such effective forms and methods of work that would maximise the development of cadets' creative abilities, activate their thinking and imagination.

In the course of the research, we came to the conclusion that the conditions for the formation of future border guard officers' creative activity in foreign language classes should be:

creation of an appropriate creative atmosphere in the classroom (teacher's friendliness, ability to listen, absence of categorical assessments); creation of conditions for effective subject-to-subject interaction of border guard cadets regardless of their level of creative development; providing cadets with the opportunity to actively interact, put forward original ideas, hypotheses; providing learners with the necessary didactic and handout material that promotes the development of creative motivation; use of modern technologies for searching and processing information, active involvement of future border guard officers in various information databases; providing conditions for the practical application of acquired knowledge, skills and abilities; maintaining the cadet's position of a consultant, assistant by a teacher who retains the function of general control; enabling cadets to build a creative process on their own.



Among the methods and techniques of forming creative activity in foreign language classes, the following are relevant in the aspect of our study:

stimulation of interest, creative interest in conducting foreign language classes; motivation for self-study, creative search; simulation exercises (allowing to simulate the creative process itself). Simulation exercises reflect the dynamics of future professional activity, its features, complexities and main problems. Cadets get used to their future speciality, form their professional image, feel satisfied with mastering the profession, gaining experience that is formed only in the course of performing professional functions. With the help of simulation exercises, it is possible to play professional situations with typical mistakes and then analyse them; a method of composing dialogues; a method of discovery (situations are created in the classroom that encourage the cadet to make a choice); 4) a method of developing the cadets' creative abilities: individual reading, writing creative written works, creating own computer presentations, participation in the competition of cadet research papers; method of collective search for original ideas using the principles of heuristics. In order to activate creative processes in cadets, it is most appropriate to teach through a system of problem situations. The creative abilities of an individual are manifested in unexpected and atypical situations, which is a didactic condition for the development of his or her cognitive activity. It is necessary to create such problem situations that could arise in the future work of border guards [13, p. 201].

In modern educational activities, there are methods that promote the development of personal activity, in particular: discussions (standing one's own ground, discussing issues), games (development of non-standard thinking and creative approach), problem-based learning (contains an element of contradiction), selection of the content of educational materials (the unknown is a strong stimulus for cognition), independent work. For complete training, it is necessary to use a set of methods for activating creative activity that will effectively affect the quality of knowledge acquisition in creative activity [4; 17].

Summing up the above, we conclude that the main methods and techniques of teaching that effectively influence the process of forming the creative activity of future border guard officers in foreign language classes include solving complex cognitive tasks and situations, research tasks, dialogue teaching method, problem-based learning, business games. In addition, important methods and techniques to stimulate the creative activity of cadets in foreign language classes should include stimulating their interest, creative interest; using interesting analogies; creating situations of emotional



experience; using educational games, the method of discovery; creating situations with the possibility of choice; using questions that stimulate higher-level thinking processes.

We also agree with the opinion of scientists that a combination of individual and collective forms of activities, activation of transformational possibilities of the subject and spatial environment, flexible use of time, and means. In the studies of a number of scholars, A. Petrosian, E. Usmanova, T. Khashchenko, M. Shcherbo revealed significant opportunities for the development of productive thinking processes in the conditions of group creative thinking, which contributed to the achievement of high subjective efficiency by each participant. O. Matiushkin also points out the significant advantages of the group form of organising training when working on the development of cadets' creative activity. The main indicator of the group's creative process is the originality of the solution, which is also an indicator of the effectiveness of thinking. The main incentives for organising creativity in a group are to create optimal conditions that would ensure the creative state of cadets and types of creative interaction, and promote non-standard reactions to a situation (task) [9].

**Conclusion.** In summary, the problems of creativity, development of a creative personality and creative activity are an important subject of research in pedagogy. The creative activity of a specialist is considered as a component of the professional readiness of a graduate of a higher military educational institution. Therefore, in recent decades, science has been purposefully trying to develop special techniques, methods, tools and technologies for developing creative abilities, stimulating creative activity, and forming creative strategies. The generalisation of the provisions of the methodology of scientific research enables to assert that for the formation of the creative activity of a future border guard officer, it is important to ensure the following psychological and pedagogical factors and conditions: humanisation and democratisation of military education, in particular, ensuring freedom of thought, independence of choice, formation of a broad outlook of cadets, ability to find and understand contradictions, demonstrativeness of educational activities, use of methods of developmental and problem-based learning; positive learning atmosphere, formation of sustainable motivation of activity, personal creative qualities, situations of necessity to accept new things; formation of creative systemic thinking through the use of systemic, personality-oriented and activity-based approaches, dominance of search cognitive activity, etc.; methodology of creativity, in particular the use of active forms of organising the educational process and special methods of stimulation, etc.

**References:**

1. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]*; Ed. S. H. Holovko. Kyiv: Lybid. 374 p.
2. Dydenko S. V. (1987). *Formuvannia tvorchoi aktyvnosti molodshykh shkoliariv v umovakh orhanizatsii estetychnoi otsinochnoi diialnosti [Formation of creative activity of junior pupils in the conditions of organisation of aesthetic evaluation activity]. PhD thesis in Pedagogics.* Kyiv. 156 p.
3. Zaniuk, S. S. (2002). *Psykholohiia motyvatsii [Psychology of motivation]. Study guide.* Kyiv: Lybid. 304 p.
4. Ihnatenko, L. (2003). *Innovatsiina diialnist v osviti [Innovative activities in education]. Osvita i upravlinnia: nauk.-prakt. zhurnal [Education and management: Scientific and Practical Journal].* Ed. Drobnokhod M. I. Vol. 6. Num 3. P. 107–110.
5. Ishchenko, D. V., Filipov, A. F. (2002). *Osnovy viiskovoi pedahohiky [Fundamentals of military pedagogy].* Khmelnytskyi: NABTU. 106 p.
6. Klymenko, V. V. (2006). *Psykholohiia tvorchosti [Psychology of creativity]: Study guide.* Kyiv: Centre of Educational Literature. 480 p.
7. Moliako, V. O. (1999). *Psykholohichni problemy tvorchoi diialnosti ta obdarovanosti ditei i molodi [Psychological problems of creative activity and giftedness of children and youth]. Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats in-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [Actual Problems of Psychology: Collection of Scientific Papers of the Institute of Psychology named after H. S. Kostiuk of NASU of Ukraine].* Ed. Maksymenko S. D. Kyiv. Issue 19. P. 146–153.
8. Kurliand, Z. N., Khmeliuk, R. I., Semenova, A. V. (2005). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Higher education pedagogy]. Study guide.* Ed. Z. N. Kurliand. 2nd ed. revised and enlarged. Kyiv: Znannia. 399 p.
9. Stepanov, O. M. (2006). *Psykholohichna entsyklopediia [Psychological encyclopaedia].* Kyiv: Akademvydav. 424 p.
10. Sysoieva, S. O. (2006). *Osnovy pedahohichnoi tvorchosti [Fundamentals of pedagogical creativity]. Textbook.* Kyiv: Milenium. 346 p.
11. Sliepkan, Z. I. (2005). *Naukovi zasady pedahohichnoho protsesu u vyshchii shkoli [Scientific basis of the pedagogical process in higher education]. Study guide.* Kyiv: Vyshcha Shkola. 239 p.
12. Kholodenko, V. O. (2013). *Sutnist, zmist ta struktura tvorcho aktyvnosti osobystosti [Essence, content and structure of creative activity of a personality]. Naukovi zapysky NDU. Serii: «Pedahohika i psykholohiia» [Scientific Notes of the NDU. Series: "Pedagogy and Psychology"].* Issue 1. P. 84-88.
13. Tsviak, L. V. (2014). *Rozvytok tvorchoi aktyvnosti kursantiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Development of cadets' creative activity in the process of learning a foreign language]. Zbirnyk naukovykh prats № 36. Serii: Pedahohika, sotsialna robota. Naukovi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu [Collection of scientific papers No. 36. Series: Pedagogy, social work. Scientific Bulletin of Uzhhorod National University].* Uzhhorod: UNU. P.200-202.
14. Yavorska, H. Kh. (2004). *Pedahohika dlia pravnykiv [Pedagogy for lawyers]. Study guide.* Kyiv: Znannia. 335 p.

**Література:**

1. Honcharenko, S. U. *Ukrainian Pedagogical Dictionary / S. U. Honcharenko; Ed. S. H. Holovko. – Kyiv: Lybid, 1997. – 374 p.*



2. Dydenko S. V. Formation of creative activity of junior pupils in the conditions of organisation of aesthetic evaluation activity: PhD thesis in Pedagogics: Specialty 13.00.01 / Dydenko S. V. – Kyiv, 1987. – 156 p.

3. Zaniuk, S. S. Psychology of motivation: Study guide / S. S. Zaniuk. – Kyiv: Lybid, 2002. – 304 p.

4. Ihnatenko, L. Innovative activities in education / L. Ihnatenko // Education and management: Scientific and Practical Journal / Ed. Drobnokhod M. I. – 2003. Vol. 6, number 3. – P. 107–110.

5. Ishchenko, D. V. Fundamentals of military pedagogy / D. V. Ishchenko, A. F. Filipov. – Khmelnytskyi: Published by National Academy of BTU, 2002. – 106 p.

6. Klymenko, V. V. Psychology of creativity: Study guide / V. V. Klymenko – Kyiv: Centre of Educational Literature, 2006. – 480 p.

7. Moliako, V. O. Psychological problems of creative activity and giftedness of children and youth / V. O. Moliako // Actual Problems of Psychology: Collection of Scientific Papers of the Institute of Psychology named after H. S. Kostiuk of NASU of Ukraine / Ed. Maksymenko S. D. – Kyiv, 1999. – Issue 19. – P. 146–153.

8. Higher education pedagogy: Study guide / Z. N. Kurliand, R. I. Khmeliuk, A. V. Semenova [et al.]; Ed. Z. N. Kurliand. – 2nd edition revised and enlarged. – Kyiv: Znannia, 2005. – 399 p.

9. Psychological encyclopaedia / Ed. O. M. Stepanov. – Kyiv: Akademvydav, 2006. – 424 p.

10. Sysoieva, S. O. Fundamentals of pedagogical creativity: Textbook / S. O. Sysoieva. – Kyiv: Milenium, 2006. – 346 p.

11. Sliepkan, Z. I. Scientific basis of the pedagogical process in higher education: Study guide / Z. I. Sliepkan. – Kyiv: Vyshcha Shkola, 2005. – 239 p.

12. Kholodenko, V. O. Essence, content and structure of creative activity of a personality/ V. O. Kholodenko // Scientific Notes of the NDU. Series: "Pedagogy and Psychology". - 2013. - Issue 1. - P. 84-88.

13. Tsviak, L. V. Development of cadets' creative activity in the process of learning a foreign language // Collection of scientific papers No. 36. Series: Pedagogy, social work / Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. – Uzhhorod: UNU, 2014. – P. 200-202.

14. Yavorska, H. Kh. Pedagogy for lawyers: Study guide / H. Kh. Yavorska. – Kyiv: Znannia, 2004. – 335 p.



UDC 374.091 (477.52)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-454-470](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-454-470)

**Vertel Vladyslav Viktorovych** post-graduate student of the Pedagogy Department, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, St. Romenska, 87, Sumy, 40000, <https://orcid.org/0000-0002-7662-7585>

### REGULATORY AND LEGAL FRAMEWORK OF ECOLOGICAL AND NATURALISTIC WORK IN THE OUT-OF- SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS OF NORTH-EASTERN UKRAINE (40-90's of the 20<sup>th</sup> century)

**Abstract.** The imperfection of the legislative framework of Ukraine has a negative impact on many aspects of its activities. Regulatory and legal framework of the educational sector, including out-of-school education, which needs constant review and improvement, is no exception.

The article deals with the regulatory and legal framework of ecological and naturalistic work in the out-of-school education institutions of North-Eastern Ukraine (Sumy and Chernihiv regions). Its purpose is to analyze legal acts that regulated the work of the out-of-school institutions of ecological and naturalistic direction in the Ukrainian Soviet Socialist Republic in the 40–90's of the 20<sup>th</sup> century.

As a result of the study, it was established that formation of the legal framework for the activities of the out-of-school education institutions in the North-Eastern region, and in the republic as a whole, in the period from 1945 to 1965 was carried out in accordance with the legal framework of the Union of Soviet Socialist Republics. Legal acts, in the part of out-of-school education, were aimed at strengthening out-of-school ecological and naturalistic work, the main purpose of which was organization of controlled leisure time for children in their free from lessons time, involvement in socially useful work, and elimination of child neglect.

At that time, the system of legislative and state policy in the field of education did not consider out-of-school education as an independent part of the education system. But at the same time, with each adopted legislative act, decision of the central party bodies and the government in the field of education, the structure of out-of-school education, including ecological and naturalistic education, became more and more distinct. At the end of the 70's, the network of out-of-school education institutions of ecological and naturalistic direction was expanded, their staffs were regulated, and their



activities were systematized on the basis of developed standard provisions. Regardless of the ideological orientation of the forms and content of their work, the contribution of the stations of young naturalists to the development of the nature conservation movement of youth at that time was very significant.

The most productive period of functioning of out-of-school education institutions of ecological and naturalistic direction in Soviet Ukraine was 1965-1985. During this period, a number of legislative acts and state resolutions aimed at reforming the educational sector, including extracurricular activities, came into effect. The nomenclature and staff of out-of-school education institutions were regulated, qualification requirements for employees were approved, the concept of the main directions of the development of out-of-school education institutions was developed. The Ministry of Education changed the curricula and plans for biology in schools, which had a positive effect on the content of the programs of biological circles and the development of ecological and naturalistic work in general. The legal framework for the activity of creative student associations was regulated. The activation of ecological and naturalistic work was facilitated by the introduction of various nature conservation actions and competitions of various levels, in which the participation of young people was the most massive in the entire history of the ecological and naturalistic movement in Ukraine.

**Keywords:** institution of out-of-school education, regulatory and legal framework, ecological and naturalistic work, station of young naturalists.

**Вертель Владислав Вікторович** аспірант кафедри педагогіки, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, вул. Роменська, 87, м. Суми, 40000, <https://orcid.org/0000-0002-7662-7585>

## **НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕКОЛОГО- НАТУРАЛІСТИЧНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ПІВНІЧНО-СХІДНОЇ УКРАЇНИ (40-90 рр. XX ст.)**

**Анотація.** Недосконалість законодавчої бази України негативно відображається на багатьох аспектах її життєдіяльності. Не є винятком і нормативно-правове забезпечення освітянської галузі, в тому числі позашкільної, яка потребує постійного перегляду та вдосконалення.

У статті розглянута нормативно-правове забезпечення еколого-натуралістичної роботи в закладах позашкільної освіти Північно-Східної України (Сумська та Чернігівська області). Її мета – аналіз



нормативно-правових актів, які регулювали роботу закладів позашкільної освіти еколого-натуралістичного напрямку в Українській Радянській Соціалістичній Республіці у 40-х–90-х роках ХХ століття.

У результаті дослідження встановлено, що формування нормативно-правової бази діяльності закладів позашкільної освіти в Північно-Східному регіоні, та в республіці в цілому, в період з 1945 по 1965 роки здійснювалось у відповідності з правовим полем Союзу Радянських Соціалістичних Республік. Нормативно-правові акти, в частині позашкільної освіти, були спрямовані на посилення позашкільної еколого-натуралістичної роботи, головною метою якої було організація керованого дозвілля дітей у вільний від уроків час, залучення до суспільної та корисної праці, боротьба з дитячою бездоглядністю.

Тогочасна система законодавчої та державної політики у сфері освіти не розглядала позашкільну освіту як самостійну частку системи освіти. Але при цьому з кожним прийнятим законодавчим актом, рішенням центральних партійних органів та уряду в галузі освіти структура позашкільної освіти, і в тому числі еколого-натуралістичної, виокремлювалась все чіткіше. На кінець 70-х років мережа закладів позашкільної освіти еколого-натуралістичного напрямку була розширена, їх штати впорядковані, діяльність систематизована на основі розроблених типових положень. Не зважаючи на ідеологічне спрямування форм і змісту їх роботи внесок станцій юних натуралістів в розбудову природоохоронного руху молоді на ті часи був дуже вагомим.

Найпродуктивнішим періодом функціонування закладів позашкільної освіти еколого-натуралістичного напрямку в радянській Україні були 1965-85 роки. В цей період вступають в дію ряд законодавчих актів та державних постанов спрямованих на реформування освітянської галузі й в тому числі позашкільної. Упорядковується номенклатура і штати закладів позашкільної освіти, затверджуються кваліфікаційні вимоги до працівників, розробляється концепція основних напрямків розвитку закладів позашкільної освіти. Міністерство освіти змінює навчальні програми та плани з біології в школах, що позитивно впливає за зміст програм гуртків біологічного профілю та розвиток еколого-натуралістичної роботи в цілому. Упорядковується нормативно-правова база діяльності творчих учнівських об'єднань. Активізації еколого-натуралістичної роботи сприяло впровадження різноманітних природоохоронних акцій та конкурсів різного рівня, участь молоді в яких була наймасовішою за всю історію еколого-натуралістичного руху в Україні.

**Ключові слова:** заклад позашкільної освіти, нормативно-правова база, еколого-натуралістична робота, станція юних натуралістів.



**Formulation of the problem.** Ukraine, as a country with a democratic system, is actively going through the stages of its formation and development. The process of formation of various public institutions, including the Institute of Ukrainian Law, continues. As a result, the legal framework of the country remains imperfect, which negatively affects various aspects of its activities. This has a negative impact on many aspects of the country's life. This also applies to the regulatory framework (RF) of the out-of-school education institutions (OEI), which needs revision and improvement. The study of legislation and legal norms in which out-of-school education had developed, and the adaptation of this heritage to the conditions of modern Ukrainian society is an urgent task. Improving the regulatory and legal framework of OEI in accordance with actual needs will allow to effectively prepare education seekers for the professional challenges of the future.

**Analysis of recent research and publications.** The studies of V. Bereka, O. Bykovska, V. Voichuk, V. Verbytskyi, H. Pustovit, R. Naumenko, A. Hutsol, L. Kostenko, I. Mosiakova and others are devoted to the historical and pedagogical context of the problem of regulatory and legal framework of out-of-school education.

**The purpose of the article** is to analyze the legal acts that regulated ecological and naturalistic work (ENW) in the OEI of the Ukrainian Soviet Socialist Republic (USSR) in the 40–90's of the 20th century.

**Presenting main material.** The RF analysis of the out-of-school education system in Ukraine during the time of the Soviet republic gives the right to claim that during the entire time of being part of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR), Ukraine did not have its own policy in the field of education, including out-of-school education. The party-state leadership of the Ukrainian SSR duplicated and consistently implemented at the level of the republic, the decisions and resolutions of the congresses and plenums of the Central Committee (CC) of the Communist Party of the Soviet Union (CPSU), decisions of the Verkhovna Rada and the government of the USSR. The legal foundations of the system of out-of-school education and upbringing were laws of USSR and Ukrainian SSR, decrees and resolutions of the Presidium of the Verkhovna Rada of the USSR and the Presidium of the Verkhovna Rada of the Ukrainian SSR, laws and orders of the Council of Ministers of the USSR and Ukrainian SSR, orders and decisions of the boards of individual ministries, decisions of regional and district councils of people's deputies and other legal documents. No less important were the documents of the Soviet Union Lenin Communist Youth Union (VLKSM), the Soviet Union Pioneer Organization named after V. Lenin and their



republican unions. In the decision of the plenum of the Central Committee of the VLKSM in 1949, it was stated that these organizations should direct the work of OEI, take control of the selection of high-quality teaching staff, and strengthen the material base [1].

In the difficult conditions of the first post-war years, the main efforts of the state leadership and public education authorities were primarily aimed at reviving the network of schools and covering a large number of students. At the same time, attention was paid to improving the work of existing OEIs, reviving the accumulated traditions and experience of ENW. This is confirmed by the fact that already in May 1945, the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR issued an order "On the state of work of the out-of-school education institutions in Ukraine and the implementation of the instructions of M. S. Khrushchev on improving extracurricular educational work among children", which provided for measures to update networks of OEIs, involve community and students in their reconstruction and repair, provide OEIs with high-quality teaching staff [2, p. 159].

The next regulatory document that contributed to the expansion of the network and further development of the OEIs was the resolution of the Central Committee of the Bolshevik Communist Party of 1946 "On measures to improve extracurricular work with children". It provided for the expansion of the OEI network, strengthening of their material and technical base, staffing with qualified personnel, establishing relations with schools and community. The implementation of this resolution in the republics and regions forced the departments of public education to take measures to improve extracurricular work, drew public attention to the activities of OEIs [3].

A significant impetus for the further development of ENW in OEIs was the adoption of the resolution of the Council of Ministers of the USSR "On arranging the network and approving standard staff and salaries of employees of out-of-school institutions of the Ministries of Education of the Union Republics". The decree streamlined the network and states of the OEIs, and also included the republican, regional and city stations of young naturalists (SYN), city and district houses in the nomenclature of the OEIs [4].

Despite the fact that Soviet Union Pioneer Organization named after V. Lenin bore the signs of Soviet totalitarianism, and to some extent regulated the process of raising children in the communist spirit, it played a positive role in the formation and development of the Young Naturalists' movement, especially in terms of its mass. The All-Union competition for the best pioneer squad was announced. In its provisions, it was stated that "pioneers take an active part in labor affairs for the benefit of the Motherland, grow corn, take care of young birds, landscape settlements, plant gardens and parks, and protect nature" [5, sheet. 13].



Those years, the Ministry of Education of the Ukrainian SSR (Ministry of Education) issued a number of orders that directed and activated the work of OEIs in the area of environmental protection. In some of them, the work of young naturalists of the republic for the year was analyzed, the best OEIs and their employees, groups, leaders of groups, individual young naturalists, including those of the North-Eastern region, were honored [6, sheet. 12].

Government regulations in the field of nature protection and environment are important for the analysis of NPW. In 1958, the Resolution of the Central Committee of the Communist Party of Ukraine (CPU) and the Council of Ministers of the Ukrainian SSR “On measures to improve nature protection in the Ukrainian SSR” was issued, in compliance with which educational authorities intensified environmental protection work among schoolchildren and involved them in the young naturalists’ movement. In schools, the number of groups, campaigns and educational activities in the field of environmental protection has increased significantly [7].

The content of ENW in OEI underwent significant changes after the adoption in 1959 by the Verkhovna Rada of the Ukrainian SSR of the law “On strengthening the connection between school and life and on the further development of the public education system in the Ukrainian SSR” [8]. It determined the course for polytechnicization, strengthening the school’s connection with production, combining education with productive work. And taking into account the fact that the content of the educational process of OEI was oriented to school programs, all the above-mentioned changes were significantly reflected in the content and forms of ENW in OEI.

VLKSM and Soviet Union Pioneer Organization named after V. Lenin actively participated in the implementation of the law. In the resolution of the Central Committee of the VLKSM of 1959 “On the participation of Komsomol and pioneer organizations in the implementation of the law “On strengthening the connection of school with life and on the further development of the system of public education”, a demand was put forward for OEIs, including SYN, to actively involve pioneers and schoolchildren in socially useful work on the cultivation of corn, greening of cities and villages, breeding of poultry and rabbits [9]. And the resolutions “On improving the work of out-of-school institutions” (1959), “On further development of initiative and self-activity in the Soviet Union Pioneer Organization named after V. I. Lenin” (1960), adopted by the Central Council of the Soviet Union Pioneer Organization named after V. Lenin emphasized the need to improve the work of Komsomol and pioneer centers in schools and OEIs.

All-Union contests for the best botanist researcher and the best young horticulturist among juniors, which were started in the pre-war years, were



resumed. Only in Chernihiv Oblast, 285 schools, 569 pioneer units and wives, 15 orphanages, 357 circles of young naturalists and 31,451 students took part in these events [10, sheet 1, 30].

Voluntary decisions of the party leadership of the state in the field of agriculture caused the “corn company”, which had a negative impact on the activities of the SYN. Their teaching teams were focused on studying the basics of Michurin’s theory, familiarizing students with the resolution of the Plenum of the Central Committee of the CPSU on the further development of agriculture, highlighting the priorities of domestic scientists in the development of agrobiological science, familiarizing them with the achievements of the pioneers of collective farm production [11, sheet 13]. Growing corn becomes a priority in the work of young naturalists and schoolchildren.

Resolution No. 85 of the Council of Ministers of the USSR dated January 15, 1959 approved the “Regulations on the Exhibition of Achievements of the National Economy of the USSR”, the main task of which was to actively promote the latest achievements of science, technology, and culture. This document also provided for the involvement of education institutions in the participation in the expositions of industry pavilions. In view of this, the preparation and selection of participants of exhibitions and exhibits occupied a prominent place in the work of regional and district SYN and encouraged the revitalization of ENW in the localities [12, sheet 13].

In general, the 1960’s and 1970’s were characterized by the intensity of the formation of the RF of out-of-school education, the basis of which was legislative acts of the union and republican levels, resolutions of the governing bodies of the party and the Komsomol, decisions of the collegium, regulations and orders of the Ministries of Education of the USSR and Ukrainian SSR and other interested departments.

The “Law on Nature Protection of the Ukrainian SSR”, adopted in 1960, became an incentive for the mass involvement of schoolchildren in the protection and restoration of forests. For its implementation, a new form of student labor unions was born – student forestry. Considering the significant forest cover of the North-Eastern region of the republic, the movement of young foresters was gaining widespread use here. They were organized at schools, OEIs, at the bases of forestry enterprises and collective farm forests. In 1969, the Ministry of Education, the Ministry of Agriculture of the Ukrainian SSR, the Ukrainian Nature Conservation Society, in agreement with the Central Committee of the Lenin Communist Youth Union of Ukraine (LKSMU), approved the “Regulations on School Forestry”, which



stated that school forestry was one of the forms of communication of the education institution with production, polytechnic and labor training and upbringing, socially useful work of students [13, sheet 39].

To improve the quality of students' knowledge of biology and agriculture, to strengthen the connection between education and socially useful work, the Ministry of Education, the Central Committee of LKSMU and the Ministry of Agriculture of the Ukrainian SSR launched a Republican competition for the best research work in biology and agriculture among schools and OEIs. This competition was repeatedly renewed over several decades and became a real school of research for hundreds of thousands of students [14, sheet 213].

In order to improve the work of institutions, demonstrate achievements and draw public attention to their activities, the Ministry of Education, together with the Central Committee of LKSMU, the Central Council of Professional Unions, conducted regular inspections and competitions of education institutions. Appropriate provisions were developed for their implementation, the results of the reviews were analyzed in the orders of the Ministry of Education and Departments of Public Education in each region [14, sheet 174].

The activation of the ENW in the field of environmental protection was facilitated by the order of the Ministry of Education "On the status and measures of further improvement of the work of schools and out-of-school institutions for the protection and enrichment of nature", in which it was recognized that environmental protection work in secondary schools had not yet become massive, and there was insufficient work of youth sections on nature protection. There was a demand for fostering love and careful attitude towards nature in students, wide propagation of environmental protection ideas among student youth.

In 1964, the Ministry of Education issued the order "On the participation of the schools of the republic in the improvement of landscaping, greening and exterior design of the cities and towns of the Ukrainian SSR" in order to attract schoolchildren to the landscaping of the country. It indicated the need for schools and OEIs to carry out spring and autumn work on landscaping the territory of schools, hospitals, fields and roads.

In the Resolution of the Central Committee of the VLKSM (1967) "On the further improvement of the activities of the VLKSM under the leadership of the Soviet Union Pioneer Organization named after V. Lenin" it was noted that Komsomol committees weakly implemented various forms of organization of children's leisure time outside of school, on weekends and



during vacations. Komsomol activists and the public were tasked with turning OEIs into strongholds for organizing work with children. It is proposed to involve pioneers and schoolchildren “to a powerful participation in labor affairs of the people, nature protection, improvement of cities and villages. Emphasis was placed on improving the quality of OEIs’ staff, their Marxist-Leninist training and practical experience [15].

Various republican contests were regularly announced by the Ministry of Education, the Central Committee of the LKSMU and the Central SYN in order to implement government regulations regarding the improvement of the work of schools and OEIs, the activation of the environmental protection movement of schoolchildren. In 1967, the relay “For Lenin’s attitude to nature” was announced. With varying levels of activity, it continued for almost two decades and became the largest extracurricular event for the protection and enrichment of nature in the entire history of the Young Naturalists’ movement [16].

With the aim of improving the level of education and upbringing in OEIs, strengthening the role and ideological influence of the Komsomol, improving the material and technical base, drawing attention to the activities of public organizations, the Ministries of Education and the Secretariat of the Central Committee of the LKSMU in 1967 issued a joint resolution “On the state and measures to improve work of out-of-school institutions of the republic”. It was noted that some OEIs had not become centers of extracurricular work with students, too few students were involved in systematic work in groups, especially high school students and students with behavioral deviations. It was pointed out that the pedagogical institutions of higher education of the republic did not provide sufficient assistance to the OEIs in the development of young naturalists’ research work, in the training of group leaders. The Scientific Research Institute of Pedagogy of the Ukrainian SSR very slowly solved the problems of working with students of OEIs. It is found that the regional, district and city departments of education did not take enough care of the selection, placement, training of OEI staff and that a significant number of directors, methodologists, and group leaders did not have the appropriate education [17, sheet 108-109].

In 1968, the Ministry of Education inspected the work of public education bodies of the Poltava region. The results of the inspection revealed significant shortcomings in the organization of their work: group work was not sufficiently aimed at deepening the students’ knowledge, groups of new directions were rarely created. According to the results of the inspection, an order was issued “On the work of public education bodies of the Poltava region in accordance with the joint resolution of the collegium of the



Ministry of Education and the Secretariat of the Central Committee of the LKSM of Ukraine ‘On the state of measures to improve the work of out-of-school institutions of the republic’” [13, sheet 33-34].

In 1968, the Ministries of Education, the Ministry of Agriculture of the Ukrainian SSR, the Academy of Sciences of the Ukrainian SSR, the Central Committee of LKSMU and the Republican SYN announced the “Republican competition for the best research work on biology and agriculture in comprehensive eight-year and secondary schools, boarding schools and out-of-school institutions”. The purpose of the competition was to further elevate educational work in the process of combining learning from the basics of science with socially useful work, broad involvement of students in research work aimed at deepening the quality of knowledge, in particular in biology, ENW in groups. The order of the Ministry of Education dated December 31, 1968 states that only in the first round of this competition, 33,000 schools, student production teams, young naturalists’ circles, and OEIs of the republic took part [18, sheet 23].

With the aim of forming the ecological culture of students and improving the aesthetic condition of the premises, the Ministry of Education repeatedly announces republican competitions for the best external and internal landscaping of schools and OEIs [18, sheet 23].

In 1969, the Ministry of Education announced the beginning of the Republican expedition “To the land of knowledge”, the main task of which was to deepen the knowledge of students, develop their cognitive interests and inclinations to carry out research and search work. Expeditionary units for the study of nature, student scientific societies, competitions and Olympiads were held in the OEIs [19].

A landmark event was the adoption in 1973 by the Central Committee of the CPSU and the Verkhovna Rada of the USSR of the Law “Basics of Legislation of the USSR and Union Republics on Public Education” [20]. The law imposed on schools and OEIs the duty to form in students a Marxist-Leninist worldview, loyalty to the ideals of the Soviet state. On the basis of this law, along with the existing ones, pioneer camps were also included in the list of OEIs. Taking into account the fact that nature conservation work was also carried out in the camps, this contributed to the development of the students’ ecological and naturalistic movement.

The Law of the Ukrainian SSR “On Public Education” adopted in 1974 demarcated the powers of union and republican bodies in the management of education, outlined the organizational foundations of the functioning of various components of public education in the Ukrainian SSR. It stated that out-of-school education was included in the education system of Ukraine, its





task was the comprehensive development of students' abilities and inclinations, enhancing of their social activity, interest in work, science, as well as organization of their cultural leisure. It was pointed out that state-owned enterprises, institutions, collective farms and state farms should create OEIs, including SYN [21].

Simultaneously with the formation of the legislative framework, the existing provisions on the activities of OEIs were revised and new ones were developed. The Ministry of Education, in particular the Department of Out-of-School Education, developed a new regulation on SYN, which determined that the main tasks of such institutions were to deepen students' knowledge in environmental disciplines, help education institutions, clubs, and student labor associations in the organization of research [22].

In early 70's, such a form of organizing meaningful leisure for high school students as work and recreation camps, in which the rehabilitation of children was combined with socially useful work, usually in agricultural production, became widespread. The activities of these institutions were regulated by the "Regulations on the Labor and Recreation Camp of School Youth of the Ukrainian SSR" [23, p. 315-319]. During the entire period of the existence of such camps, the republican and district SYN provided methodological assistance in organizing the work of nature-oriented circles in them, conducting observations and excursions into nature, and determining the topics of research works. It should be noted that the number of stationary labor and recreation camps in the Sumy region was the highest in the North-Eastern region.

At the beginning of 1976, the Ministry of Education of the USSR issued an order "On the approval of the nomenclature of out-of-school institutions", which approved 12 types of OEIs, including republican, regional and city SYN [24]. To implement it, the Council of Ministers of the Ukrainian SSR issued a resolution "On the nomenclature and procedure for the creation of out-of-school institutions", which approved the list of OEIs of the republic, corresponding to the Union one.

In the 1980's, Ukrainian education entered another period of change. Reforms were initiated by the Plenum of the Central Committee of the CPSU in 1984, which approved the main directions of education reform in the territory of the USSR. The conceptual foundations and directions of its development were outlined in the Decree of the Supreme Council of the USSR "On the main directions of the reform of general education and vocational schools". For their implementation, the Central Committee of the Communist Party of Ukraine and the Council of Ministers of the Ukrainian SSR adopted the resolution "On further improvement of secondary education of



youth and improvement of working conditions of comprehensive schools” [25]. The resolution provided for the creation of additional OEIs at the children’s place of residence and an increase in allocations for the wages of group leaders. The specified educational reforms were accompanied by strong support from the party-state apparatus structures. Undoubtedly, the reform caused positive changes in education, including out-of-school. But the lack of democratic foundations in the organization and management of the education system in the then Soviet state made its implementation impossible.

The Law of Ukraine “On Education” adopted in 1991 defined the legal, organizational and financial foundations of the functioning and development of the entire education system. Article 14, which was devoted to out-of-school education, defined its purpose – the development of children’s abilities in various fields, their acquisition of primary professional knowledge, skills and abilities necessary for their further self-realization and socialization. The law also outlined the forms and terms of obtaining education, the establishment and organizational principles of state OEIs operating.

Equally important for the development of the education system was the adoption by the Collegium of the Ministry of Education of Ukraine of the “Program for the Development of National Education of the Ukrainian SSR for the Transition Period of 1991-1995” [26]. The program provided for the development of a flexible network of OEIs taking into account the peculiarities of the regions, increased attention to the cultivation of creative abilities of students and youth, involvement of scientists, the public, and parents in the educational process in institutions. The implementation of the program in the part of out-of-school education had a noticeable positive impact on the development of OEIs in Ukraine, including in its North-Eastern region.

**Conclusions.** In the period from 1945 to 1965, the formation of the RF regarding the functioning of OEIs in the Ukrainian SSR was carried out in accordance with the legal framework of the USSR. Regulatory acts, in the part of out-of-school education, were aimed at strengthening extracurricular ENW, the main tasks of which were the organization of controlled leisure time for children in their free from lessons time, involvement in socially useful work, and elimination of child neglect.

The system of legislation and state policy in the field of education that existed at that time did not consider OEIs as an independent part of the education system. For almost two decades, they remained an appendage of the school education system, with all its tasks, forms and content. With each adopted legislative act, decision of the central party bodies and the



government, aimed at the development and reform of education, the structure of out-of-school education, including ecological and naturalistic education, was more and more clearly distinguished in it. At the end of the 1970's, the network of ecological and naturalistic OEIs was expanded, their staffs were organized, and their activities were systematized on the basis of developed standard provisions. Regardless of the ideological direction of the content and forms of their work, the contribution of SYN to the development of the youth environmental movement at that time was very significant.

1965-1985 was the most productive period of OEIs functioning in Soviet Ukraine. During this period, a number of legislative acts and state resolutions on reforming the educational sector, including its component – out-of-school education, came into effect. The nomenclature and staff of OEIs were regulated, qualification requirements for employees of institutions, as well as the concept of the main directions of OEIs, were developed. The Ministry of Education changed the curricula and plans for biology in secondary schools, which had a positive effect on the content of the programs of the biological profile of OEIs. The RF of the activities of student labor unions was regulated. The activation of ENW was facilitated by the announcement of various all-Union and republican environmental actions and contests, in which the participation of student youth was the most massive in the entire history of the Young Naturalists' movement in Ukraine.

The topic of regulatory and legal framework of ENW in OEIs at the regional level has not yet been sufficiently investigated. In the future, it is necessary to consider the regulatory and legal framework of ENW in OEIs in the pre-war years of the last century and during the time of the independent Ukrainian state.

#### **References:**

1. Baliasna, L. K. (red.) (1978). *Vneshkolnyie uchrezhdeniia [Out-of-school education]*. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
2. Narovlianskyi, O. D. (2014). Normatyvno-pravove rehuliuвання diialnosti dytiachykh taboriv (tsentriv) v Ukraini [Normative and legal regulation of children's camps (centers) in Ukraine]. *Osvitohichnyi dyskurs, 1(5)*, 156-165. URL: <https://cutt.ly/0wKAHOhr> [in Ukrainian].
3. Pro zakhody do polipshennia pozashkilnoi roboty z ditmy vid 22 lystop. 1946 roku: Postanova TsK KP(b)U [On measures to improve extracurricular work with children from November 22. 1946: Resolution of the Central Committee of the CP(b)U] (1962). *Kerivni materialy pro shkolu, 151 (211)*, 111-114 [in Ukrainian].
4. Pro uporiadocheniie seti i utverzhdeniie tipovykh shtatov i dolzhnostnykh okladov rabotnikov vneshkolnykh uchrezhdenii Ministerstv obrazovaniia soiuznykh respublik: Postanovlenie Soveta Ministrov SSSR ot 30 apr. 1952 h. № 2140 [About streamlining the network and approving standard staffing levels and salaries for employees of out-of-school institutions of the Ministries of Education of the Union Republics: Resolution of the Council of Ministers of the USSR dated April 30. 1952 No. 2140]. URL: <https://cutt.ly/YwKAmjFA> [in Russian].



5. Zvit pro robotu stantsii za 1989 rik [Report on the operation of the station for 1989]. *DASO (Derzh. arkhiv Sumskoi obl.)*. F. 3600. Op. 1. Spr. 266 [in Ukrainian].

6. Prykazy po ministerstvu prosveshcheniia o rabote stantsii yunykhn naturalistov za 1955-1956 uchebnyi hod po oblastiam. Prikaz Sumskogo oblasnogo otdela narodnoho obrazovaniia po vydvizheniui uchastnikov pervogo oblasnogo sleta yunykhn kukurudzovodov i dr. [Orders from the Ministry of Education on the work of stations of young naturalists for the 1955-1956 academic year by region. Order of the Sumy regional department of public education on the promotion of participants in the first regional rally of young corn growers, etc.]. *DASO (Derzh. arkhiv Sumskoi obl.)*. F. 3600. Op. 1. Spr. 41 [in Russian].

7. Pro zakhody po polipshenniui okhorony pryrody URSR: Postanova TsK KPU i Rady Ministriv URSR vid 3 cherv. 1958 r. [On measures to improve nature protection of the Ukrainian SSR: Resolution of the Central Committee of the Communist Party of Ukraine and the Council of Ministers of the Ukrainian SSR dated June 3 1958]. *ZP URSR*. 1958. №6. S. 106 [in Ukrainian].

8. Pro zmitsnennia zviazku shkoly z zhyttiam i pro dalshyi rozvytok systemy narodnoi osvity v Ukrainiskii RSR: Zakon Ukrainiskoi RSR vid 17 kvit. 1959 r. [On strengthening the connection between school and life and on the further development of the public education system in the Ukrainian SSR: Law of the Ukrainian SSR dated April 17 1959]. *Zbirnyk nakaziv ta instruktsii Ministerstva osvity Ukrainiskoi RSR*. 1959. № 8. S. 2–14 [in Ukrainian].

9. Pro zmitsnennia zviazku shkoly z zhyttiam i pro dalshyi rozvytok systemy narodnoi osvity: Postanova IV plenumu TsK VLKSM [On strengthening the connection between school and life and on the further development of the public education system: Resolution of the IV Plenum of the Central Committee of the VLKSM]. *Kerivni materialy pro shkolu*. 1962. S. 245 [in Ukrainian].

10. Hodovoi otchet o rabote stantsii za 1948 hod [Annual report on the work of the station for 1948]. *DACHO (Derzh. arkhiv Chernihivskoi obl.)*. F. 1943. Op. 1. Spr. 10 [in Russian].

11. Godovoi otchet o rabote stantsii [Annual report on the work of the station]. *DASO (Derzh. arkhiv Sumskoi obl.)*. F. 3600. Op. 1. Spr. 21 [in Russian].

12. Otchet o rabote stantsii yunykhn naturalistov za pervoie polugodie 1951-1952 uchebnogo goda [Report on the work of the station of young naturalists for the first half of the 1951-1952 academic year]. *DASO (Derzh. arkhiv Sumskoi obl.)*. F. 3600. Op. 1. Spr. 11. [in Russian].

13. Prykazy i postanovleniia Ministerstva i oblasnogo otdela narodnoho obrazovaniia po voprosam naturalisticheskoi raboty [Orders and resolutions of the Ministry and the regional department of public education on issues of naturalistic work]. *DACHO (Derzh. arkhiv Chernihivskoi obl.)*. F. 1943. Op. 1. Spr. 233. [in Russian].

14. Plan roboty stantsii na 1989 rik [Plan of work of the station for 1989]. *DASO (Derzh. arkhiv Sumskoi obl.)*. F. 3600. Op. 1. Spr. 262 [in Ukrainian].

15. Plenum TsK VLKSM [Plenum of the Central Committee of the VLKSM]. *Molodyi komunar LKSMU, 155-156 (1011-1012)*, 1-5 [in Ukrainian].

16. Polozhennia pro estafetu pioneriv i shkoliariv «Za leninske stavlennia do pryrody» [Regulations on the relay of pioneers and schoolchildren “For a Leninist attitude to nature”] (1971). *Zbirnyk nakaziv ta instruktsii Ministerstva osvity Ukrainy, 9-10*, 18-25 [in Ukrainian].

17. Prykazy Ministerstva i oblasnogo otdela narodnoho obrazovaniia [Orders of the Ministry and the regional department of public education]. *DACHO (Derzh. arkhiv Chernihivskoi obl.)*. F. 1943. Op. 1. Spr. 213.



18. Prykazy Ministerstva prosveshcheniia URSS, otnosiashchiesia k deiatelnosti 30 dekabria 1971 goda [Orders of the Ministry of Education of the URSS relating to the activities of December 30, 1971]. *DASO (Derzh. arkhiv Sumskoi obl.)*. F. 3600. Op. 1. Spr. 100.

19. Pro provedennia Respublikanskoi ekspedytsii «V krainu znan», prysviachenoj 100 richchiu z dnia narodzhennia V. I. Lenina [About holding of the Republican expedition “To the land of knowledge”, dedicated to 100-anniversary from the birthday of V. I. Lenin] (1969). *Zbirnyk nakaziv ta instruktsii Ministerstva osvity URSS*, 7, 3-13 [in Ukrainian].

20. Osnovy zakonodatelstva SSSR i soiuznykh respublik o narodnom obrazovanii [Fundamentals of legislation of the USSR and allied republics on public education]. Moskva: Yzvestyia narodnykh deputatov SSSR. 1973. 40 s.

21. Pro narodnu osvitu: Zakon URSS vid 28 cherv. 1974 r. № 2779-VIII [On public education: Law of the Ukrainian SSR dated June 28 1974 No. 2779-VIII]. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/T742778> (data zvernennia: 22.01.2024) [in Ukrainian].

22. Polozhennia pro stantsiiu yunykh naturalistiv [Regulations on the station of young naturalists] (1973). *Zbirnyk nakaziv ta instruktsii Ministerstva osvity Ukrainiskoi RSR*, 9, 19-26 [in Ukrainian].

23. Bereznjak, Ye. S. (1982). Osnovni dokumenty pro shkolu [Basic documents about the school]. Kyiv: Radianska shkola. 399 s. [in Ukrainian].

24. Ob utverzhdenii nomenklatury vneshkolnykh uchrezhdenii: Prikaz Ministerstva obrazovanii SSSR ot 12 yanv. 1976 g. № 10 [On the approval of the nomenclature of out-of-school institutions: Order of the Ministry of Education of the USSR dated January 12, 1976 No. 10]. URL: <http://surl.li/qgfmz> [in Russian].

25. Pro dalshe vdoskonalennia serednoi osvity molodi i polipshennia umov roboty zahalnoosvitnoi shkoly»: Postanova Tsentralnogo Komitetu Kompartii Ukrainy i Rady Ministriv Ukrainiskoi RSR vid 10 lyp. 1984 r. № 281 [On the further improvement of the secondary education of youth and the working conditions of the comprehensive school: Resolution of the Central Committee of the Communist Party of Ukraine and the Council of Ministers of the Ukrainian SSR dated July 10, 1984 No. 281]. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/KP840281> (data zvernennia: 22.01.2024). [in Ukrainian].

26. Prohrama rozvytku narodnoi osvity Ukrainiskoi RSR na perekhidnyi period 1991-1995 r. [Program for the Development of Public Education of the Ukrainian SSR for the Transitional Period 1991-1995] (1991). *Informatsiyni zbirnyk narodnoi osvity Ukrainiskoi RSR, 15-16*, 1-64. [in Ukrainian].

#### Література:

1. Внешкольные учреждения / под. ред. Л. К. Балясной. Москва : Просвещение, 1978. 256 с.

2. Наровлянський О. Д. Нормативно-правове регулювання діяльності дитячих таборів (центрів) в Україні. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 1(5). С. 156–165. URL: <https://cutt.ly/0wКАНОhr> (дата звернення: 18.01.2024).

3. Про заходи до поліпшення позашкільної роботи з дітьми від 22 листоп. 1946 року : Постанова ЦК КП(б)У. *Керівні матеріали про школу*. 1962. № 151 (211). С. 111–114.

4. Про упорядочение сети и утверждение типовых штатов и должностных окладов работников внешкольных учреждений Министерств образования союзных республик : Постановление Совета Министров СССР от 30 апр. 1952 г. № 2140. URL: <https://cutt.ly/YwКАmjfA> (дата звернення: 18.01.2023).



5. Звіт про роботу станції за 1989 рік. *ДАСО* (Держ. архів Сумської обл.). Ф. 3600. Оп. 1. Спр. 266.
6. Приказы по министерству просвещения о работе станций юных натуралистов за 1955-1956 учебный год по областям. Приказ Сумского областного отдела народного образования по выдвигению участников первого областного слета юных кукурузоводов и др. *ДАСО* (Держ. архів Сумської обл.). Ф. 3600. Оп. 1. Спр. 41.
7. Про заходи по поліпшенню охорони природи УРСР : Постанова ЦК КПУ і Ради Міністрів УРСР від 3 черв. 1958 р. *ЗП УРСР*. 1958. № 6. С. 106.
8. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР : Закон Української РСР від 17 квіт. 1959 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1959. № 8. С. 2–14.
9. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти»: Постанова IV пленуму ЦК ВЛКСМ. *Керівні матеріали про школу*. 1962. С. 245.
10. Годовой отчёт о работе станции за 1948 год. *ДАЧО* (Держ. архів Чернігівської обл.). Ф. 1943. Оп. 1. Спр. 10.
11. Годовой отчет о работе станции. *ДАСО* (Держ. архів Сумської обл.). Ф. 3600. Оп. 1. Спр. 21.
12. Отчет о работе станции юнных натуралистов за первое полугодие 1951-1952 учебного года. *ДАСО* (Держ. архів Сумської обл.). Ф. 3600. Оп. 1. Спр. 11.
13. Приказы и постановления Министерства и областного отдела народного образования по вопросам натуралистической работы». *ДАЧО* (Держ. архів Чернігівської обл.). Ф. 1943. Оп. 1. Спр. 233.
14. План роботи станції на 1989 рік рік. *ДАСО* (Держ. архів Сумської обл.). Ф. 3600. Оп. 1. Спр. 262.
15. Пленум ЦК ВЛКСМ. *Молодий комунар ЛКСМУ*. № 155-156 (1011-1012). С. 1–5.
16. Положення про естафету піонерів і школярів «За ленінське ставлення до природи. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти України*. 1971. № 9-10. С. 18–25.
17. Приказы Министерства и областного отдела народного образования. *ДАЧО* (Держ. архів Чернігівської обл.). Ф. 1943. Оп. 1. Спр. 213.
18. Приказы Министерства просвещения УРСР, относящиеся к деятельности 30 декабря 1971 года. *ДАСО* (Держ. архів Сумської обл.). Ф. 3600. Оп. 1. Спр. 100.
19. Про проведення Республіканської експедиції «В країну знань», присвяченої 100 річчю з дня народження В. І. Леніна. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР*. 1969. № 7. С. 3–13.
20. Основы законодательства СССР и союзных республик о народно образовании. Москва: Известия народных депутатов СССР. 1973. 40 с.
21. Про народну освіту : Закон УРСР від 28 черв. 1974 р. № 2779-VIII. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/T742778> (дата звернення: 22.01.2024).
22. Положення про станцію юних натуралістів. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1973. № 9. С. 19–26.
23. Основні документи про школу / упор. Є. С. Березняк. Київ: Радянська школа, 1982. 399 с.



24. Об утверждении номенклатуры внешкольных учреждений : Приказ Министерства образования СССР от 12 янв. 1976 г. № 10. URL: <http://surl.li/qgfmz> (дата звернення: 22.01.2024).

25. Про дальше вдосконалення середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи» : Постанова Центрального Комітету Компартії України і Ради Міністрів Української РСР від 10 лип. 1984 р. № 281. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/KP840281> (дата звернення: 22.01.2024).

26. Програма розвитку народної освіти Української РСР на перехідний період 1991-1995 р. *Інформаційний збірник народної освіти Української РСР*. 1991. № 15-16. С. 1-64.



УДК 378.011.3-057.87:338.48(043.2)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-471-483](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-471-483)

**Акімова Ольга Вікторівна** доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21000, тел.: (098)273-67-92, <https://orcid.org/0000-0001-6988-6258>

**Сапогов Микита Володимирович** доктор філософії, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21000, <https://orcid.org/0000-0002-0046-7650>

**Гапчук Яна Анатоліївна** доктор філософії, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21000, <https://orcid.org/0000-0003-1739-7326>

**Задворняк Людмила Сергіївна** кандидат педагогічних наук, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21000, <https://orcid.org/0000-0002-8677-5813>

## **ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ : ІСТОРИКО-ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ**

**Анотація.** У статті розглядається проблема особливостей та тенденцій розвитку сучасної вищої педагогічної освіти в історико-порівняльному аспекті. Доведено, що модернізація вищої педагогічної освіти в Україні певним чином обумовлена тенденціями, що відбуваються у всьому світі, перш за все вони пов'язані із процесами інтернаціоналізації, глобалізації та інтеграції вітчизняної системи вищої освіти в європейський та світовий освітній простір, впровадженням ідей цифрової трансформації та мобільності викладачів та студентів на основі гуманістичної освітньої парадигми. Провідною тенденцією розвитку педагогічної освіти та науки кінця ХХ–початку ХХІ століття визнано включення історії педагогіки з урахуванням її закономірностей та історичного підходу до аналізу досліджуваної проблеми як елементу методології. Другою важливою тенденцією розвитку вищої педагогічної освіти в історичному аспекті та історико-педагогічних досліджень кінця





XX – початку XXI століття визначено важливість обрання для дослідження персоніфікованих та індивідуалізованих проблем, або проблем локальних та мікропроблем. Наступною тенденцією визнано дослідження особистості як об'єкту історико-педагогічного дослідження, виявлення її ціннісних ідеалів, особистісних характеристик. До сучасних тенденцій розвитку вищої освіти в Україні у статті віднесено формування у майбутніх фахівців професійного, перш за все, логічного та творчого мислення. Розвиток професійного й логічного мислення безпосередньо впливає на особистісно-професійний розвиток студента та його ціннісні орієнтації у процесі досягнення цілей. У статті робиться висновок, що нині цілеспрямований розвиток логічного мислення у майбутніх педагогів є необхідністю та визначаються деякі важливі шляхи вирішення цього питання, перш за все можливості цього закладені у логіці та структурі навчальної дисципліни, виборі сучасних інноваційних технологій та відповідній методиці навчання.

**Ключові слова:** тенденції розвитку вищої освіти; розвиток педагогічної освіти; історичний аспект розвитку вищої освіти; порівняльний аспект розвитку вищої освіти; цифрова трансформація в освіті; інтернаціоналізація вищої освіти.

**Akimova Olha Viktorivna** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, St. Ostrozhskoho, 32, Vinnytsia, 21000, tel.: (098) 273-67-92, <https://orcid.org/0000-0001-6988-6258>

**Sapohov Mykyta Volodymyrovych** PhD in Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ostrozhskoho St., 32, Vinnytsia, 21000, <https://orcid.org/0000-0002-0046-7650>

**Нарчук Яана Анатоліївна** PhD in Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ostrozhskoho St., 32, Vinnytsia, 21000, tel.: (063)294-86-07, <https://orcid.org/0000-0003-1739-7326>

**Zadvorniak Liudmyla Serhiivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ostrozhskoho St., 32, Vinnytsia, 21000, <https://orcid.org/0000-0002-8677-5813>

## DEVELOPMENT TRENDS OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION: HISTORICAL AND COMPARATIVE ASPECT

**Abstract.** The article examines the problem of peculiarities and trends in the development of modern higher pedagogical education in a historical



and comparative aspect. It has been proven that the modernization of higher pedagogical education in Ukraine is in a certain way conditioned by the trends taking place all over the world, first of all, they are related to the processes of internationalization, globalization and integration of the domestic system of higher education into the European and world educational space, the introduction of ideas of digital transformation and mobility teachers and students based on the humanistic educational paradigm. The inclusion of the history of pedagogy, taking into account its regularities and the historical approach to the analysis of the researched problem as an element of methodology, is recognized as a leading trend in the development of pedagogical education and science at the end of the 20th to the beginning of the 21st century. The second important trend in the development of higher pedagogical education in the historical aspect and historical-pedagogical research of the late 20th and early 21st centuries is the importance of choosing to study personalized and individualized problems, or problems of local and microproblems. The next trend is the study of personality as an object of historical-pedagogical research, the identification of its value ideals, personal characteristics. The article refers to the formation of professional, first of all, logical and creative thinking in future specialists to the modern trends in the development of higher education in Ukraine. The development of professional and logical thinking directly affects the personal and professional development of the student and his value orientations in the process of achieving goals. The article concludes that now purposeful development of logical thinking among future teachers is a necessity and some important ways of solving this issue are determined, first of all, the possibilities of this are laid in the logic and structure of the educational discipline, the choice of modern innovative technologies and the appropriate teaching methodology.

**Keywords:** trends in the development of higher education; development of pedagogical education; historical aspects of the development of higher education; comparative aspects of higher education development; digital transformation in education; internationalisation of higher education.

**Постановка проблеми.** Модернізація вищої педагогічної освіти в Україні певним чином обумовлена тенденціями, що відбуваються в усьому світі, перш за все вони пов'язані із процесами інтернаціоналізації, глобалізації та інтеграції вітчизняної системи вищої освіти в європейський та світовий освітній простір, впровадженням ідей цифрової трансформації та мобільності викладачів та студентів на основі гуманістичної освітньої парадигми. Впровадження цих тенденцій

та нових підходів передбачає підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема через активізацію уваги до розвитку професійного мислення, що відрізняється логічністю та креативністю розумових процесів, формування сучасної цифрової компетентності та творчих здібностей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в історико-порівняльному аспекті досліджувалися вітчизняними науковцями, а саме за такими напрямками: методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття (О. Сухомлинська); проблеми дослідження історії педагогіки середини ХХ – початку ХХІ століття (О. Акімова, М. Сапогов, Д. Матіюк); тенденції розвитку освіти дорослих у Канаді та Великій Британії: історико-порівняльний аспект (О. Акімова, О. Шаманська); цифрова трансформація освітнього середовища закладів вищої освіти у німецькомовних країнах (М. Сапогов, Я. Гапчук).

**Мета статті** - аналіз проблеми особливостей та тенденцій розвитку сучасної вищої педагогічної освіти в історико-порівняльному аспекті.

**Виклад основного матеріалу.** Для досліджуваної нами теми виокремлення основних тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти в історичному аспекті важливого значення мають визначальні особливості методології історико-педагогічних досліджень науковців, які вивчали специфіку наукових робіт з історії педагогіки у другій половині ХХ століття. У наукових працях визначено наукові пошуки цього історичного періоду як *тенденцію*, як нове історико-педагогічне явище, що потребує спеціального наукового розгляду. Визначений період характеризується різноманітністю та багатством інноваційних педагогічних ідей; обґрунтування нової методології педагогіки; суттєві зміни в аналізі педагогічних фактів та явищ; визначення нових проблем для обговорення науковцями. Середовищем, що сприяло змінам, були інтеграційні процеси кінця ХХ століття, розвиток науки та відповідно поява нових дисциплін, що поєднували декілька наук (біохімію, біофізику, психолінгвістику). Розвиток різних наук та історико-педагогічної науки у тому числі, сприяли появі нових методів наукового дослідження, що пройшли шлях від описової – до пояснювальної історіографії. *Провідною тенденцією* розвитку педагогічної освіти та науки кінця ХХ–початку ХХІ століття нині визнано вітчизняними науковцями включення історії педагогіки з урахуванням її закономірностей та історичного підходу до аналізу досліджуваної проблеми як елементу методології. Другою *важливою тенденцією*



розвитку вищої педагогічної освіти в історичному аспекті та історико-педагогічних досліджень кінця ХХ – початку ХХІ століття вітчизняними науковцями визначено важливість обрання для дослідження персоніфікованих та індивідуалізованих проблем, або проблем локальних та мікропроблем. *Наступною тенденцією* науковцями визнано дослідження особистості як об'єкту історико-педагогічного дослідження, виявлення її ціннісних ідеалів, особистісних характеристик. Ця тенденція була основою для розвитку особистісного підходу в освіті та педагогіці, котрий враховує досягнення різних наук – культурології, соціології, психології, педагогіки [1].

Історико-порівняльний аналіз основних тенденції розвитку вищої педагогічної освіти, здійснений у працях О. Акімової, М. Сапогова, Д. Матіюка, дозволяє визначити специфічні аспекти історико-педагогічних досліджень порівняно з іншими напрямками наукового розвитку освіти та педагогічної науки. Вони полягають у виокремленні чинників, що передбачають певний напрямок історико-педагогічного пошуку, а саме це такі чинники: територіальний – визначає приналежність об'єктів наукового пошуку до певного регіону; часовий – забезпечує інтеграцію сучасних теоретичних проблем з історією їх розвитку у педагогіці та освіті через виокремлення специфічних особливостей досліджуваних педагогічних явищ й процесів у різні історичні епохи; комплексне використання системи методологічних підходів для забезпечення всебічного та глибокого аналізу педагогічного процесу або явища, тобто об'єкта наукового дослідження; використання емпіричних методів наукового дослідження (анкетування, опитування, експеримент) є недоцільним в історико-педагогічних дослідженнях. До чинників, що впливають на якість історико-педагогічних та порівняльних досліджень, науковці відносять урахування специфічних особливостей формування джерельної бази, котра може включати: загальноісторичні джерела, що набувають нового статусу особливих педагогічних джерел через відповідність мети дослідження проблем історії освіти, педагогічних теорій, ідей та концепцій, адже вони є носіями необхідної інформації про освітні реалії досліджуваної епохи; джерела, котрі є відображенням суспільних та громадянських цінностей, головної педагогічної доктрини та науково-професійної позиції педагогів; історико-педагогічні джерела, що характеризують зв'язки різноманітних процесів наукової педагогіки та освітньої практики з історичними, суспільними та культурними процесами, що визначають особливості досліджуваної епохи [2, с. 210; 3, с. 14].

До основних тенденцій розвитку вищої освіти в Україні науковці відносять формування у майбутніх фахівців професійного, перш за все, логічного та творчого мислення. О. Акімова, О. Ромащук, М. Дяченко, які досліджували питання розвитку логічного мислення майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій, стосовно актуальності цієї тенденції зазначають, що професійне логічне мислення дозволяє майбутньому педагогу застосовувати у професійній діяльності такі розумові операції, як аналіз, синтез, узагальнення, класифікація і систематизація, формулювати положення та судження, робити висновки та умовиводи на основі дедукції та індукції, створювати власні ідеї та гіпотези, доводити власні ідеї та приймати раціональні рішення. Науковці вказують, що саме логічне мислення повинно бути основою фахової підготовки майбутніх педагогів, ознакою особистої освіченості та професійної культури майбутнього вчителя та виявлятися у здатності вирішувати професійно-педагогічні функції у майбутній освітній діяльності. Аналіз наукової літератури та освітньої практики дозволив авторам дійти висновку, що у процесі фахової підготовки відбувається формування у студентів здатності користуватися основними поняттями дисципліни, уміння аналізувати, доводити, систематизувати, класифікувати навчальну інформацію, що відповідно розвиває логічне мислення. Логічне мислення впливає на ефективність освітньої діяльності студентів, на особистісний та професійний розвиток та на досягнення навчальних результатів. Можливості цілеспрямованого формування логічного мислення у майбутніх фахівців закладені у логіці побудови навчальної дисципліни, її структурованості, забезпеченості виборі ефективними технологіями, методами та формами. Ефективність розвитку логічного мислення залежить від дотримання таких дидактичних правил, як: чітка структурованість та послідовність етапів навчального заняття; опора на самостійній роботі студентів, на професійно спрямованих завданнях; наявність систематичного контролю [4, с. 418].

Розвиток професійного й логічного мислення безпосередньо впливає на особистісно-професійний розвиток студента та його ціннісні орієнтації у процесі досягнення цілей. Автори роблять висновок, що нині цілеспрямований розвиток логічного мислення у майбутніх педагогів є необхідністю та визначають деякі важливі шляхи вирішення цього питання, перш за все можливості цього закладені у логіці та структурі навчальної дисципліни, виборі сучасних інноваційних технологій та відповідній методиці навчання. Ефективність розвитку логічного мислення майбутніх фахівців залежить також від



додержання визначених правил дидактики, а саме: наявність та додержання чіткої послідовності етапів навчальних занять; спрямування діяльності на виконанні самостійних завдань; систематичний контроль й самоконтроль пізнавальної діяльності студентів [4, с. 420].

Дослідження професійного, логічного та творчого мислення як сучасної тенденції розвитку вищої освіти передбачає визначення основних понять, вивчення наукових категорій та трактування понятійного апарату роботи. Так, науковці (О. Акімова, М. Сапогов, О. Ромащук) на основі аналізу літератури додержуються такого визначення: «логічне мислення – це логічний опис певного поняття у термінах відомих категорій відповідної наукової галузі, що дозволяє відрізнити це поняття від інших у межах системи понять і категорій» [5]. Важливим елементом логічного мислення є логічна операція, котра включає два етапи: перший – це включення нового поняття у більш широке родове поняття, що має деякі ознаки нового поняття та передбачає використання певних предметів нового поняття; другий включає вказівку на певну видову відмінність та ознаки, що відрізняють новий об'єкт від попередніх. Поняття розглядається як тип мислення, що відтворює важливі ознаки предметів за умови, що предметами є конкретні процеси, речі, явища та їхні властивості, що мають взаємовідносини між собою; предмети можуть бути матеріальні, ідеальні, духовні. До функцій понять відносять такі: пізнавальну, що реалізується через поняття, що віднесені до попереднього знання та необхідні для подальшого пізнання; комунікативну як використання понять у спілкуванні. До властивостей відносять: обсяг і зміст поняття; за обсягом поняття розділяються на загальні та універсальні; за змістом – на конкретні та абстрактні поняття [5, с. 225; 6; 7, с. 46].

Важливою сучасною тенденцією розвитку вищої педагогічної освіти є інтерактивний характер професійної підготовки педагогів. Науковці з цього приводу зазначають, що інтерактивність у вищій освіті набуває нині першочергового значення під впливом таких факторів, як: демократизація суспільства, що передбачає суб'єктні й партнерські відносини та перехід від алгоритмізованих технологій до евристичних, пошукових, проблемних, дослідницьких, розвивальних, котрі сприяють формуванню позитивної пізнавальної мотивації, створюють педагогічні умови для самореалізації; пізнавальна активності всіх суб'єктів освітнього процесу.

Особлива роль у розв'язанні визначеної проблеми належить використанню продуктивних та ефективних форм педагогічної взаємодії, що передбачає створення позитивного освітнього середовища та

виявлення поваги до студента, спрямованих на забезпечення якості вищої освіти, набуття студентами фахових компетентностей та здатності до інноваційної педагогічної діяльності. Автор характеризує поняття інтерактивного навчання як такого типу навчання, що передбачає дидактичну взаємодію викладача та студента в освітньому середовищі заклада вищої освіти; як такого навчання, що передбачає організацію спільної діяльності через діалог. Інтерактивне навчання розглядається нині як форма організації навчальної діяльності, котра спрямована на урахування інтересів, можливостей професійного досвіду у форматі партнерської взаємодії викладачів та студентів в освітньому процесі, тобто інтерактивне навчання передбачає спільний процес освітнього пізнання. Існують й інші підходи до розуміння поняття інтерактивного навчання, наприклад: як до навчання, побудованого на основі дидактичної взаємодії з освітнім середовищем; як до навчання, що передбачає спільну діалогову діяльність; як до навчання, що відбувається у форматі партнерської взаємодії; як до процесу, спрямованого на набуття знань та навичок, здобуття професійних компетентностей у процесі спільної діяльності із забезпеченням пізнавальної мотивації [4, с. 420; 13].

Актуальною тенденцією розвитку вищої школи науковці визнають цифрову трансформацію освітнього середовища закладу вищої, передумовою котрої стали суспільні трансформації, процеси інтеграції та глобалізації, потреби розвитку суспільства, що визначають новітні вимоги до використання інформації, її зберігання й взаємообміну. Важливою тенденцією розвитку вищої освіти науковці вважають євроінтеграційні процеси, що включають узгодження українських та європейських стандартів якості освіти. Процеси євроінтеграції у вищій педагогічній освіті забезпечують випереджувальний характер освіти і відповідно високий рівень професійно-педагогічної підготовки та їх конкурентності на світовому ринку праці, що вимагає інноваційного освітнього середовища [12; 14].

Одним із напрямів цифрової трансформації вищої освіти є використання змішаного навчання, що науковці відносять до третього покоління дистанційної освіти. Поняття змішаного навчання включає певну комбінацію методів та засобів навчання, з включенням очного навчання на основі застосування асинхронних або синхронних інформаційних технологій. Ще один актуальний термін – це гібридне навчання, котре використовується часто синонімічно до змішаного навчання. Технології змішаного навчання включають системи управління навчальним процесом (LMS), такі як Schoology, Edmodo,



Moodle та інші. LMS як платформа онлайн-навчання забезпечує доступ до інтернету; вона використовується також для полегшення онлайн-освіти у змішаному навчанні. Існують різні формати змішаного навчання, наприклад: ротаційна модель (обертання), модель само змішування, гнучка модель, та віртуальна модель [8, с. 65; 9].

Цікавими для нашого дослідження є виокремлені науковцями Німеччини моделі розуміння феномену цифрової освіти: 1) модель навчання та викладання, що передбачає включення цифровізації в освітній процес та вимагає певні умови навчання, такі як - наявність цифрових інструментів, даних та ресурсів; організацію спілкування у процесі пізнавальної діяльності; врахування необхідних ресурсів та інструментів; 2) модель дослідження, що включає застосування потенціалу цифровізації для ефективною пізнавальною діяльності, використанню механізмів штучного інтелекту в освіті; модель передбачає створення інновацій у викладанні та міждисциплінарних дослідженнях; 3) модель професійного зростання, що заснована на постійному підвищенні кваліфікації, вона передбачає якісну підготовку здобувачів освіти до майбутнього професійного життя, наголошує на додержанні цифрового суверенітету, на забезпеченні безперервної реакції на технічні та наукові зміни; 4) модель цифрової зрілості, що сприяє розвитку цифрової компетенції на основі сучасних знань, соціальному та індивідуальному розвитку особистості у цифровому середовищі та соціально обумовленому контексті; 5) модель різноманітності та індивідуальності, що враховує позиції різних типів навчання, перспективи навчання орієнтує на результат у форматі професійних компетентностей із застосуванням цифрових технологій; 6) модель сучасного освітнього середовища в закладі вищої освіти, що передбачає інтегровану цифрову інфраструктуру, що поєднує інформацію, ресурси та інструменти в потужну цифрову екосистему [10].

Відповідно до шостої моделі зазначимо важливість середовищного підходу у визначенні тенденцій розвитку вищої школи. На думку науковців цей підхід передбачає поєднання декількох методологічних підходів, що уможливило дослідження педагогічних проблеми щодо створення інформаційно-освітнього середовища з урахуванням міждисциплінарних досліджень з цифрової трансформації в освіті та забезпечуючи системне бачення освітнього процесу. Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити декілька підходів до розуміння сутності та специфіки поняття середовищного підходу у контексті міждисциплінарних досліджень, а саме : середовищний підхід потрактовується як технологія опосередкованого керування формуванням





особистості; як особливий шлях розвитку особистості, формування дидактичної взаємодії через середовище; як цілеспрямований вплив на саморозвиток та самореалізацію молоді; як технологія опосередкованого управління розвитком особистості; як новітня методологія педагогічної діяльності; як інструмент вивчення індивідуальних особливостей особистості та урахування їх з педагогічною метою; як методологічна стратегія, що побудована на управлінні процесу професійного розвитку майбутнього педагога через створення освітнього середовища [11, с. 235; 15].

**Висновки.** Таким чином, проблема особливостей та тенденцій розвитку сучасної вищої педагогічної освіти в історико-порівняльному аспекті є актуальною, а її вивчення доцільним та своєчасним. У статті доведено, що модернізація вищої педагогічної освіти в Україні певним чином обумовлена тенденціями, що відбуваються у всьому світі, перш за все вони пов'язані із процесами інтернаціоналізації, глобалізації та інтеграції вітчизняної системи вищої освіти в європейський та світовий освітній простір, впровадженням ідей цифрової трансформації та мобільності викладачів та студентів на основі гуманістичної освітньої парадигми.

#### **Література:**

1. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. Шлях освіти. 2007. № 4. С. 6–1.
2. Акімова О. В., Сапогов М. В., Матіюк Д. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій середини ХХ – початку ХХІ століття. *Наукові інновації та передові технології. Серія Педагогіка.* № 12(14) 2022. С. 208-218. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-12\(14\)-208-218](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-12(14)-208-218).
3. Акімова О. В., Шаманська О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у Канаді та Великій Британії: історико-порівняльний аспект. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Серія: педагогічні науки.* Випуск 204. 2022. С.12-16. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-204-12-16>
4. Акімова О. В., Ромашук О. І., Дяченко М.О. Розвиток логічного мислення майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка,* 2023. Випуск 209. 438 с. С. 418-423. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-209-418-423>.
5. Акімова О. В., Сапогов М. В., Ромашук О. І. Логічне мислення майбутніх учителів як наукова категорія. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка,* 2023. Випуск 211. С. 224-230. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-224-229>.
6. Акімова О. В. Розвиток творчого мислення майбутнього вчителя: *методичні рекомендації.* Вінниця: Вінницька міська друкарня. 2008.-



7. Акімова О.В., Сапогов М.В., Мельник А.Б. Категорія творчого розвитку викладача в контексті різних освітніх парадигм. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія.* № 69. 2022 р. С.45-52.

8. Акімова О., Сапогов М., Гапчук Я., Дяченко М. Особливості розвитку логічного мислення студентів у процесі змішаного навчання. Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). № 15(33). 2023. С.62-70. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15\(33\)-62-70](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15(33)-62-70).

9. Akimova O., Sapogov M., Napchuk Y. Modern Approaches to the Study and Use of SMART-Technology in the Preparation of Masters. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. Випуск 75.* 2023. С. 14–19. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-14-19>.

10. Акімова О. В., Сапогов М. В., Гапчук Я. А. Цифрова трансформація освітнього середовища закладів вищої освіти у німецькомовних країнах. *Інноваційна педагогіка. Випуск 50. Том 2.* 2022. С. 166-172. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.2.33>.

11. Акімова О.В., Сапогов М.В., Гапчук Я.А. Середовищний підхід у сучасних міждисциплінарних дослідженнях з цифровізації освіти. *Інноваційна педагогіка. Випуск 46.* 2022. С. 234-238. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.47>.

12. Akimova, O. V. (2010). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia tvorchoho myslennia maibutnoho vchytelia v umovakh universytetskoї osvity [Theoretical and methodical bases of formation of creative thinking of the future teacher in the conditions of university education]. Extended abstract of candidate's thesis.

13. Галузяк В., Акімова О., Громов Є. Сучасні зарубіжні підходи до розуміння лідерства і виховання лідерів. *Лідер. Освіта. Суспільство. Щоквартальний науково-практичний журнал.* Харків : НТУ «ХПІ». 2019. № 1. С. 32 – 53. DOI: <https://doi.org/10.20998/2616-3241.2019.1.03>

14. Акімова О. В. Методичні рекомендації до комплексного екзамену для студентів спеціальності «Педагогіка вищої школи» освітньо-кваліфікаційного рівня магістра / О. В. Акімова, В. В. Каплінський, Н. Б. Хамська. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2015. 50 с. URL: <https://library.vspu.net/handle/123456789/1078>

15. Акімова О. В., Сапогов В. А. Провідні технологічні підходи до формування творчої особистості майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія,* 2011. (35), С. 105-109.

### References:

1. Sukhomlynska, O. V. (2007). Metodolohiia doslidzhennia istoryko-pedahohichnykh realii druhoi polovyny XX stolittia. [Research methodology of historical and pedagogical realities of the second half of the 20th century]. *Shliakh osvity.* 4. 6–1. [in Ukrainian].

2. Akimova, O. V., Sapogov, M. V., & Matyiuk, D. V. (2022, December 10). METODOLOHIIA DOSLIDZHENNIA ISTORYKO-PEDAHOHICHNYKH REALII SEREDYNY KHKH – POCHATKU KHKHI STOLITTIA. [Research methodology of historical and pedagogical realities of the middle of the 20th - beginning of the 21st century]. *Naukovi Innovatsii Ta Peredovi Tekhnolohii,* 12(14). DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-12\(14\)-208-21](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-12(14)-208-21). [in Ukrainian].

3. Akimova, O. V., & Shamanska, O. I. (2022). Tendentsii rozvytku osvity doroslykh u Kanadi ta Velykii Brytanii: istoryko-porivnialnyi aspekt. [Trends in the development of adult education in Canada and Great Britain: a historical and comparative aspect]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. Vinnychenka. Serii: pedahohichni nauky*. 204. 12-16. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-204-12-16>. [in Ukrainian].

4. Akimova, O. V., Romashchuk, O. I., & Diachenko, M.O. (2023). Rozvytok lohichnoho myslennia maibutnikh uchyteliv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii. [Development of logical thinking of future teachers by means of interactive technologies]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky. Kropyvnytskyi: Tsentralnoukrainskyi derzhavnyi universytet imeni Volodymyra Vynnychenka*, 209. 418-423. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-209-418-423>. [in Ukrainian].

5. Akimova, O. V., Sapohov, M. V., & Romashchuk, O. I. (2023). LOHICHNE MYSLENNIA MAIBUTNIKH UCHYTELIV YAK NAUKOVA KATEHORIJA. [Logical Thinking of Future Teachers as a Scientific Category]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky*, (211), 224-229. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-224-229>. [in Ukrainian].

6. Akimova, O. V. (2008). Rozvytok tvorchoho myslennia maibutnoho vchytelia: metodychni rekomendatsii. [Development of creative thinking of the future teacher: methodical recommendations]. Vinnytsia: Vinnytska miska drukarnia. [in Ukrainian].

7. Akimova, O. V., Sapohov, M. V., & Mel'nyk, A. B. (2022). Katehoriya tvorchoho rozvytku vykladacha v konteksti riznykh osvitnikh paradyhm [The category of teacher's creative development in the context of different educational paradigms]. *Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho. Seriya: Pedahohika i psykholohiya*. 69. 45-52. [in Ukrainian].

8. Akimova, O., Sapohov, M., Hapchuk, Y., & Diachenko, M. (2023). Osoblyvosti rozvytku lohichnoho myslennia studentiv u protsesi zmishanoho navchannia. [Features of the Development of Logical Thinking of Students in the Process of Blended Learning]. *Perspektyvy Ta Innovatsii Nauky. Pedahohika, Psykholohiia, Medytsyna*, 15(33). DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15\(33\)-62-70](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15(33)-62-70). [in Ukrainian].

9. Akimova, O., Sapogov, M., & Hapchuk, Y. (2023). Modern Approaches to the Study and Use of SMART-Technology in the Preparation of Masters. *Naukovì Zapiski Vinnic'kogo Derzhavnogo Pedagogičnogo Universitetu İmeni Mihajla Kocūbins'kogo*, 123(75), 14–19. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-14-19>.

10. Akimova, O., Sapohov, M., & Hapchuk, Y. (2022). Tsyfrova transformatsiia osvitnoho seredovyscha zakladiv vyshchoi osvity u nimetskomovnykh krainakh. [Digital Transformation of the Educational Environment of Higher Education Institutions in German-Speaking Countries]. *İnnovacijna Pedagogika*, 2(50), 166–172. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.2.33>. [in Ukrainian].

11. Akimova, O., Sapohov, M., & Hapchuk, Y. (2022). Seredovyschnyi pidkhid u suchasnykh mizhdystsyplinarnykh doslidzhenniakh z tsyfrovizatsii osvity. [The Environmental Approach on Modern Interdisciplinary Research on the Digitalization of Education]. *İnnovacijna Pedagogika*, 46, 234–238. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.47>. [in Ukrainian].

12. Akimova, O. V. (2010). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia tvorchoho myslennia maibutnoho vchytelia v umovakh universytetskoi osvity [Theoretical and methodical bases of formation of creative thinking of the future teacher in the conditions of university education]. Extended abstract of candidate's thesis.



13. Haluziak, V., Akimova, O., & Gromov, I. (2019). Suchasni zarubizhni pidkhody do rozuminnia liderstva i vykhovannia lideriv. [Modern foreign approaches to understanding leadership and education of leaders]. *Lider. Elita. Suspilstvo*, (1), 32–53. DOI: <https://doi.org/10.20998/2616-3241.2019.1.03> [in Ukrainian].

14. Akimova, O. V. (2015). *Metodychni rekomendatsii do kompleksnoho ekzamenu dlia studentiv spetsialnosti «Pedagogika vyshchoi shkoly» osvithno-kvalifikatsiinoho rivnia mahistra*. [Methodological recommendations for the comprehensive exam for students of the specialty "Pedagogy of the higher school" of the master's educational and qualification level]. / O. V. Akimova, V. V. Kaplinskyi, N. B. Khamska. Vinnytsia : Nilan-LTD, 2015. 50. URL: <https://library.vspu.net/handle/123456789/1078> [in Ukrainian].

15. Akimova, O. V., & Sapohov, V. A. (2011). *Providni tekhnolohichni pidkhody do formuvannia tvorchoi osobystosti maibutnoho vchytelia*. [Leading technological approaches to the formation of the creative personality of the future teacher]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedagogika i psykholohiia*, (35), 105-109. [in Ukrainian].



УДК 378:355.341-044.332:51(045)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-484-495](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-484-495)

**Аксьонова Олена Михайлівна** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фундаментальних наук, Військова академія (м. Одеса), вул. Фонтанська дорога, 10, м. Одеса, 65009, тел.: (067) 787-82-41, <https://orcid.org/0000-0003-0749-2709>

**Кузіна Юлія Василівна** кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фундаментальних наук, Військова академія (м. Одеса), вул. Фонтанська дорога, 10, м. Одеса, 65009, тел.: (067) 701-41-87, <https://orcid.org/0000-0003-0342-6261>

## **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

**Анотація.** В умовах безперервного вдосконалення засобів ведення бойових дій підготовка майбутніх військових фахівців повинна зводитися до їх постійної адаптації до вимог військово-професійної діяльності, що постійно змінюються, в тому числі і під час вивчення математичних дисциплін при підготовці за військово-обліковими спеціальностями. Удосконалення системи адаптації майбутніх військових фахівців до професійної діяльності традиційними методами не може дати потрібних результатів. У зв'язку із цим, спираючись на дослідження різноманітних вчених, авторки уточнюють визначення категорії «організаційно-педагогічні умови». Виділено основні ознаки, характерні для організаційно-педагогічних умов. Виявлено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови адаптації майбутніх військових фахівців до професійної діяльності під час вивчення математичних дисциплін при підготовці за військово-обліковими спеціальностями: діагностика адаптивних якостей майбутніх військових фахівців; формування єдиного, цілісного, адаптивного освітнього простору професійної підготовки майбутніх військових фахівців задля вдосконалення процесу їх адаптації до професійної діяльності; забезпечення особистісно-діяльнісної основи професійної адаптації шляхом цілеспрямованого формування у майбутніх військових фахівців професійно значущих якостей у процесі освітньої, виховної, військово-службової та інших видів діяльності.



Розкрито основні напрями реалізації організаційно-педагогічних умов у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ) Військова академія (м. Одеса). Дано стислий аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з визначення рівня адаптованості здобувачів ВВНЗ Військова академія (м. Одеса) під час вивчення математичних дисциплін, які проходять навчання за програмами військових спеціальностей.

Наведено результати дослідно-експериментальної роботи, які показали ефективність реалізації організаційно-педагогічних умов адаптації майбутніх військових фахівців до професійної діяльності у ВВНЗ Військова академія (м. Одеса)

**Ключові слова:** організаційно-педагогічні умови, адаптація до професійної діяльності, адаптаційний потенціал, адаптивний освітній простір, професійно значущі якості.

**Aksonova Olena Mykhailivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Basic Sciences, Military Academy (Odesa), Fontanska road St., 10, Odesa, 65009, tel.: (067) 787-82-41, <https://orcid.org/0000-0003-0749-2709>

**Kuzina Yulia Vasilivna** Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department of Basic Sciences, Military Academy (Odesa), Fontanska road St., 10, Odesa, 65009, tel.: (067) 701-41-87, <https://orcid.org/0000-0003-0342-6261>

## **ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ADAPTATION OF FUTURE MILITARY SPECIALISTS TO THE PROFESSIONAL ACTIVITIES DURING THE STUDY OF MATHEMATICAL DISCIPLINES**

**Abstract.** In the conditions of continuous improvement of the means of conducting combat operations, the training of future military specialists should be reduced to their constant adaptation to the requirements of military professional activity, which are constantly changing, including during the study of mathematical disciplines during training in military accounting specialties. Improving the system of adaptation of future military specialists to professional activity using traditional methods cannot produce the desired results. In this regard, based on the research of various scientists, the authors clarify the definition of the category "organizational and pedagogical conditions". The main features characteristic of organizational and pedagogical



conditions are highlighted. The organizational and pedagogical conditions for the adaptation of future military specialists to professional activity during the study of mathematical disciplines during training in military accounting specialties were identified and substantiated: diagnosis of adaptive qualities of future military specialists; formation of a single, integral, adaptive educational space for professional training of future military specialists in order to improve the process of their adaptation to professional activity; ensuring the personal and activity basis of professional adaptation through purposeful formation of professionally significant qualities in future military specialists in the process of educational, educational, military service and other types of activities.

The main areas of implementation of organizational and pedagogical conditions in the higher military educational institution (HMEI) Military Academy (Odesa) are revealed. A brief analysis of the results of the research and experimental work on determining the level of adaptability of the applicants of the Military Academy (Odesa) during the study of mathematical disciplines, which are trained in the programs of military specialties, is given.

The results of research and experimental work are presented, which showed the effectiveness of the implementation of organizational and pedagogical conditions for the adaptation of future military specialists to professional activities at the HMEI Military Academy (Odesa)

**Keywords:** organizational and pedagogical conditions, adaptation to professional activity, adaptation potential, adaptive educational space, professionally significant qualities.

**Постановка проблеми.** Сучасна військово-політична обстановка характеризується наростанням військових загроз. Дедалі більше держав переорієнтують свою політику на необмежені, випереджаючі дії наступального характеру. Зростає конфліктний потенціал у стратегічно важливих для світу регіонах. Виникають нові способи та засоби збройної боротьби. Ця боротьба на даний час набуває вираженого наземно-повітряно-космічного характеру, її відмінними особливостями є вибірковість ураження об'єктів та угруповань військ та об'єктів, швидкість маневру підрозділами та вогнем, швидкоплинний характер.

Нові способи ведення збройної боротьби здебільшого засновані на сучасних технологіях та техніці, висока ефективність яких доведена у бойових діях Збройними Силами України на тимчасово окупованих територіях нашої країни.

В умовах безперервного вдосконалення засобів ведення війни можна говорити про те, що підготовка майбутніх військових фахівців



сьогодні повинна зводитися до їх постійної адаптації до вимог військово-професійної діяльності, що постійно змінюються, в тому числі і під час вивчення математичних дисциплін при підготовці за військово-обліковими спеціальностями. Разом про те вдосконалення системи адаптації майбутніх військових фахівців до професійної діяльності традиційними методами не може дати потрібних результатів.

Насамперед необхідно розробити та реалізувати організаційно-педагогічні умови, які б сприяли підвищенню ефективності та якості адаптації майбутніх військових фахівців до професійної діяльності в процесі їх підготовки з військово-облікових спеціальностей.

**Об'єктом дослідження** є організаційно-педагогічні умови адаптації до майбутньої професійної діяльності військових фахівців під час вивчення математичних дисциплін у ході їхньої військово-професійної підготовки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Методологічною основою розробки проблеми адаптації майбутніх військових фахівців до професійної діяльності у процесі їх підготовки з військово-облікових спеціальностей з'явилися праці таких дослідників як: І. Бех (особистісно орієнтований підхід виховання особистості), М. Горліченко (педагогічні умови адаптації курсантів до навчання у вищих військових навчальних закладах), О. Диденко (проблеми професійної адаптації у вищих військових навчальних закладах), С. Зінченко (професійна адаптація студентів-військовослужбовців), Г. Єфремова (фактори професійної адаптації студентів), О. Кононенко (адаптаційні особливості майбутніх військовослужбовців), А. Харитонова (особливості психологічної адаптації курсантів з різним життєвим досвідом у вищих військових навчальних закладах) та інші [1-10].

Теоретико-методологічний рівень дослідження разом із розв'язуваними завданнями прикладного характеру визначив вибір авторками теоретичних і емпіричних методів дослідження: понятійно-термінологічний аналіз філософських, психолого-педагогічних праць; метод аналізу нормативно-правових документів у сфері діяльності Збройних Сил України з питань професійної підготовки майбутніх військових фахівців; метод прогнозування та перспективного планування; метод моделювання; метод експерименту.

**Виклад основного матеріалу.** Насамперед необхідно уточнити поняття «організаційно-педагогічні умови», оскільки визначення поняття є найважливішим методологічним принципом розкриття сутності досліджуваної проблеми, найважливішим елементом управління інноваційними процесами.





Спираючись на аналіз робіт вищенаведених дослідників, під організаційно-педагогічними умовами адаптації майбутніх військових фахівців до професійної діяльності ми розглядаємо комплекс цілеспрямовано спроектованих, взаємопов'язаних та взаємообумовлених заходів функціонування суб'єктів професійної адаптації як складової частини педагогічної системи, що відображає зовнішні та внутрішні елементи, які мають забезпечити успішність розвитку та функціонування цієї системи. В якості характеристик організаційно-педагогічних умов в даному випадку можна назвати зміст, організаційні форми, методи та засоби навчання та виховання, характер взаємовідносин між здобувачами, педагогами та освітнім матеріалом.

У процесі обґрунтування організаційно-педагогічних умов адаптації майбутніх військових фахівців до професійної діяльності, ми виходили із цілей та запланованих результатів даного процесу, методологічних підходів, покладених в основу даного дослідження, а також враховувалися особливості процесу адаптації майбутніх військових фахівців у ВВНЗ Військова академія (м. Одеса). На основі цього виявлено та обґрунтовано такі організаційно-педагогічні умови адаптації до майбутньої професійної діяльності майбутніх військових фахівців у ході їх професійної підготовки:

- діагностика адаптивних якостей майбутніх військових фахівців;
- формування єдиного, цілісного, адаптивного освітнього простору професійної підготовки майбутніх військових фахівців задля вдосконалення процесу їх адаптації до професійної діяльності;
- забезпечення особистісно-діяльнісної основи професійної адаптації шляхом цілеспрямованого формування у майбутніх військових фахівців професійно значущих якостей у процесі освітньої, виховної, військово-службової та інших видів діяльності.

Першим кроком при адаптації до майбутньої професійної діяльності військового спеціаліста у процесі його підготовки ми виділяємо діагностику його адаптаційного потенціалу. Необхідність цієї діагностики обумовлена потребою командирів та начальників в отриманні об'єктивної та всебічної інформації про особистісні якості майбутніх військових фахівців та їх урахування в процесі їх адаптації до професійної діяльності.

Адаптація майбутнього військового фахівця до його професійної діяльності потребує насамперед певного комплексу особистісних якостей та способів поведінки, які становлять його «адаптаційний потенціал». Він є оцінкою досвіду особистості здобувача освіти і ступеня міцності його адаптивних можливостей. Його можна вважати



основою моніторингу розвитку адаптаційних здібностей особистості майбутнього військового фахівця як на етапі становлення, так і на етапах його професійного розвитку.

Ряд дослідників ототожнюють адаптаційний потенціал із поняттям «адаптивності» для використання його при позначенні всіх властивостей, що виражають здатність військового спеціаліста до пристосування [1, 2, 3].

Для дослідження адаптаційного потенціалу майбутніх військових фахівців на констатуючому етапі дослідно-експериментальної роботи, проведеної у 2022–2023 навчальному році, було обрано 137 студентів-курсантів ВВНЗ Військова академія (м. Одеса).

Основними критеріями та показниками рівня адаптаційного потенціалу було визначено такі:

– когнітивний: уявлення та знання майбутнього військового фахівця про себе як активного учасника процесу адаптації, його уявлення про загальну систему способів та прийомів адаптації у військово-професійному середовищі;

– мотиваційно-ціннісний: являє собою мотивацію на успіх у ході адаптації; встановлення активного пошуку змін свого становища у процесі адаптації (пошукова активність);

– діяльнісно-практичний: навички саморегуляції психічного та емоційного стану у стані стресу; здатність регулювати свою поведінку у процесі адаптації (поведінкове регулювання);

– рефлексивний: вміння аналізувати та контролювати свою діяльність у процесі адаптації, бачити її мету та результати; здатність адекватно оцінювати обрану стратегію адаптації; готовність до постійного коригування своєї повсякденної діяльності.

Результати діагностики рівня сформованості адаптаційного потенціалу майбутніх військових фахівців показали, що переважним рівнем розвитку адаптаційного потенціалу виступив низький рівень – 47,25 % опитаних. Високий рівень адаптаційного потенціалу виявлено у 18,4% здобувачів освіти, середній у 34,35% респондентів.

У студентів з низьким рівнем адаптивності немає адекватного уявлення про себе як учасників адаптаційного процесу, у них переважає мотивація на невдачу. Їм характерна часта втрата самоконтролю в стресовій ситуації.

Студенти із середнім рівнем розвитку адаптаційного потенціалу правильно уявляють себе як учасників адаптаційного процесу. Характерним для них є невизначеність мотивації, визнання статутних і правил поведінки, але необов'язковість їх виконання. У стресовій

ситуації поведінка не завжди правильна, недостатньо розвинене вміння зберігати самовладання.

Для студентів з високим рівнем розвитку адаптаційного потенціалу характерне глибоке знання про себе як суб'єкта адаптаційного процесу, визначеність мотивації на успіх, визнання статутних норм і правил поведінки та дотримання їх, адекватна поведінка у стресових ситуаціях, високий рівень розвитку рефлексивності.

Результати цього дослідження було враховано при реалізації виокремлених організаційно-педагогічних умов адаптації майбутніх військових фахівців до професійної діяльності у ВВНЗ Військова академія (м. Одеса).

Розглядаючи організаційно-педагогічні умови адаптації до майбутньої професійної діяльності військових фахівців у ході їх військово-професійної підготовки, слід зазначити таке. По-перше, у педагогічній науці поняття єдиного, цілісного, поступового адаптивного освітнього простору стало дедалі частіше вживатися у зв'язку з позначенням тієї частини соціального простору, у межах якої суспільством здійснюється нормована освітня діяльність. Ця частина соціального простору сприймається як динамічна єдність суб'єктів освітньої діяльності та системи їх відносин [7].

При формуванні адаптивного освітнього простору на меті була активізація діяльності здобувача освіти та розвинути наявний потенціал саморозвитку. Використання можливостей виховного та освітнього середовища дозволяє майбутнім військовим фахівцям активніше пройти адаптацію до професійної діяльності [4].

По-друге, дослідження процесу адаптації майбутніх військових фахівців до професійної діяльності з позицій особистісно-діяльнісного підходу вимагало звернення до реальної особистості курсанта, формування його інтелектуальних, вольових, емоційних та інших особистісних якостей, необхідних для здійснення ним військово-професійних функцій.

Звернення до робіт українських вчених, які досліджують психічні особливості особистості [8-10], дозволило нам виділити наступні професійно-важливі якості особистості майбутніх військових фахівців:

- мотиви та цінності;
- організаційно-вольові якості (терпіння, воля, самоконтроль);
- розумові здібності;
- емоційна стабільність;
- стресостійкість;
- вміння долати проблеми військової служби.



Розглядаючи процес реалізації даних умов адаптації майбутніх військових фахівців до професійної діяльності на прикладі ВВНЗ Військова академія (м. Одеса), ми виходили із того положення, що професійна підготовка є провідною та визначає характер адаптації майбутніх військових фахівців до професійної діяльності. Тому професійна підготовка розглядається як основний засіб адаптації, як процес включення до професії, оволодіння навичками та вміннями професійної діяльності, формування професійно важливих якостей [10].

Виходячи з цього, стратегія реалізації організаційно-педагогічних умов адаптації майбутніх військових фахівців до професійної діяльності в процесі освоєння ними військово-облікових спеціальностей полягає, по-перше, у системній інтеграції всіх підсистем підготовки до професійної діяльності в єдину педагогічну систему в інтересах забезпечення ефективного перебігу процесу адаптації; по-друге, збагачення знань, навичок та умінь на основі активних педагогічних технологій.

У процесі дослідження у ВВНЗ Військова академія (м. Одеса) системна інтеграція реалізувалася як інтеграція змісту освітнього процесу за програмами вищої освіти та за програмами військово-професійної підготовки студентів. Навчальні дисципліни, які освоюються студентами в рамках вищої освіти, є теоретичною базою, на якій ґрунтується їхня підготовка з військових спеціальностей. При цьому враховується ступінь схожості кожної освітньої програми вищої освіти до програм військових спеціальностей. Виходячи зі ступеня подібності, були розроблені особливі підходи до підготовки майбутніх військових фахівців у ВВНЗ Військова академія (м. Одеса) під час вивчення математичних дисциплін. При високому ступеню подібності основний навчальний час відводився практичним заняттям безпосередньо з військовим направленням. При прийнятній мірі подібності здійснювався контроль рівня практичної підготовленості майбутніх військових фахівців, і на цій основі визначалося співвідношення між їхньою теоретичною та практичною підготовкою.

Збагачення військово-професійних знань, навичок та умінь майбутніх військових фахівців, забезпечення розвитку їх компетенцій, формування у них професійно важливих якостей реалізовувалося як шляхом систематичного оновлення змісту, так і впровадженням в освітній процес сучасних освітніх технологій.

У ході освоєння студентами блоку математичних дисциплін у ВВНЗ Військова академія (м. Одеса) використовувалася технологія case-study і засоби навчання, як ситуативні завдання, проектна діяльність.

Дані технології були обрані у зв'язку з тим, що військові спеціальності, що освоюються, насичені ситуаціями, які характеризуються невизначеністю вихідних умов і високою відповідальністю. Ці фактори висувають високі вимоги до професійних якостей особистості студента, які забезпечували б пошук оптимальних варіантів дій.

На практичних заняттях, викладачі створювали різні ситуації, які вимагали від майбутніх військових фахівців прийняття рішення з використанням своїх теоретичних математичних знань. При цьому у них формувалася впевненість у власній надійності та високих розрахункових здібностях використання бойового озброєння. Вирішення різноманітних ситуаційних завдань було найдієвішим методом підготовки військових фахівців. Крім того, у них підвищувалася працездатність, формувалися такі важливі вольові якості, як терплячість, уважність та самоконтроль. Вирішення ситуаційних завдань також сприяло функціональному вдосконаленню майбутніх військових фахівців та пристосуванню їх до складних умов військової дійсності. Крім того, вирішення ситуаційних завдань у складі розрахунку, екіпажу, відділення, взводу сприяли згуртуванню військового колективу, формуванню взаємовиручки та взаємодопомоги, почуття товариства.

У процесі підготовки майбутніх військових фахівців широко використовувалися тренажери, які дозволяють проводити тренування за задалегідь підготовленими програмами, що відтворюють роботу реальної військової техніки. У освітньому процесі використовувалися навчальні командні пункти радіотехнічних військ, які оснащені засобами, що дозволяють в реальному часі математично обробляти радіолокаційну інформацію.

Комп'ютерний артилерійський полігон використовувався для вирішення ситуаційних завдань у сфері застосування артилерійського озброєння, що дозволяє виконувати всі вогневі завдання із закритих вогневих позицій у режимі певного реального часу.

Результати дослідно-експериментальної роботи показали ефективність реалізації організаційно-педагогічних умов адаптації майбутніх військових фахівців до професійної діяльності у ВВНЗ Військова академія (м. Одеса). Якщо на початку дослідно-експериментальної роботи у майбутніх військових фахівців переважав низький рівень адаптованості до професійної діяльності (47,25%), а високий рівень продемонстрували лише 18,4 % респондентів, то на завершальному етапі відбулися значні зміни. Кількість майбутніх військових фахівців із низьким рівнем адаптованості скоротилася до 18,06%. Високий рівень адаптованості показали 45,08% респондентів.



**Висновки.** Таким чином, процес адаптації майбутніх військових фахівців до професійної діяльності під час вивчення математичних дисциплін при підготовці за військово-обліковими спеціальностями спрямований на формування мотивів проходження військової служби, професійно важливих цінностей, освоєння знань, умінь, навичок, розвиток організаційно-вольових якостей, засвоєння цінностей, традицій, норм, статутних взаємин у військових колективах.

Результати проведеної дослідно-експериментальної роботи підтвердили необхідність та достатність організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективність адаптації до професійної діяльності майбутніх військових фахівців у ході їхньої військово-професійної підготовки.

#### **Література:**

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
2. Горліченко М. Г. Педагогічні умови адаптації курсантів до навчання у вищих військових навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; наук. кер. З. Н. Курлянд; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2004. 246 с.
3. Диденко О. В. До проблеми професійної адаптації викладачів вищих військових навчальних закладів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електрон. наук. фах. вид.* / гол. ред. Грязнов І. О. 2010. Вип. 4. Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2010\\_4\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_4_6)
4. Зінченко С. М. Професійна адаптація студентів-військовослужбовців до продуктивної діяльності у сфері послуг – кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису : дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 – Професійна освіта (сфера обслуговування) / наук. керівник - д-р пед. наук, проф. Л. О. Савченко ; Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2022. 304 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Єфремова Г. Фактори професійної адаптації студентів в умовах ВНЗ. *Педагогічний альманах : збірник наукових праць* / редкол.: І. Бех, Є. Голобородько, В. Олійник [та ін.]. Херсон : РІПО, 2011. С. 121–124.
7. Ковальчишина Н. І. Формування мотиваційної готовності курсантів ВНЗ МВС України до дій в екстремальних умовах праці. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія.* Вип.16. Ялта: РВВ КГУ, 2007. Ч.1. С.179–184.
8. Кононенко О. І. Адаптаційні особливості майбутніх військовослужбовців. *Психологія та соціальна робота.* 2019. Т. 24. Вип. 1 (49). С.85–98
9. Харитоновна А. В., Белаї С. В. Особливості психологічної адаптації курсантів з різним життєвим досвідом у вищих військових навчальних закладах. *Честь і закон.* 2019. № 1. С. 110–116. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Chiz\\_2019\\_1\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Chiz_2019_1_16).
10. Царьов О. Д. Підготовка до професійної адаптації майбутніх правоохоронців у вищих навчальних закладах МВС України : монографія. Дніпропетровськ : ДДУВС, 2016. 231 с.

**References:**

1. Beh, I. D. (2003). *Vihovannja osobistosti [Personality education]*. Kіiv : Libid' [in Ukrainian].
2. Gorlichenko, M. G. (2004). Pedagogichni umovi adaptacii kursantiv do navchannja u vishnih vijs'kovih navchal'nih zakladah [Pedagogical conditions for the adaptation of cadets to study in higher military educational institutions]. *Candidate's thesis*. Odesa: Pivdenoukr. derzh. ped. un-t im. K. D. Ushins'kogo [in Ukrainian].
3. Didenko, O. V. (2010). Do problemi profesijnoi adaptacii vikladachiv vishnih vijs'kovih navchal'nih zakladiv [To the problem of professional adaptation of teachers of higher military educational institutions]. *Visnik Nacional'noi akademii Derzhavnoi prikordonnoi sluzhbi - Bulletin of the National Academy of the State Border Service of Ukraine*, 4. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2010\\_4\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_4_6) [in Ukrainian].
4. Zinchenko, S. M. (2022). Profesijna adaptacija studentiv-vijs'kovosluzhbovciv do produktivnoi dijalnosti u sferi poslug [Professional adaptation of military service students to productive activities in the service sector - qualifying scientific work with manuscript rights]. *Doctor's thesis*. Krivij Rig: Krivoriz'kij derzhavnij pedagogicnij universitet. Krivij Rig [in Ukrainian].
5. Kremen', V. G. (2008). *Enciklopedija osviti [Encyclopedia of education]*. Kіiv : Jurinkom Inter [in Ukrainian].
6. Єfremova, G. (2011). Faktori profesijnoi adaptacii studentiv v umovah VNZ [Factors of professional adaptation of students in higher education institutions]. *Pedagogicnij al'manah - Pedagogical almanac*, 121–124 [in Ukrainian].
7. Koval'chishina, N. I. (2007). Formuvannja motivacijnoi gotovnosti kursantiv VNZ MVS Ukraїni do dij v ekstremal'nih umovah praci [Formation of motivational readiness of cadets of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine for actions in extreme working conditions]. *Problemi suchasnoi pedagogicnoi osviti. Ser.: Pedagogika i psihologija - Problems of modern pedagogical education. Ser.: Pedagogy and psychology*, 16, 1, 179–184 [in Ukrainian].
8. Kononenko, O. I. (2019). Adaptacijni osoblivosti majbutnih vijs'kovosluzhbovciv [Adaptation features of future military personnel]. *Psihologija ta social'na robota - Psychology and social work*, 24, 1 (49), 85–98 [in Ukrainian].
9. Haritonova, A. V., Belaj, S. V. (2019). Osoblivosti psihologicjnoi adaptacii kursantiv z riznim zhittevim dosvidom u vishnih vijs'kovih navchal'nih zakladah [Peculiarities of psychological adaptation of cadets with different life experiences in higher military educational institutions]. *Chest' i zakon - Honor and law*, 1, 110–116. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Chiz\\_2019\\_1\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Chiz_2019_1_16). [in Ukrainian].
10. Car'ov, O. D. (2016). *Pidgotovka do profesijnoi adaptacii majbutnih pravoohoronciv u vishnih navchal'nih zakladah MVS Ukraїni [Preparation for professional adaptation of future law enforcement officers in higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine]*. Dnipropetrovs'k : DDUVS [in Ukrainian].



УДК 378.147:364.042.4

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-495-506](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-495-506)

**Анголенко Валентина Володимирівна** кандидат педагогічних наук, доцент, викладач кафедри соціальної роботи, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, провулок Руставелі, 7, м. Харків, 61000, тел.: (057) 732-46-30, <https://orcid.org/0000-0001-6673-4494>

**Отрошко Тамара Вячеславівна** кандидат педагогічних наук, професор, декан факультету соціально-педагогічних наук та іноземної філології, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, провулок Руставелі, 7, м. Харків, 61000, тел. (057) 732 4630, <https://orcid.org/0000-0001-5777-2309>

**Печериця Наталія Михайлівна** кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціальної роботи, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, провулок Руставелі, 7, м. Харків, 61000, тел. (057) 732 4630, <https://orcid.org/0000-0002-9219-2294>

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНІК У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Анотація.** У статті розглянуто особливості підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до використання арт-терапевтичних технік у професійній діяльності. Розкрито поняття «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери». Охарактеризовано сутність поняття «арт-терапія» та її різноманітні методи, обґрунтовано важливість впровадження різноманітних арт-терапевтичних технік в освітній процес підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Проаналізовано досвід впровадження різноманітних арт-терапевтичних технік в освітній діяльності на базі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Розкрито переваги використання різноманітних арт-терапевтичних технік майбутніми фахівцями соціальної сфери у ході вивчення освітніх компонентів та професійно-педагогічної практики з соціальної роботи.

Охарактеризовано різноманітні арт-терапевтичні техніки, що допомагають різним групам клієнтів розвинути самосприйняття,





самовираження та відчуття самоцінності, а також збагатити свої внутрішні ресурси для подолання стресу, тривоги та травматичного досвіду, зміцнити своє емоційне самопочуття, підтримуючи емоційний розвиток та сприяючи позитивному самовираженню тощо. У статті наведені приклади арт-терапевтичних технік, які використовуються в роботі з різними групами клієнтів. Розкрито роль використання арт-терапії у професійній діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери. Важливим моментом те, що впровадження арт-терапевтичних технік в освітній процес підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери сприяє розвитку їхніх професійних компетенцій, формуванню гуманістичної спрямованості, розвитку критичного мислення, творчості у професійній діяльності.

**Ключові слова:** арт-терапія, арт-терапевтичні техніки, підготовка фахівців соціальної сфери, професійна діяльність, вразливі категорії населення.

**Anholenko Valentyna Volodymyrivna** Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Lecturer of the Department of Social Work, Municipal establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv regional council, 7, Rustaveli Lane, Kharkiv, 61000, tel.: (057) 732 4630, <https://orcid.org/0000-0001-6673-4494>

**Otroshko Tamara Vyacheslavivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Social and Pedagogical Sciences and Foreign Philology, Municipal establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv regional council, 7, Rustaveli Lane, Kharkiv, 61000, tel.: (057) 732 4630, <https://orcid.org/0000-0001-5777-2309>

**Pecherytsia Nataliia Mykhailivna** Candidate of pedagogical sciences, Lecturer of the Department of Social Work, Municipal establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv regional council, 7, Rustaveli Lane, Kharkiv, 61000, tel.: (057) 732 4630, <https://orcid.org/0000-0002-9219-2294>

### TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN THE SOCIAL SPHERE TO USE ART THERAPEUTIC TECHNIQUES IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES

**Abstract.** The article deals with the peculiarities of training future social workers to use art therapy techniques in their professional activities.



The concepts of "professional training", "professional training future social workers" are revealed.

The article describes the essence of the concept of "art therapy" and its various methods; the importance of introducing various art-therapeutic techniques into the educational process of training future social workers is substantiated. The article analyses the experience of implementing various art therapy techniques in educational activities on the basis of the Municipal Institution "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council. The advantages of using various art-therapeutic techniques by future social workers in the course of studying educational components and professional and pedagogical practice in social work are revealed.

The article describes various art therapeutic techniques that help different groups of clients to develop self-perception, self-expression and a sense of self-worth, as well as enrich their internal resources to overcome stress, anxiety and traumatic experiences, strengthen their emotional well-being, supporting emotional development and promoting positive self-expression, etc. The article provides examples of art therapy techniques used in work with different groups of clients. The role of using art therapy in the professional activity of future social workers is revealed. The introduction of art therapy techniques into the educational process of training future social workers contributes to the development of their professional competencies, the formation of a humanistic orientation and a creative approach to work.

**Keywords:** art therapy, art therapeutic techniques, training of social workers, professional activity, vulnerable categories of the population.

**Постановка проблеми.** Сучасна соціальна робота в умовах сьогодення покликана сприяти вирішенню низки спричинених військовими подіями соціальних проблем, шляхом розробки і впровадження різноманітних інноваційних форм роботи з різними категоріями населення. Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до використання арт-терапевтичних технік у професійній діяльності є актуальною у зв'язку зі зростанням важливості підтримки психосоціального здоров'я та благополуччя. Застосування арт-терапії в роботі з різними групами людей, виявляється ефективним інструментом для подолання стресу, тривоги, занепокоєння, панічних станів та інших психосоціальних проблем. В таких умовах одним із пріоритетних завдань професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери виступає необхідність формування у них готовності до використання різноманітних ефективних технік, зокрема арт-терапевтичних, які допоможуть покращити соціально-емоційний, психологічний стан осіб

у кризових ситуаціях допомогти адаптуватися до різних умов сьогодення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** із порушеної проблеми показав досить широке коло питань, висвітлених у наукових розвідках щодо науково-теоретичних та практичних засад професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи із вразливими категоріями населення з використанням арт-терапевтичних технік, досліджували такі науковці як: О. Брюховецька, С. Гончаренко, М. Євтушина, О. Ковальчук, В. Москаленко, І. Радченя, Л. Смерчак, О. Сорока, Л. Філатова та інші.

Однак, аналіз праць вчених дозволяє стверджувати, що сьогодні наукова позиція щодо змістовного аспекту підготовки фахівців соціальної сфери до використання різноманітних арт-терапевтичних технік у професійній діяльності, не є достатньо розкритою в науковій літературі, тому потребує удосконалення процесу підготовки фахівців соціальної сфери до використання арт-терапевтичних технік у професійній діяльності в сучасних реаліях.

**Мета статті** – розглянути особливості підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до використання арт-терапевтичних технік у професійній діяльності задля покращення соціально-емоційного, психологічного стану вразливих категорій населення в кризових ситуаціях.

**Виклад основного матеріалу.** Сфера соціальної роботи динамічно розвивається, постійно потребує висококваліфікованих, компетентних та конкурентоспроможних фахівців, готових до роботи з різними категоріями населення та вирішення актуальних викликів сьогодення є першочерговим завданням вищої освіти.

Професійна підготовка – цілеспрямований процес у закладах вищої освіти, що забезпечує формування значущих для майбутньої професійної діяльності знань, практичних умінь і навичок, а також професійно важливих рис особистості відповідно до обраної кваліфікації, достатніх для успішного виконання майбутнім спеціалістом професійних обов'язків [6, с. 117].

Відзначимо, що професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери – це цілеспрямований процес і результат формування готовності здобувачів вищої освіти до професійної діяльності, спрямований на оволодіння сукупністю мотиваційно-ціннісних орієнтацій, науково-теоретичних знань та практичних умінь/навичок, особистісних якостей, необхідних для ефективного виконання професійних завдань. Своєю чергою, готовність здійснювати професійну діяльність є



інтегративним індивідуально-особистісним утворенням, психоемоційний стан та очікуваний результат професійної підготовки, який поєднує ціннісно-мотиваційний, науково-теоретичний, операційно-практичний, індивідуально-психологічний складники та дозволяє стати висококваліфікованим фахівцем, який використовує сучасні різноманітні методи і технології в сучасних умовах.

В сучасному світі арт-терапія стає все більш ефективним методом допомоги різним категоріям людей у подоланні їх соціальних проблем.

Дослідниця І. Авраменко характеризує арт-терапію, як систему методів психокорекційного впливу на особистість за допомогою творення та сприйняття творів мистецтва [1].

Науковиці Н. Калька та З. Ковальчук визначають, що арт-терапія – це «один з найбільш ефективних способів роботи з клієнтами будь-якого віку і з будь-якими порушеннями, при цьому для особистості – це спосіб саморозкриття, самовираження, розвитку та шлях до власної гармонізації [3, с. 7].

Дослідниця О. Вознесенська розглядає арт-терапію через поняття «зцілення» і зазначає, що «арт-терапія – це спосіб зцілення за допомогою творчого самовираження, де «зцілення» – це досягнення клієнтом цілісності» [2].

Більшість науковців сходяться на думці, що арт-терапія є методом, який використовує мистецтво для покращення психосоціального стану особистості у процесі творчості для адаптації, профілактики, реабілітації тощо.

Впровадження різноманітних арт-терапевтичних технік в освітній процес підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери дозволить: оволодіти знаннями про сучасні теоретичні основи арт-терапії, навчитися використовувати різноманітні арт-терапевтичні техніки в практичній роботі з різними групами клієнтів, розвинути особисті та професійні компетенції, необхідні для ефективного реалізації арт-терапевтичного процесу, сприяти самозарадності та розвитку резильєнтності в кризових умовах.

Важливо в сучасних умовах постійно підвищувати компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери з питань психосоціальної підтримки, життєстійкості, самозарадності за допомогою різноманітних освітніх компонентів, курсів підвищення кваліфікації, майстерок, вебінарів тощо.

Розглянемо досвід впровадження різноманітних арт-терапевтичних технік в освітній діяльності на базі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної

ради (КЗ «ХГПА» ХОР). У процесі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери різноманітні арт-терапевтичні техніки використовуються в рамках таких освітніх компонентів професійної підготовки, як «Технології соціальної роботи», «Превентивна та корекційна робота у соціальній сфері», «Організація роботи з різними соціальними групами», «Соціальна та соціально-педагогічна робота з сім'єю» та вибіркових освітніх компонентів «Арт-терапія у соціально-педагогічній роботі», «Соціально-педагогічна та психологічна робота в умовах воєнного стану».

Майбутні фахівці соціальної сфери вчаться використовувати арт-терапію як ефективний інструмент професійної діяльності з різними групами клієнтів. Вони застосовують арт-терапевтичні техніки в ході практичних занять для розвитку самосвідомості, стабілізації емоційного стану, соціальної адаптації, сприяння самореалізації та відновлення психологічного благополуччя, а також для стимулювання творчих можливостей та розвитку особистості.

Також майбутні фахівці соціальної сфери уміло використовують різноманітні арт-терапевтичні техніки у ході професійно-педагогічної практики з соціальної роботи працюючи з клієнтами на основі індивідуального підходу, а також навіть коли словесна комунікація є складною або обмеженою.

Це дозволяє майбутнім фахівцям соціальної сфери налагодити контакт з клієнтом (арт-терапія допомагає встановити довірливі відносини з клієнтом, що є важливим аспектом для успішної подальшої діяльності); зрозуміти внутрішній світ клієнта (арт-терапія дає можливість клієнту висловити свої думки, почуття та досвід через творчий процес, що краще допоможе фахівцю зрозуміти його проблеми та потреби); підвищити мотивацію клієнта до роботи над собою (арт-терапія допомагає клієнтам краще зрозуміти себе, свої сильні та слабкі сторони, цінності та цілі, зробити процес роботи над собою більш цікавим та приємним, що може призвести до кращих результатів); розвинути позитивні сторони та соціальні навички клієнта (арт-терапія розвиває у клієнта навички спілкування, самовираження, самоконтролю, емпатії та інші); знизити рівень стресу та тривоги (арт-терапія допомагає клієнтам розслабитися, зняти стрес, тривогу, емоційну напругу тощо); підвищити мотивацію до змін (арт-терапія сприяє самовираженню та мотивації для позитивних змін у своєму житті тощо).

Арт-терапія є дієвим інструментом у роботі з дітьми та може допомогти пережити травми, емоційні та поведінкові проблеми. З дорослими різноманітні техніки арт-терапії можуть допомогти пережити



травмуючу подію, тривогу, емоційне напруження, ПТСР, проблеми у взаємовідносинах. З людьми похилого віку арт-терапія допомагає подолати депресивні стани пов'язані з віковими змінами, почуття самотності та ізоляції, може дати нове відчуття самоідентифікації, знайти нові способи самовираження тощо.

Використання арт-терапевтичних технік майбутніми фахівцями соціальної сфери під час професійно-педагогічної практики з соціальної роботи в закладах загальної середньої освіти має велике значення для емоційного та психологічного розвитку учнів. Проведення вправ, таких як «Мій внутрішній світ», «Мое Я», «Мандала», «Маска емоцій», «Моя карта мрій», створює простір, де учні можуть вільно висловлювати свої почуття та емоції через творчий процес. Зокрема, вправа «Мій внутрішній світ» дозволяє учням відобразити свої внутрішні стани та переживання за допомогою малювання або колажу. «Мое Я» сприяє відчуттю власної ідентичності та самосприйняття через вибір та представлення особистих якостей та цінностей. «Мандала» допомагає учням зосередитися та заспокоїтися, створюючи гармонійні образи за допомогою кольорів та геометричних фігур. «Маска емоцій» дозволяє учням відокремити себе від власних емоцій та відчути контроль над ними, виражаючи їх через символічний образ. «Моя карта мрій» надає можливість учням відобразити свої бажання та мрії через мистецьке вираження.

Зважаючи на потреби та можливості учнівства майбутні фахівці соціальної сфери використовували вправи «Мій безпечний острів», «Моя захисна мантра», «Чарівний щит», «Моя безпечна тварина», «Створення безсловесних історій». Ці арт-терапевтичні техніки дозволяють створювати безпечне середовище для виявлення та вираження емоцій учнівства. «Мій безпечний острів» та «Чарівний щит» надають можливість учням уявити собі захисний простір, куди вони можуть відсторонитися від стресу чи негативних впливів. «Моя захисна мантра» допомагає зосередитися та заспокоїтися, використовуючи власні слова або фрази. «Моя безпечна тварина» може викликати різні емоції та допомогти відчути себе захищеними. «Створення безсловесних історій» дає можливість учням вільно виразити свої думки та уявлення через мистецький процес, що сприяє їхньому емоційному розвитку. Крім того, ці арт-терапевтичні вправи сприяють розвитку різноманітних соціальних та емоційних навичок, що є ключовими в адаптації учнівства до складних ситуацій та взаємодії зі світом навколо них.

Арт-терапевтичні вправи впливають на розвиток креативності та уяви у школярів відіграють важливу роль у їхньому емоційному та

психологічному розвитку. Ці вправи створюють простір, де учні можуть вільно виражати свої думки, почуття та уявлення через мистецький процес. Вони допомагають стимулювати творчість та уяву, розвивати вміння виражати себе через різні мистецькі форми, такі як малювання, ліплення, колаж або театральні ігри. Використання вправ «Малювання емоцій», «Музичний калейдоскоп», «Театр тіней», «Чарівний міст» дозволяють учням розкрити свій внутрішній світ та виразити свої почуття та емоції через мистецтво. У вправі «Малювання емоцій» школярі можуть вільно та безпосередньо виразити свої почуття, малюючи абстрактні або конкретні образи. «Музичний калейдоскоп» дозволяє учнівству експериментувати зі звуками та музичними інструментами, розкриваючи їхню креативність через музику. «Театр тіней» дає можливість учням відтворити різні сюжети та образи за допомогою світла та тіней, розвиваючи їхню уяву та творчість. «Чарівний міст» сприяє створенню уявних світів та пригод, де діти можуть вільно виражати свої фантазії та мрії.

Охарактеризовані арт-терапевтичні вправи допомагають учням розвинути самосприйняття, самовираження та відчуття самоцінності, а також збагатити свої внутрішні ресурси для подолання стресу, тривоги та травматичного досвіду, зміцнити своє емоційне самопочуття, підтримуючи емоційний розвиток та сприяючи позитивному самовираженню. Вони створюють безпечне середовище для виявлення та вираження емоцій учнівства, сприяючи їхньому психосоціальному розвитку та загальному благополуччю.

Зауважимо, що використання арт-терапевтичних технік довели свою ефективність не лише у професійній діяльності з учнівством у закладах загальної середньої освіти, а і з клієнтами різних вікових груп під час проходження професійно-педагогічної практики з соціальної роботи у різних соціальних інституціях. Такі вправи, як «Звуки природи», «Мій біль», «Мандала гармонії», «Нейрографіка», «Карта ресурсів», «Казка про себе», «Дерево життя», «Мій світ сьогодні», «Карта емоцій або фігурка емоцій», «Знайомство зі страхом», «Емоційний атлас тіла», «Каракулі», «Парасолька», Казкотерапія «Мое майбутнє», «Картки сили», «Подушка безпеки», «Багаж щастя» та інші.

Техніка «Звуки природи» може допомогти відволіктися від стресу та напруження, покращити концентрацію та знизити рівень тривоги. Вправа «Мій біль» дозволяє людям висловити свої емоції та переживання через творчість. Вона спрямована на підтримку емоційного вираження, розуміння та прийняття своїх почуттів, а також на виявлення можливих шляхів подолання болю чи труднощів.



«Мандала гармонії» допомагає розслабитися та зосередитися, сприяє самовираженню та творчому розвитку. Вона спрямована на створення внутрішньої гармонії та збалансування емоцій, а також на виявлення внутрішніх ресурсів. «Нейрографіка» дозволяє відобразити свої думки, почуття та уявлення через малюнки. Вона сприяє самовираженню, рефлексії та розумінню власних емоцій, допомагає знизити стрес та покращити самопочуття. «Карта ресурсів» спрямована на виявлення та мобілізацію особистих, соціальних та емоційних ресурсів для подолання труднощів та досягнення цілей. Вона сприяє підвищенню самооцінки, а також на виявлення нових можливостей. «Казка про себе» допомагає розкрити свої мрії, бажання та цілі через творчий процес. Вона спрямована на підтримку самопізнання, створення позитивного життєвого наративу та розвиток особистості. «Дерево життя» сприяє відображенню особистих досягнень, родинних зв'язків та цінностей. Вона допомагає виявити особисті ресурси та з'ясувати важливі аспекти власного життя. «Мій світ сьогодні» сприяє осмисленню подій та емоцій у поточний момент, сприяє рефлексії та самопізнанню. Вона допомагає виявити та виразити власні потреби та почуття. «Карта емоцій або фігурка емоцій» допомагає візуалізувати та дослідити емоції, розвинути емоційний інтелект. Техніка «Знайомство зі страхом» використовується для роботи з тривогою та страхами, дає можливість дослідити та прийняти свої страхи. «Емоційний атлас тіла» допомагає налагодити зв'язок між емоціями та тілесними відчуттями, усвідомити психосоматичні зв'язки. Техніка «Каракулі» застосовується для зняття стресу, розвитку креативності та самовираження. «Парасолька» використовується для роботи з психологічною стійкістю, «Казкотерапія» застосовує казки для розвитку, терапії та самопізнання, дає можливість дослідити різні життєві сценарії. «Моє майбутнє» арт-терапевтична техніка для візуалізації та позитивного планування майбутнього. «Картки сили» вправа з метафоричними картками для роботи з ресурсами, цінностями та особистими якостями. «Нейрографіка» метод арт-терапії, що поєднує малювання та нейробіологію, використовується для роботи з травмами, блоками та постановкою цілей. «Подушка безпеки» арт-терапевтична техніка для створення символічного захисту та ресурсу. «Багаж щастя» арт-терапевтична вправа для дослідження та усвідомлення того, що робить людину щасливою [3, 4, 5].

Використання арт-терапії відіграє важливу роль у сфері професійної діяльності соціальних працівників, забезпечуючи якісну допомогу, адаптовану до потреб різних категорій клієнтів урахуванням



індивідуальних особливостей особистості та її життєві обставини, щоб забезпечити максимально ефективний вплив на неї в процесі спільної роботи.

Також майбутні фахівці соціальної сфери використовують арт-терапевтичні методи для підтримки розвитку соціальних навичок, сприяючи спільній творчій діяльності та співпраці між учасниками. Це дозволяє зміцнювати соціальну інтеграцію та підтримувати відчуття спільності та приналежності. Крім того, арт-терапія може бути використана для розвитку самопідтримки та стратегій саморегуляції, що допомагає клієнтам управляти своїми емоціями та стресом у повсякденному житті. Таким чином, арт-терапія відкриває широкі можливості для майбутніх фахівців соціальної сфери у підтримці різних аспектів психологічного та соціального благополуччя своїх клієнтів.

**Висновки.** Таким чином, можемо зробити висновок, що арт-терапія є дієвим інструментом у підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери та відкриває нові можливості для покращення якості надання соціальних послуг. Вона сприяє розвитку не лише необхідних знань, навичок та особистих якостей для ефективної роботи з різними категоріями клієнтів, а й стимулює рефлексію, креативне мислення у майбутніх фахівців. Арт-терапія може бути використана для роботи з людьми різного віку та з різними проблемами. Її можна використовувати в роботі з дітьми, які пережили травмуючі події, емоційні та поведінкові проблеми; з дорослими, які пережили втрату, тривогу, емоційне напруження, ПТСР, проблеми у взаємовідносинах; з людьми похилого віку, які переживають депресивні стани, пов'язані з віковими змінами, почуття самотності та ізоляції тощо.

Арт-терапія допомагає майбутнім фахівцям соціальної сфери розвинути знання про сучасні теоретичні основи арт-терапії, навчитися використовувати різноманітні арт-терапевтичні техніки в практичній роботі з різними групами клієнтів, а також розвинути особисті та професійні компетенції, необхідні для ефективної професійної діяльності. Використання арт-терапевтичних технік майбутніми фахівцями соціальної сфери під час професійно-педагогічної практики з соціальної роботи має велике значення для розвитку особистості майбутнього фахівця, оволодіння професійними компетенціями, підвищення ефективності соціальної роботи, а також підтримки психологічного та соціального благополуччя клієнтів тощо. Це сприяє створенню індивідуальних підходів до кожної людини, розширенню можливостей комунікації та вираження емоцій, а також сприяє виявленню та розвитку потенціалу клієнтів. Крім того, арт-терапія допомагає майбутнім фахівцям розуміти глибше та більш емпатично індивідуальні потреби та переживання клієнтів, що відіграє важливу



роль у побудові довірчого відносини та успішного розв'язання проблем соціального характеру.

Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до використання арт-терапевтичних технік є важливим кроком на шляху до розбудови гендерночутливої, недискримінаційної соціальної роботи.

**Література:**

1. Авраменко М. Методичні рекомендації з використання методів арт-терапії в реабілітації людей з проблемами психічного здоров'я / М. Авраменко. – К.: Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів, 2008. – 55 с.

2. Вознесенька О. Арт-терапія як засіб психосоціального відновлення особистості / О. Вознесенька // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2015. – № 3 (29). – С. 40-47.

3. Калька Н. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. / Н. Калька, З. Ковальчук. – Львів: ЛьвДУВС, 2020. – 232 с.

4. Романовська О. Використання арттерапевтичних засобів у підготовці майбутніх фахівців/ О. Романовська // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2023. – № 1. – С. 34-52.

5. Смеречак Л. Арт-терапія в роботі фахівців соціальної сфери. / Л. Смеречак // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – 2020. – №4. – С. 114-120.

6. Сторож В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання соціономічних технологій у професійній діяльності: дис. ... кандата пед. наук : 13.00.05 / Сторож Вікторія Василівна. – Слов'янськ: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2015. – 273 с.

**References:**

1. Avramenko, M. (2008) *Metodychni rekomendatsii z vykorystannia metodiv art-terapii v rehabilitatsii liudei z problemamy psykhichnoho zdorovia* [Methodical recommendations for the use of art therapy methods in the rehabilitation of people with mental health problems]. Kyiv : Vseukrainskyi tsentr profesiinoi rehabilitatsii invalidiv. [in Ukrainian].

2. Voznesenska, O. (2015) Art-terapiia yak zasib psykhosotsialnoho vidnovlennia osobystosti [Art therapy as a means of psychosocial restoration of personality]. *Aktualni problemy sotsiologii, psykholohii, pedahohiky – Actual problems of sociology, psychology, pedagogy*, 3 (29), 40-47. [in Ukrainian].

3. Kalka, N., & Kovalchuk, Z. (2020). *Praktykum z art-terapii* [Workshop on art therapy]. Lviv: LvDUVS [in Ukrainian].

4. Romanovska, O. (2023) *Vykorystannia artterapevtychnykh zasobiv u pidhotovtsi maibutnykh fakhivtsiv* [The use of art therapy tools in the training of future specialists]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemami – Theory and practice of social systems management*, 1, 34-52 [in Ukrainian].

5. Smerechak, L. (2020) *Art-terapiia v roboti fakhivtsiv sotsialnoi sfery* [Art therapy in the work of specialists in the social sphere]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho.– Bulletin of the Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi*, 4, 114-120 [in Ukrainian].

6. Storozh, V. (2015) *Pidhotovka maibutnykh sotsialnykh pedahohiv do vykorystannia sotsionomichnykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti* [Preparation of future social pedagogues for the use of socionomic technologies in professional activities]. *Candidate's thesis*. Sloviansk: DVNZ «Donbaskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet» [in Ukrainian].



УДК 373.5.091.33:910.4

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-506-520](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-506-520)

**Байтеряков Олег Зуфарович** кандидат географічних наук, доцент кафедри географії та туризму, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, 69000, <https://orcid.org/0000-0002-7449-693X>

**Байтерякова Наталія Юріївна** старший викладач кафедри германської філології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, 69000, [orcid.org/0000-0002-5334-0290](https://orcid.org/0000-0002-5334-0290)

## МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВІДОБРАЖЕННЯ ІСТОРІЇ ГЕОГРАФІЧНИХ ВІДКРИТТІВ У СУЧАСНІЙ КУЛЬТУРІ

**Анотація.** У статті розглядається вплив історії географічних відкриттів на сучасну культуру (на прикладі відкриття Північної Америки вікінгами) і методика застосування відповідних мистецьких творів в шкільному курсі географії. Наведено приклади відображення історії подорожей вікінгів та їх взаємодії з індіанцями у численних творах художньої літератури, кінематографу, музиці та ін.

Методику виявлення впливу подорожей вікінгів на етимологію географічних назв наведено на прикладі о. Гренландія. Проаналізовано географічні локації наявних в Америці пам'ятників вікінгам та причини їх встановлення. Зазначено особливості проведення національного свята у США «День Лейфа Еріксона». Відображення відкриття Америки вікінгами у сучасній музичній культурі наведено на прикладі музичних альбомів і окремих пісень (пісня «Immigrant Song» Рок-групи Led Zepelin; концептуальні альбоми «Vinland Saga» і «Legend Land» рок-групи Leaves' Eyes; концептуального альбому «Sagas of Iceland» рок-групи Rebaelliun). До кожного прикладу запропоновано відповідні завдання. Відображення взаємодії вікінгів і індіанців розглянуто на прикладі художніх фільмів «Норман» 1978 р., «Слідопит» 2007 р. Наведено напрямки їх обговорення і відповідні завдання для учнів на підставі аналізу цих фільмів. Особливу увагу приділено виявленню полярної зміни зображення у фільмах індіанців і вікінгів. У статті наведено приклади творів художньої літератури з відображенням історії відкриття Америки вікінгами, а також більш детально розглянуто вплив



цих подій на створення фантастичного роману Г. Гаррісона «Машина часу «Техніколор» або «Фантастична сага».

Застосування нестандартних засобів навчання не лише демонструють відображення історично-географічних фактів у сучасній культурі, але й показують зв'язок географії з повсякденним життям, з захопленнями та розвагами людини, виявляють практичне значення географічних знань.

**Ключові слова.** Методика навчання, шкільна географія, географічні відкриття, культура, засоби навчання.

**Baiteriakov Oleh Zufarovich** PhD of Geographical Sciences, Associate Professor of the Department of Geography and Tourism, Bohdan Khmelnytsky Melitopol state pedagogical university, 59, Naukove mistechko, Zaporizhzhia, 69000, <https://orcid.org/0000-0002-7449-693X>

**Baiteriakova Natalia Yuriivna** Senior lecturer of German Philology Department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol state pedagogical university, 59, Naukove mistechko, Zaporizhzhia, 69000, <https://orcid.org/0000-0002-5334-0290>

## **HISTORICAL REFLECTION OF GEOGRAPHICAL DISCOVERIES IN MODERN CULTURE: THE METHODOLOGICAL ASPECTS**

**Abstract.** The article examines the influence of the history of geographical discoveries on modern culture (using the example of the discovery of North America by the Vikings) and the method of using relevant works of art in a school geography course. The examples of the history of the Vikings' travels and their interaction with the Indians are presented in numerous works of fiction, cinematography, music, etc.

The method of identifying the influence of Viking travels on the etymology of geographical names is given on the example of the island of Greenland. The geographical locations of the Viking monuments in America and the reasons for their installation are analyzed. The peculiarities of «Leif Erickson Day» celebration (the national holiday in the USA) are indicated. The reflection of the discovery of America by the Vikings in modern music culture is given on the example of music albums and individual songs (the song "Immigrant Song" by the rock group Led Zeppelin; the concept albums "Vinland Saga" and "Legend Land" by the rock group Leaves' Eyes; the concept album "Sagas of Iceland" by the rock group Rebaellium). Corresponding tasks are offered for each example. The depiction of the interaction between the Vikings and the Indians is considered on the example



of the feature films "Norman" (1978) and "Pathfinder" (2007). The directions for their further discussion and the corresponding tasks based on the analysis of these films are provided. Special attention is paid to the revelation of the polar change of the images of Indians and Vikings reflected in the films. The article provides examples of works of fiction depicting the history of the discovery of America by the Vikings; it also gives detailed examination of the impact of these events on the creation of H. Harrison's fantastic novel "Technicolor Time Machine" or "Fantastic Saga".

The use of non-standard means of learning not only demonstrates the reflection of historical and geographical facts in modern culture, but also reveal their direct relevance to our daily lives, to hobbies and entertainment of a person, exhibits the practical importance of geographical knowledge.

**Keywords.** Teaching methods, school geography, geographical discoveries, culture, teaching aids.

**Постановка проблеми.** Вивчення будь-якого материка в курсі «Материка та океани» починається з ознайомлення з історією його відкриття і дослідження. Саме романтичні історії про мандрівників-першопроходьців, про пригоди їх подорожей, про відкриття, які вони здійснили, привертають увагу учнів до вивчення нового материка, створюють певний ореол загадковості і цікавості навколо нього. Тому вчителю дуже важливо ретельно підготувати цю тему і продумати методику її вивчення. При цьому у жодному разі не можна обмежуватись лише відомостями, що подані у підручнику. Вчитель має знайти додатковий матеріал з певними «цікавинками», які можуть захопити увагу учнів. Тобто можна знайти якісь маловідомі або не зовсім зрозумілі факти з історії відкриття, що вплинули або на назву географічних об'єктів або на загальну увагу про них.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У 2024-2025 н.р. учні 7 класу почнуть навчатись за програмою Нової української школи. Для вивчення географії в рамках НУШ Міністерством освіти і науки України запропоновано дві модельні програми. Першу розроблено колективом авторів у складі Кобернік С.Г., Коваленко Р.Р., Гільберг Т.Г., Даценко Л.М. [1]. Над іншою програмою працювали такі фахівці і методисти як Запотоцький С.П., Карпюк Г.І., Гладковський Р.В., Довгань А.І., Совенко В.В., Даценко Л.М., Назаренко Т.Г., Гільберг Т.Г., Савчук І.Г., Нікитчук А.В., Яценко В.С., Довгань Г.Д., Грома В.Д., Горовий О.В. [2]. Зміст запропонованих програм НУШ багато в чому схожий, але є й відмінності. Вони мають логічну структуру, обґрунтований зміст і послідовність вивчення навчального матеріалу.



Побудова програм зручна, достатньо детальна і зрозуміла для вчителя. Незначні відміни є у формальній структурі самих програм та акцентуванні уваги на деяких питаннях. У програмах НУШ запропоновано значно більшу кількість конкретних видів навчальної діяльності, таких як спостереження, дослідження, практичні роботи, навчальні проекти та ін.

Для вивчення курсу «Материка та океани» за модельними програмами НУШ пропонується сім підручників таких авторів як Безуглий В.В., Лисичарова Г.О.; Бойко В.М., Міхелі С.В.; Гільберг Т.Г., Довгань А.І., Совенко В.В.; Довгань Г.Д.; Запотоцький С.П., Зінкевич М.В., Титар Н.М., Петринка Л.В., Горовий О.В., Миколів І.М.; Кобернік С.Г., Коваленко Р.Р.; Топузов О.М., Грома В.Д., Косик В.М.

**Мета статті** полягає у виявленні методичних особливостей застосування творчого підходу вивчення історії географічних відкриттів на прикладі вивчення Північної Америки в шкільному курсі «Материка та океани».

**Виклад основного матеріалу.** Розгляд історії відкриття Північної Америки у всіх сучасних шкільних підручниках починається з подорожей вікінгів наприкінці 10 – початку 11 ст. Історія з вікінгами в Америці отримала значну популярність серед мешканців США і Канади. З цього була спроба навіть зробити національний культ, що саме мешканці північної Європи відкрили їх землю. Вікінгам встановлювались пам'ятники, про них писали картини і знімали художні фільми.

Цікаво, що культ вікінгів розпочався в Північній Америці ще у 19 ст., тобто до того як були знайдені офіційні підтвердження перебування вікінгів на материку на підставі археологічних розкопок. Так, наприкінці 19 ст. в Канаді проводились костюмовані бали «Vikings and Viqueens» (вікінги і їх королеви). Гості цих балів вдягались у сценічні костюми вікінгів. На початку 20 ст. в США було видано багатотомний ілюстрований підручник «Історія Америки для американських дітей», де також розповідалось про відкриття Америки саме вікінгами.

Історія відкриття вікінгами Америки та їх взаємодія з індіанцями вплинула навіть на сучасну світову культуру. Зокрема ці події або їх вільна інтерпретація були відображені у художніх літературних творах, про них знімалися художні і мультиплікаційні фільми, їм присвячували свої альбоми і окремі пісні відомі музиканти, на честь них друкувались поштові марки і викарбовувались монети, призначались національні свята та ін.

Враховуючи різноманітність відображень у сучасній культурі історії відкриття вікінгами Америки можна запропонувати використання додаткових фактів і завдань для їх вивчення. Застосування таких завдань і додаткової інформації сприятиме підвищенню пізнавального інтересу в учнів, їх обізнаності, розвитку в них культурної компетентності, а також продемонструє різноманітність джерел географічної інформації і зайвий раз дозволить відійти від фахової однобічності під час вивчення географії. Саме зв'язок зі звичними учням або новими для них творами сучасної популярної культури дозволить їм побачити важливість географії.

Розгляд впливу відкриття північної Америки вікінгами на сучасну географію і культуру можна розпочати обговоренням етимології назви острова *Гренландія*, що перекладається як «Зелена земля». Тут можна зазначити, що більшість вітчизняних джерел пов'язують назву з тим, що у 10 ст., коли вікінги відкривали острів, клімат був набагато тепліший і Гренландія дійсно являла собою майже «зелений рай». Але це твердження дуже суперечливе. Більшість англійських джерел зазначають, посилаючись на відповідні скандинавські саги, що таку назву Ерік Рудий дав для того, щоб привабити туди інших вікінгів і створити більше поселень [3].

Учням можна розповісти, що щорічно 9 жовтня в США, Ісландії та Норвегії відзначається день Лейфа Еріксона. У цей день мешканці кажуть один одному «хінга-дінга-дурген», надягають шолом вікінгів та велику руду бороду. Фраза «hinga dinga durgen» використовується для імітації загального звучання скандинавських мов. Вперше вона була використана в епізоді мультсеріала "Губка Боб Квадратні Штани", присвяченому «Дню Лейфа Еріксона» [4].

Як додаткове завдання можна запропонувати учням скласти добірку фото пам'ятників Лефу Еріксону та іншим вікінгам в Америці. Зокрема можна згадати, що перший пам'ятник Лейфу Еріксону, як першовідкривачу Америки, було встановлено ще у 1887 р. в Бостоні. Пам'ятники Лейфу Еріксону встановлено в 1948 р. біля Капітолію у місті Сент-Пол (штат Міннесота), у Сіетлі (штат Вашингтон), у столиці Ісландії Рейк'явіке. Також у Філадельфії (штат Пенсильванія) в 1920 р. встановлено пам'ятник вікінгу Торфину Карлсефні, який заснував поселення вікінгів в Америці в 1005 або 1006 р. (рис. 1).



Пам'ятник Лейфу Еріксо­ну біля Капітолію м. Сент-Пол (штат Міннесота 1948 р.)



Пам'ятник Лейфу Еріксо­ну в Бостоні (1887 р.)



Пам'ятник Лейфу Еріксо­ну у Сіетлі (штат Вашингтон)



пам'ятник вікінгу Торфіну Карлсефні у Філадельфії (штат Пенсильванія, 1920 р.), який заснував поселення в Америці в 1005 р.

*Рис. 1. Пам'ятники вікінгам у Північній Америці  
(варіант виконання завдання із позначенням локації на карті)*



Аналізуючи складену добірку пам'ятників вікінгам можна дістатись висновку, що наявність цих пам'ятників в Ісландії пояснюється тим, що саме цей острів був їх батьківщиною; пам'ятники у Бостоні та Філадельфії говорять про те, що саме тут могла бути країна Вінланд, яку першими з європейців відвідали вікінги. Але викликає питання встановлення пам'ятника Лейфу Еріксону у штаті Міннесота, що знаходиться на захід від Великих Озер, тобто в центральній частині материка. Хоча деякі дослідники, посилаючись на знахідку Кенсінгтонського каменю, вважають, що близько 1300 рр. тут було поселення вікінгів-емігрантів. Але цей факт здається занадто суперечним. Тим більше, що це аж ніяк не могло бути поселенням саме Лейфа. Ще більше дивує встановлення пам'ятника Лейфу Еріксону у Сіетлі (штат Вашингтон), що знаходиться на тихоокеанському узбережжі. Пояснення тут може бути у тому, що свого часу деякі поселення неподалік від столиці штату Сіетла були засновані емігрантам з Норвегії, наприклад, невелике місто Поулсбо. До речі це місто досі називають «Маленькою Норвегією у фіорду», а спортивні команди університету Західного Вашингтону мають назву «Вікінги».

Відображення відкриття Америки вікінгами можна побачити у сучасній музикальній культурі. Частково воно, разом з іншими легендами про вікінгів, заклало цілий музикальний напрямок – вікінг-метал. При цьому відомі рок-групи присвячували цієї історії окремі композиції або навіть цілі музичні альбоми. Розглянемо деякі приклади.

Легендарна рок-група Led Zeppelin свого часу після гастролей у Рейк'явіку написала пісню «Immigrant Song» про Лейфа Еріксона. У пісні йдеться розповідь нібито від самих вікінгів, що відправляються у подорож на захід відкривати нові, невідомі землі. При цьому підкреслено їх мужність і сміливість, готовність померти за свою справу: «Fight the horde, sing and cry, Valhalla, I am coming!» («Бийся з ордою, співай і плач, Валхалло, я йду!») (Вальхалло – міфічна країна вікінгів, куди потрапляють їх душі після загиблі в бою). «Immigrant Song» поряд з піснею «Stairway to Heaven» заклала основу для цілого міфологічного напрямку у творчості Led Zeppelin. Деякі її рядки стали афоризмами і увійшли в заголовки статей, книг і фільмів. Наприклад, фраза «Hammer of the Gods» («Молот богів») використовувалась для загальної характеристики звучання групи. Міфологічна образність цих пісень згодом була перейнята і розвинена багатьма метал-групами, такими, наприклад, як Iron Maiden, Manowar та ін. Композиція «Immigrant Song» була настільки популярною, що напочатку 1970-х рр.



Led Zeppelin відкривали свої концерти саме цією піснею. Учня можна запропонувати послухати фрагмент пісні, а як творче домашнє завдання зробити переклад і географічно-історичний аналіз тексту пісні [5].

В 2005 р. у відомій норвезько-німецької рок-групи Leaves' Eyes (з англійської «Очі листя») вийшов концептуальний альбом «Vinland Saga», що розповідає про відкриття Америки (Вінланду) вікінгами під керівництвом Лейфа Еріксона. Альбом містить 12 музичних композицій, написаних у стилі, що асоціюється з мелодичним симфонік-металом і фолк-роком. Продовженням цієї теми у творчості групи став вихід у 2006 р. наступного альбому «Legend Land», що складається з 6 композицій. Тексти пісень були написані вокалісткою групи Лів Крістін [6; 7].

Під час відповідного уроку можна стисло розповісти про зазначені музичні альбоми, визначити вплив цих музичних композицій на творчість групи, на музичний стиль, у якому працювала група. Доцільно дати послухати учням фрагменти окремих пісень з цих альбомів, а краще це зробити з використанням наявних відеокліпів. Учні зможуть насолодитись романтичними мелодіями композицій, чаруючим вокалом Лів Крістін, майстерним виконанням музикантів. А головне, вони побачать як шкільна географія перекликається з сучасною музичною культурою. Дізнаються як відомі рок-музиканти використовують симфонічні аранжування, елементи середньовічної та народної музики і створюють чудові сучасні музичні композиції. Як творче завдання учням можна запропонувати вдома послухати ці музичні альбоми та описати або намалювати свої враження. Більш складним завданням може бути створення відеокліпу на окремі композиції за допомогою наявних в інтернеті малюнків або відеороликів з обов'язковою прив'язкою до географії, наприклад, із застосуванням географічних карт.

В 2005 р. у бразильської рок-групи Rebaelliun вийшов концептуальний альбом «Sagas of Iceland», що містив 13 композицій. Це був перший альбом з подальшої трилогії альбомів про вікінгів. Але якщо зазвичай подібні теми носили загальний романтичний характер, то у композиціях першого альбому «Sagas of Iceland» група намагалась викласти конкретні історичні факти та представити реальних персонажів таких як Ерік Рудий, Леф Еріксон та Харальд Хорфагер. Композиції альбому відрізняються романтичною мелодією, а достатньо чітка вимова виконавців дозволяє достатньо гарно сприймати англійський текст. Тому можна запропонувати учням дома зробити переклад тексту, наприклад, пісні «Eric The Red» з даного альбому та

проаналізувати його зміст, що сприятимемо розвитку іншомовної компетентності.

Згадка про художні фільми про вікінгів у Америці може бути також таким моментом, що зацікавить учнів. Можливо вони дивились деякі з таких фільмів. В них розповідається про бійки між вікінгами і індіанцями, але частіше сучасний глядач сприймає їх як суцільну вигадку або фентезі. Учням можна запропонувати самостійно подивитись ці фільми та проаналізувати їх зміст, достовірність історичних подій і реалістичність природного середовища, що зображує певну місцевість. Також можна визначити відношення авторів фільмів до вікінгів та індіанців, до окремих героїв і т.п. Як дещо протилежні приклади можна порадити такі художні фільми як «Норман» і «Слідопит».

Кінострічка «Норман» 1978 р. режисера Чарльза Б. Пірса розповідає про те, як напочатку 1000-х рр. вождь норманів або вікінгів зі своєю командою відправляється у невідомі тоді землі – Північну Америку на пошуки свого батька, який потрапив у полон до індіанців. Вікінги показані у фільмі шляхетними та мужніми, а індіанці, навпаки, задрісними та підступними. Спочатку вони бенкетували разом з норманами, а коли ті напивилися, напали, засліпили і поневолили їх. При цьому індіанська дівчина закохалась у головного героя, допомогла вікінгам врятуватись і відправилась з коханим до його батьківщини. Це співпадає з дійсним фактом, що в Ісландії були знайдені і досліджені останки індіанської жінки, які датуються приблизно 1000 рр. А також з тим, що у сучасних корінних ісландців знайдено гени, що характерні для американських індіанців і не зустрічаються у європейців.

У фільмі «Норман» багато уваги приділено спробі створити автентичну історичну атмосферу за допомогою відповідних костюмів. Але тут вікінги чомусь користуються обладунками і щитами античного зразка, носять сталі у пересічній уяві рогаті шоломи та ін. Тобто автори фільму намагалися експлуатувати сталі образи вікінгів та індіанців. Цікавою також виявляється спроба підкреслення у фільмі расової толерантності через введення у сюжет чорношкірого вікінга, який начебто приєднався до дружини після їх військової подорожі до Африки, що звісно протирічить історичному контексту, але на відміну від сучасних кінострічок хоча б містить спробу пояснення.

Художній фільм «Слідопит» режисера Маркуса Ніспела (США) вийшов у прокат в 2007 р. [7] Він суттєво відрізняється від фільму «Норман» перш за все відношенням до вікінгів. У «Слідопиті» вікінги



показані як жорстокі, кровожерливі загарбники для яких життя інших людей, навіть дітей нічого не варто. Щоб підкреслити негативність образу вікінгів у картині їх вдягають у костюми та обладунки, що мало схожі з історичними костюмами, а більш нагадують фентезійну екіпіровку. На вікінгах шоломи з великими рогами, що висунуті вперед або з іклами, вони мають великий зріст і дуже масивну статуру, говорять неприємним хриплим низьким басом, тобто виглядають як справжні виплодки пекла. Індіанці, навпаки, подані добрими, чемними та шляхетними, між ними панують доброзичливість та взаємна повага.

У фільмі розповідається як загін вікінгів нападає на невелике поселення в Північній Америці, вбиваючи індіанців. Син вождя вікінгів не зміг винести такої жорстокості, тож батько відмовляється від нього та кидає тут одного. Хлопчика знайшли індіанці. Вони вирішили виростити його. Пізніше вони дали йому нове ім'я - Примара. Вікінги повертаються через п'ятнадцять років. Вони знову спалюють будинки індіанців, грабують і вбивають тих, з ким вже стільки років жив Примара. Але тепер він уже не той наляканий хлопчик. Він багато чому навчився, має силу і спритність. А ще – він горить бажанням помститися своїм колишнім родичам за їхню жорстокість, кровожерливість. А також – помститися батькові, який залишив його одного [8].

Учням можна запропонувати подивитись згадані фільми та визначити, що в них могло відбуватись насправді, а що є суцільною вигадкою. Проаналізувати природні умови в яких відбуваються події фільму і визначити яку приблизно частину Північної Америки тут показано. Також можна поміркувати чому за 30 років, що розділяють час створення цих фільмів, так кардинально змінилось ставлення у схожих подіях до вікінгів та індіанців з боку авторів та мабуть загальної думки глядача. Можна запропонувати за бажанням учням створити доповіді про ці фільми з їх «глядацько-географічним» аналізом сюжету та маршрутів подорожей.

Події відкриття Північної Америки вікінгами відображені або інтерпретовані у художній літературі історичного та фантастичного жанрів. Тут можна згадати роман К. Кленсі «Сага про Лейфа Щасливого, першовідкривача Америки», серію романів Тіма Северіна (відомого британського мандрівника, дослідника і письменника) «Вікінг» 2005 р., до якої увійшли такі твори як «Дитя Одіна», «Побратими меча», «Останній конунг».

Окремої уваги заслуговує фантастичний роман Гаррі Гаррісона «Машина часу «Техніколор» або «Фантастична сага». У романі йдеться про продюсера кінокомпанії Барні Гендріксона, який, дізнавшись про створення машини часу, зі знімальною групою вирушає у 10 століття на Оркнейські острови щоб зняти художній фільм про відкриття Америки. Там він домовляється з вікінгом Оттаром про відплив до Вінланду та заснування поселення для більш натуралістичних зйомок фільму. По ходу сюжету головний герой неодноразово подорожує у часі, впливає на події у минулому. Наприкінці знімальна група фільму стикаються з парадоксом: фільм був знятий, тому що був відкритий Вінланд або Вінланд був відкритий, тому що був знятий фільм, оскільки Оттар виявився тим самим Торфіном Карлсефні — вікінгом, який заснував перше норвезьке поселення у Вінланді. А ім'я Барні Гендріксона зустрічається в ісландських сагах («Сага про Еріка Рудого» та «Сага про Гренландців») як Б'ярні Герйольфссон — торговець, який опинився на східному березі Америки наприкінці X століття. Виявляється, що Гендріксон власноруч створив історію [9].

Згаданий захоплюючий сюжет роману Гаррі Гаррісона «Машина часу «Техніколор» може зацікавити учнів і спонукати деяких з них до його прочитання. Тобто тим самим можна не лише привернути увагу до подій відкриття континенту, але й сприяти появі бажання до самостійного читання художньої літератури.

Розглянуті приклади можуть не лише продемонструвати відображення історично-географічних фактів у сучасній культурі, але й показати зв'язок географії з повсякденним життям, з захопленнями та розвагами людини, виявити практичне значення географічних знань та взагалі, що географія не є якоюсь нудною, суто науковою галуззю, навпаки, вона тісно пов'язана з багатьма боками життя сучасної людини. Звісно, що всі зазначені приклади не можуть бути використані під час відповідного уроку, але застосування окремих їх фрагментів сприятиме емоційному забарвленню вивчення теми. Інші приклади можна запропонувати учням для самостійного розгляду, а також застосувати їх на заняттях географічного гуртка або факультативу. Для систематизації зазначених прикладів вчителю доцільно скласти відповідну інформаційну таблицю (табл. 1).



Таблиця 1

**Відображення відкриття Північної Америки вікінгами у сучасній культурі**

Назва твору	Автор	Примітки
<b>Художня література</b>		
1	2	3
«Сага про Лейфа Щасливого, першовідкривача Америки»	Карл Кленсі	Пригодницький історичний роман про відкриття Америки Лейфом Еріксоном
Серія «Вікінг», до якої увійшли «Дитя Одіна», «Побратими меча», «Останній конунг» (2005-2006 рр.)	Тім Северін	Романи у жанрі історичні пригоди
«Машина часу «Техніколор» або «Фантастична сага» (1967)	Гаррі Гаррісон	Фантастичний роман про подорож у часі та про вигаданий вплив сучасників на відкриття Америки вікінгами
«Сага про Гудрид»	Кирстен Сивер	Історичний роман про Еріка Рудого, який відкрив Гренландію, його сина Лейва, першовідкривача Америки, і прекрасну Гудрид
<b>Кінематограф</b>		
«Норман» (1978 р.)	режисер Чарльз Б. Пірс	Початок 1000 рр., вождь вікінгів вирушає в Америку на пошуки батька; сутінки шляхетних вікінгів з підступними індіанцями; кохання.
«Слідопит» (2007 р.)	режисер Маркус Ніспел	Син вождя вікінгів з дитинства живе зі шляхетними індіанцями, під час нападу кровожерливих вікінгів він рятує нових друзів



1	2	3
Серіал "Вікінги: Вальгалла"	Стівен Сент-Леджер, Девід Фрейзі, Ханна Куїнн	Серіал охоплює багато історичних подій, пов'язаних з військовими походами вікінгів, у тому числі і відкриття Америки Лейфом Еріксоном
<b>Мультиплікація</b>		
Мультсеріал «Губка Боб Квадратні Штани»	серія «Бульбашка Бадді»	Показано, що мешканці Бікіні Боттом святкують день Лейфа Еріксон
Vinland Saga (Сага про Вінланд)	аніме-адаптація манги (японських коміксів)	Лейф Еріксон є другорядним героєм коміксу
<b>Музика</b>		
Пісня «Immigrant Song»	Рок-група Led Zeppelin	У пісні йдеться розповідь нібито від самих вікінгів, що відправляються у подорож на захід відкривати нові, невідомі землі (Америку).
Концептуальний альбом «Vinland Saga». Альбом містить 12 музичних композицій	Рок-група Leaves' Eyes («Очі листя»)	Композиції альбому розповідають про відкриття Америки (Вінланду) вікінгами під керівництвом Лейфа Еріксона.
Концептуальний альбом «Legend Land». Складається з 6 композицій	Рок-група Leaves' Eyes («Очі листя»)	Є продовженням теми альбому «Vinland Saga». Композиції альбому розповідають про відкриття Америки (Вінланду) вікінгами під керівництвом Лейфа Еріксона.
Пісня «Лейф Еріксон» з музичного альбому «Turn on the Bright Lights» («Увімкніть ліхтарі яскравіше»).	Рок-група Interpol	Розповідають про відкриття Америки (Вінланду) вікінгами під керівництвом Лейфа Еріксона.



**Висновки.** Вміле методичне втілення додаткових цікавих відомостей про історію географічних відкриттів можливо шляхом їх обговорювання та науково-обґрунтованого аналізу, виконання картографічних і творчих завдань, розгляд їх відображення та їх впливу на сучасну культуру. Звісно, що у наслідок браку часу далеко не всі зазначені в статті завдання є можливість виконати з учнями, але наведені приклади дозволяють обрати ті, які у конкретних учнівських колективах більш доцільні. Виконання наведених завдань сприятиме розвитку в учнів пізнавального інтересу, аналітичного мислення, картографічної культури та іншомовної компетентності.

#### **Література:**

1. Модельна навчальна програма «Географія. 6-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Кобернік С.Г., Коваленко Р.Р., Гільберг Т.Г., Даценко Л.М.). 2022. URL: <http://surl.li/carwq>

2. Модельна навчальна програма «Географія. 6-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори Запотоцький С.П., Карпюк Г.І., Гладковський Р.В., Довгань А.І., Сovenko В.В., Даценко Л.М., Назаренко Т.Г., Гільберг Т.Г., Савчук І.Г., Нікитчук А.В., Яценко В.С., Довгань Г.Д., Грома В.Д., Горовий О.В.) 2022. URL: <http://surl.li/ihgiq>

3. Байтерякова Н.Ю., Байтеряков О.З., Соломонова Н.Ю. Лінгвістичні та історико-географічні аспекти відображення скандинавської мовної картини світу в англomовному серіалі «The Vikings». *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»): журнал.* 2024. № 1(19) 2024. С. 100-113. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-1\(19\)-100-113](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-1(19)-100-113)

4. День Лейфа Еріксона в Сполучених Штатах, Ісландії та Норвегії. URL: <https://www.dilovamova.com/index.php?page=10&event=102307>

5. Immigrant Song. URL: [https://www.last.fm/ru/music/Led+Zepplin/\\_/Immigrant+Song](https://www.last.fm/ru/music/Led+Zepplin/_/Immigrant+Song)

6. Legend Land. URL: <https://www.last.fm/ru/music/Leaves%27+Eyes/Legend+Land>

7. Vinland Saga. URL: <https://www.last.fm/ru/music/Leaves%27+Eyes/Vinland+Saga>

8. Слідопит. URL: <https://uafilm.tv/3889-sldopit.html>

9. Машина часу «Техніколор». URL: <http://surl.li/lrrzv>

#### **References:**

1. Kobernik, S.H., Kovalenko, R.R., Hilberh, T.H., & Datsenko, L.M. (2022). *Modelna navchalna prohrama «Heohrafiia. 6-9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Model curriculum "Geography. 6-9 grades" for general secondary education institutions]. Retrieved from <http://surl.li/carwq> [in Ukrainian].

2. Zapototskyi, S.P., Karpiuk, H.I., Hladkovskyi, R.V., Dovhan, A.I., Sovenko, V.V., Datsenko, L.M., Nazarenko, T.H., Hilberh, T.H., Savchuk, I.H., Nikytchuk, A.V., Yatsenko, V.S., Dovhan, H.D., Hroma, V.D., & Horovyi, O.V. (2022). *Modelna navchalna prohrama «Heohrafiia. 6-9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Model curriculum "Geography. 6-9 grades" for general secondary education institutions]. Retrieved from <http://surl.li/ihgiq> [in Ukrainian].



3. Baiteriakova, N.Iu., Baiteriakov, O.Z., & Solomonova, N.Iu. (2024). Lihvistychni ta istoryko-geohrafichni aspekty vidobrazhennia skandinavskoi movnoi kartyny svitu v anhlomovnomu seriali «The Vikings» [Linguistic and Historical-Geographical Aspects of the Reflection of the Scandinavian Language Worldview in the English TV Series "The Vikings"]. *Visnyk nauky ta osvity (Seriiia «Filolohiia», Seriiia «Pedahohika», Seriiia «Sotsiolohiia», Seriiia «Kultura i mystetstvo», Seriiia «Istoriia ta arkheolohiia») – Bulletin of Science and Education (Series "Philology", Series "Pedagogy", Series "Sociology", Series "Culture and Art", Series "History and Archeology")*, 1(19). 100-113. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-1\(19\)-100-113](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-1(19)-100-113) [in Ukrainian].

4. Den Leifa Eriksona v Spoluchenykh Shtatakh, Islandii ta Norvehii [Leif Erikson Day in the United States, Iceland and Norway]. Retrieved from <https://www.dilovamova.com/index.php?page=10&event=102307> [in Ukrainian].

5. Immigrant Song. Retrieved from [https://www.last.fm/ru/music/Led+Zeppelin/\\_/Immigrant+Song](https://www.last.fm/ru/music/Led+Zeppelin/_/Immigrant+Song) [in English].

6. Legend Land. Retrieved from <https://www.last.fm/ru/music/Leaves%27+Eyes/Legend+Land> [in English].

7. Vinland Saga. Retrieved from <https://www.last.fm/ru/music/Leaves%27+Eyes/Vinland+Saga> [in English].

8. Slidopyt [Pathfinder]. Retrieved from <https://uafilm.tv/3889-sldopit.html> [in English].

9. Mashyna chasu «Tekhnikor» [The Technicolor Time Machine]. Retrieved from [http://surl.li/lrrzv\\_](http://surl.li/lrrzv_) [in English].



УДК 378.015.31

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-521-535](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-521-535)

**Безлатня Любов Олександрівна** кандидат географічних наук, доцент, доцент кафедри географії, геодезії та землеустрою, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, вул. Садова, 2, <https://orcid.org/0000-0002-6567-0983>

**Рожі Інна** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри географії, геодезії та землеустрою, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, <https://orcid.org/0000-0002-7950-525X>

**Притуляк Тетяна Семенівна** Заслужений працівник освіти України, викладач вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист дисциплін природничого циклу, Комунальний заклад «Балтський педагогічний фаховий коледж», вул. Шевченка, 2, м. Балта

## **ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ПІД ЧАС ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**Анотація.** На сучасному етапі еколого-економічних перетворень поява нового типу «освіта в інтересах сталого розвитку» стала базовою умовою трансформації світового суспільства. Характерною рисою сучасної екологічної освіти є її спрямованість на гармонізацію взаємодії суспільства і природи, розв'язання екологічних проблем та сталий розвиток суспільства. Цілі, завдання екологічної освіти визначаються з урахуванням цілей і завдань національної екологічної політики.

Екологічна освіта відіграє важливу роль у збереженні, охороні природного середовища, адже ці напрями роботи по суті забезпечують збереження життя людини, охорону його здоров'я, життєвого простору. Екологія у класичному розумінні – це вчення про взаємовідносини, взаємодію живих організмів із середовищем існування життя, що має відношення і до людини як розумного представника живого світу. Результати дослідження довели, що людина має оволодіти екологічним вченням, екологічною культурою поведінки для збереження середовища свого існування, а екологічна освіта має озброїти людину знаннями про закони, правила безпечного співіснування з природним середовищем, збереження природних якостей водних, лісових, степових



ландшафтів, екологічних систем. Тобто, саме екологічна освіта формує екологічно свідомого та відповідального за збереження довкілля громадянина суспільства.

Структура базової екологічної освіти для сталого розвитку має складатися з формального і неформального навчання на єдиній методологічній основі. До першої ланки відноситься загальна система освіти, яка існує в Україні на таких рівнях: дошкільна, шкільна, позашкільна, професійно-технічна, вища і післядипломна освіта. Друга ланка системи безперервної екологічної освіти для сталого розвитку має доповнювати першу в напрямку практичної реалізації та поширення знань засобами масової інформації, громадськими екологічними та просвітницькими об'єднаннями тощо.

**Ключові слова:** екологічна освіта, екологічна культура, комунікаційні технології, освітні компетенції.

**Bezlatnia Liubov Oleksandrivna** candidate of geographical sciences, associate professor, Docent of the Department of Geography, Geodesy and Land Management, Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna, Uman, st. Sadova, 2, <https://orcid.org/0000-0002-6567-0983>

**Rozhi Inna** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Docent of the Department of Geography, Geodesy and Land Management, Pavlo Tychyna Uman state pedagogical university, <https://orcid.org/0000-0002-7950-525X>

**Prytuliak Tetiana Semenivna** Honored Education Worker of Ukraine, Methodist teacher of natural cycle disciplines, a teacher of the highest qualification category, Municipal institution «Balta pedagogical professional college», Balta

## **ENVIRONMENTAL EDUCATION AS A FACTOR OF PERSONALITY CULTURE DEVELOPMENT DURING THE IMPLEMENTATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES**

**Abstract.** At the current stage of ecological and economic transformations, the emergence of a new type of "education in the interests of sustainable development" has become a basic condition for the transformation of world society. A characteristic feature of modern environmental education is its focus on harmonizing the interaction of society and nature, solving



environmental problems and sustainable development of society. The goals and objectives of environmental education are determined taking into account the goals and objectives of the national environmental policy.

Environmental education plays an important role in the preservation and protection of the natural environment, because these areas of work essentially ensure the preservation of human life, health, and living space. Ecology in the classical sense is the science of mutual relations, the interaction of living organisms with the environment of life, which is also related to man as an intelligent representative of the living world. The results of the study proved that a person should master ecological teaching, an ecological culture of behavior in order to preserve his environment, and ecological education should arm a person with knowledge of laws, rules of safe coexistence with the natural environment, preservation of natural qualities of water, forest, steppe landscapes, and ecological systems. That is, it is environmental education that forms an ecologically conscious and responsible citizen of society for the preservation of the environment.

The structure of basic environmental education for sustainable development should consist of formal and informal education on a single methodological basis. The first link includes the general system of education that exists in Ukraine at the following levels: preschool, school, extracurricular, vocational, higher and postgraduate education. The second link of the system of continuous environmental education for sustainable development should complement the first in the direction of practical implementation and dissemination of knowledge through mass media, public environmental and educational associations, etc.

**Keywords:** environmental education, ecological culture, communication technologies, educational competencies.

**Постановка проблеми.** Одна з основних тенденцій сучасної освіти - екологізація всіх сфер освітньо-виховного процесу, здійснення якої можливе за умови безперервної екологічної освіти та виховання. Найважливішою ланкою в системі безперервної екологічної освіти є школа, де мають бути закладені основи свідомого, відповідального ставлення до природного середовища як до суспільної та особистої цінності.

На міжнародному рівні екологічна освіта отримала визнання, коли на Конференція ООН із проблем довкілля в 1972 році у Стокгольмі було зроблено заяву про те, що екологічна освіта мусить бути використана як інструмент задля вирішення глобальних екологічних проблем. На підставі рекомендацій, вироблених вищезгаданою конференцією, ГА



ООН тоді ж, у 1972, створила Програму ООН з довкілля (ЮНЕП) як орган ГА ООН, що здійснює нагляд за змінами стану довкілля, заохочує і координує міжнародне співробітництво у галузі охорони довкілля. Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) стверджує, що екологічна освіта є життєво важлива для передачі властивої поваги до природи серед суспільства і в підвищенні суспільної екологічної свідомості. ЮНЕСКО підкреслює роль ЕО у забезпеченні майбутнього розвитку та якості життя шляхом охорони довкілля, подолання бідності, мінімізацію нерівності та забезпечення сталого розвитку [1].

На сучасному етапі реформування освіти має утвердитися нова позиція стосовно екологічної освіти, як до інструменту соціалізації індивідуума, його адаптації до життя в урбанізованому середовищі в умовах розвитку громадянського, інформаційного суспільства. Такий підхід до розуміння екологічної освіти дає змогу представити її як нову освітню галузь з надпредметними функціями, спрямованими на формування ціннісних орієнтацій ставлення до довкілля: природного і штучного — перетвореного людською діяльністю, та внутрішнього світу самої людини, її здоров'я, духовних і матеріальних потреб. Екологічна освіта повинна отримати статус стратегічної, масштабної, важливої пріоритетної галузі, з розширеним і оновленим змістом, формою та методами навчання [2].

Метою та результатом екологічної освіти є екологічна культура. Точка зору, що розглядає в якості мети - формування екологічної свідомості, має право на існування, оскільки останнє є складовою екологічної культури.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Одна з перших статей про екологічне навчання як новий рух з'явилася в «Phi Delta Kappan» в 1969 році, автором якої став James A. Swan [3]. Визначення «екологічна освіта» вперше з'явилося в журналі «The Journal of Environmental Education» в 1969 році, автором якого є William B. Stapp, який став першим директором з екологічної освіти при ЮНЕСКО, а потім — Global Rivers International Network. В 1970 році була створена Національна Асоціація Екологічного навчання (зараз Північна Асоціація Екологічної освіти) задля покращення екологічної грамотності шляхом надання ресурсів вчителям та просування екологічних навчальних програм.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що великі можливості в екологічному вихованні закладені у використанні інформаційно-комунікаційних технологій. Їх застосування дозволяє



якісно покращити рівень сприйняття дітьми інформації, вона стає для них наочнішою, а отже більш цікавою та захоплюючою. Весь складний комплекс практичних та розумових дій для дитини стане цікавішим та простішим з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Саме через ІКТ діти сприймають більше інформації, опановують екологічні уявлення, знання про цінність природи та правила поведінки в ній, а також уміння екологічно доцільної поведінки в природі.

**Формулювання цілей статті:** формування всебічно розвиненої особистості у вигляді екологічного виховання з використанням ІКТ.

**Виклад основного матеріалу.** Провідні вчені-екологи світу, спираючись на результати глибокого аналізу глобальних екологічних проблем, стверджують, що ніякі науково-технічні новації, екологічні та соціальні реформи самі по собі не зможуть забезпечити поступальний сталий, екологічно збалансований розвиток людства. Для успішного розв'язання складних екологічних проблем потрібен перехід до нової ідеології життя, екологізації економіки і виробництва, формування екологічно зорієнтованої цивілізації. Ключову роль у цьому відіграватиме формування високого рівня екологічної культури і розвиток екологічної освіти в інтересах сталого розвитку. Нині екологічний імператив, екологічна парадигма мають стати керівними у практиці підготовки спеціалістів будь-якого профілю діяльності. Мислення фахівців найрізноманітніших професій має стати екологічним. Роль освіти у подоланні екологічної кризи, розвитку суспільства є надзвичайно високою, оскільки лише вона здатна створити передумови для формування керівної еліти, яка зможе реалізувати потужні вітчизняні можливості на благо свого народу, європейської і світової спільноти та впливати на споживацькі «дружні» відносини й дії пересічного громадянина у повсякденних роботах та житті.

Екологічна освіта ґрунтується на концептуальних засадах, що визначені в документі «Стратегія ЄЕК ООН з освіти для сталого розвитку», прийнятому на нараді високого рівня представників міністерств охорони навколишнього природного середовища і освіти, зокрема – відповідних уповноважених урядових представників з України у Вільнюсі 17–18 березня 2005 року [4], та Законів України «Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики на період до 2020 року» [5], «Про освіту», регламентуючих документах Кабінету Міністрів України. У Стратегії визначено, що екологічна освіта відіграє базову роль у довгостроковому процесі становлення інтегрованої системи освіти для сталого розвитку. Така роль екологічної освіти



зумовлена сучасними вимогами системної екологізації всіх сфер життєдіяльності суспільства, його екологічно збалансованого розвитку; екологізації галузей економіки та всіх систем освіти – загальної формальної і неформальної освіти, економічної, гуманітарної, інженерно-технічної, аграрної тощо. Саме рівень всебічної екологізації є на сучасному етапі суспільного розвитку визначальним критерієм оцінки еколого-соціо-економічної збалансованості розвитку суспільства, економіки.

У Стратегії ЄЕК ООН з освіти для сталого розвитку визначена також інтегрована структура «широкої» Концепції екологічної освіти, що орієнтована на сталий, екологічно збалансований розвиток суспільства і відповідає сучасним вимогам системної екологізації. Це триєдині системні складові екологічної освіти для сталого розвитку:

- система базової (фундаментальної, упереджуючої) екологічної освіти на засадах фундаментальних науково-природничих, екологічних знань; системи навчання екологічно свідомої поведінки, життєдіяльності;

- система соціоекологічного прикладного (опосередкованого, адаптивного) навчання для формування комфортного соціоприродного середовища життєдіяльності територіальних громад і різних соціальних груп населення на засадах прикладних міждисциплінарних систем знань з соціальної екології, урбоекології;

- система спеціалізованої професійної еколого-економічної освіти в інтересах забезпечення еколого-соціо-економічної збалансованості потенціалів розвитку та збалансованого природокористування, а також системної екологізації економіки на засадах нової синергетичної теорії та методології сталого розвитку.

Чинна Концепція екологічної освіти України, затверджена рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України (протокол № 13/6-19 від 20.12.2001 р.) [6] була першим важливим кроком у розвитку екологічної освіти і культури в державі, але вона відіграла свою позитивну консолідуючу, системоутворювальну роль за минуле десятиріччя і сьогодні потребує оновлення, актуалізації з урахуванням усіх нових законодавчих вимог, загальноєвропейських тенденцій розвитку екологічної освіти у контексті Стратегії ЄЕК ООН з освіти для збалансованого розвитку та Підсумкового документа Конференції ООН зі сталого розвитку «Ріо+20» [7]. Нова Концепція безперервної екологічної освіти України має бути спрямована, перш за все, на реалізацію принципів і цілей нової державної екологічної політики України, процесів екологізації всіх сфер життєдіяльності та інституцій суспільства з урахуванням положень Стратегії ЄЕК ООН з освіти для сталого розвитку.



Головна мета розвитку безперервної екологічної освіти для сталого розвитку полягає у сприянні формуванню соціоприродної цілісності суспільства з екологізованою економікою, екологічно-відповідальними інституціями суспільства та екологічно свідомою поведінкою людей, соціальних груп населення; у перетворенні екологічної освіти в національну рушійну силу поширення екологічної культури, етики, ноосферного мислення у взаємовідносинах з природою в інтересах сучасних і прийдешніх поколінь. Безперервна екологічна освіта як базова системна складова освіти для сталого розвитку має відігравати інтеграційну провідну роль в екологізації інших систем освіти (економічної, гуманітарної, інженерно-технічної тощо) на всіх ступенях освіти (дошкільній, шкільній, вищій, післядипломній).

Екологічна освіта (англ. *environmental education*) — це організовані зусилля для вивчення особливостей функціонування природних середовищ та, зокрема, здатності людини керувати поведінкою й екосистемами для сталого розвитку та життя [8]. Екологічна освіта орієнтується на критичне мислення, розв'язання задач та навички ефективного прийняття рішень. Така освіта використовує процеси, які залучають студентів до спостереження, вимірювання, класифікації, експериментування, що допомагають в обговоренні, виведенні, прогнозуванні та інтерпретації даних про екологічні проблеми.

ЮНЕСКО та ЮНЕП створили три головні декларації, які становлять напрями екологічної освіти [9].

Стокгольмська декларація (1972). Міжнародний документ, прийнятий Конференцією ООН з проблем довкілля, що відбулася у Стокгольмі в 1972. Спрямована на мобілізацію зусиль міжнародного співтовариства у справі розв'язання проблем довкілля як на національному, так і міжнародному рівнях.

Декларація закріпила суверенне право держав користуватися власними природними ресурсами відповідно до національної екологічної політики, а також Статуту ООН і загальних принципів міжнародного права. Водночас, у документі сказано, що держави несуть відповідальність за те, щоб діяльність, здійснювана під їх юрисдикцією і контролем, не завдавала шкоди довкіллю інших держав або районам за межами дії національної юрисдикції (п. 21). У декларації 1972 зафіксовано також принцип міжнародного співробітництва держав з метою організації ефективного контролю, зменшення і усунення негативних впливів на довкілля (п. 24). Країни мають також сприяти підвищенню ролі відповідних міжнародних організацій у справі поліпшення якості довкілля (п. 25) [10].





Белградська хартія (1975). Белградська хартія була написана на основі Стокгольмської декларації і визначає цілі, завдання та основні принципи екологічних освітніх програм. Хартія визначає аудиторію для екологічної освіти, яка становить основні верстви населення. Саме учасники цього семінару запропонували глобальну схему екологічної освіти. Відповідно до цієї схеми головною метою екологічної освіти має бути формування в населення планети усвідомлення того, що виникла життєво важлива глобальна проблема довкілля й усього, що з ним пов'язане, усвідомлення того, що довкіллям необхідно опікуватися й що для цього треба мати відповідні знання, досвід, уміння, мотивації та зобов'язання як для індивідуальної, так і для колективної роботи задля порятунку біосфери та запобігання майбутнім екологічним катастрофам.

Тбіліська декларація (1977). Тбіліська декларація «одностайно визначила важливу роль екологічної освіти задля збереження і покращення всього довкілля у збалансованому розвитку громад світу». Тбіліська декларація оновлює та уточнює Стокгольмську декларацію та Белградську хартію, вмістивши нові цілі, завдання, особливості, і основні принципи екологічної освіти. Завдання й мету екологічної освіти було конкретизовано:

- сприяти чіткому усвідомленню того, що суспільство розвивається за тісних взаємозв'язків усіх природних і соціальних процесів;
- забезпечити кожній людині можливість здобути знання, право, досвід і умови їх реалізації, необхідні для захисту довкілля та його поліпшення;
- розробити нові алгоритми поведінки окремої людини, груп людей і суспільства як єдиного цілого стосовно довкілля.

Сучасна екологічна освіта – це безперервний комплексний процес формування екологічного світогляду, екологічної свідомості та культури всіх верств населення, соціальних груп і суспільства в цілому. Це послідовне освоєння системи знань про закони функціонування, життєдіяльності всього живого, екологічних систем і роль людини у збереженні природного середовища; процес екологічного виховання і навчання, освоєння професійних знань, умінь, необхідних для природоохоронної діяльності. Основи екологічних знань викладаються практично в усіх навчальних закладах України, а підготовку фахівців з напрямку «екологія» здійснюють в понад 110 ЗВО [11]. Основними принципами екологічної освіти є комплексність, неперервність процесу і поширеність системи цієї освіти серед усіх верств населення з врахуванням індивідуальних професійних інтересів, стимулів та особливостей соціальних та територіальних груп.



Екологічна освіта поєднує такі компоненти, як екологічні знання, екологічне мислення, екологічний світогляд, екологічна етика та екологічна культура. Стратегічним завданням екологічної освіти є розроблення наукових засад екологічної освіти, поетапне її реформування з урахуванням позитивних національних і світових традицій взаємовідносин з природою, з урахуванням положень Стратегії освіти в інтересах сталого розвитку; виховання поколінь з новим рівнем екологічної культури.

Тактичними завданнями екологічної освіти є: розроблення і вдосконалення державних стандартів професійної екологічної освіти; підготовка, підвищення кваліфікації та перепідготовка викладачів екологічних дисциплін, керівних кадрів; організація екологічних курсів, семінарів, центрів; розроблення й видання якісної навчальної літератури з екології для всіх рівнів і форм навчання; підготовка тематики і програм екологічного спрямування для теле- і радіопередач; організація співробітництва в галузі екологічного виховання з громадськими організаціями та релігійними установами й навчальними закладами; розроблення паспорта спеціальності «екологія та охорона довкілля»; вдосконалення, узгодження й стандартизація термінології в галузі екологічних знань; розвиток міжнародних зв'язків і співробітництва в галузі розвитку екологічної культури.

Загалом структуру процесу формування екологічних цінностей у ході фахової підготовки наведено в табл. 1.

Формування екологічних цінностей майбутніх фахівців вочевидь можна розглядати як динамічний процес змін змісту їхньої ціннісно-сміслової сфери (сукупності й ієрархії цінностей і ціннісних орієнтацій), трансформації свідомості, засвоєння та сприйняття, удосконалення знань, умінь і навичок, розширення здатностей до освітньо-професійної діяльності. Відповідно до цілей державної екологічної політики та принципу цілісності, адекватності цілей навчання і розвитку, мета системи базової екологічної освіти полягає у підвищенні рівня суспільної екологічної свідомості, культури, відповідальності; формуванні фундаментальних екологічних знань, ноосферного соціоприродного мислення, що ґрунтуються на ставленні до природи як унікальної цивілізаційної цінності.



Таблиця 1.

**Структура сформованості екологічних цінностей**

Екологічні цінності - це джерело позитивної поведінкової мотивації регулятор діяльності особистості у контексті відношення «Людина – Природа».			
<b>КОМПОНЕНТИ</b>			
<b>Когнітивний компонент</b> визначає опанування системою екологічних та аксіологічних знань; засвоєння сутті екоцінностей та їх значення для професійної діяльності	<b>Ціннісно-мотиваційний компонент</b> характеризується внутрішніми потребами щодо здобуття професійних знань, умінь і навичок (зокрема аксіологічних і екологічних)	<b>Операційно-діяльнісний компонент</b> характеризується здатністю застосовувати професійно важливі екологічні й аксіологічні знання у безпосередній практичній діяльності	<b>Організаційний компонент</b> характеризується здатністю до дій щодо перетворення екологічного та аксіологічного освітнього потоку для формування відповідних компетентностей
<b>КРИТЕРІЇ</b>			
<i>Критерієм когнітивного компоненту є розуміння сутності та специфіки екологічних цінностей</i>	<i>Критерієм ціннісно-мотиваційного компоненту є засвоєння екологічних цінностей як мотивуючих чинників професійної педагогічної діяльності</i>	<i>Критерієм операційно-діялісного компоненту є практична реалізація екологічних цінностей як відображення внутрішнього їх прийняття</i>	<i>Критерієм організаційного компоненту є практичне здійснення сукупності дій, скерованих на перетворення й опанування освітнім потоком</i>
<b>РІВНІ</b>			
<b>Низький рівень</b> характеризується несформованими ціннісними орієнтаціями, слабо вираженою усвідомленості екоцінностей	<b>Середній рівень</b> характеризується сформованими екологічними цінностями, але відповідна суспільна позиція практично відсутня	<b>Високий рівень</b> характеризується засвоєнням екоцінностей, та сформованістю усвідомленого прагнення реалізувати їх на практиці	

Джерело: *Рогоза В. В. Педагогічні умови формування екологічних цінностей у майбутніх учителів природничих наук у процесі професійної підготовки. 2020. URL: [https://www.rshu.edu.ua/images/afto/disert\\_rogoza\\_vv.pdf](https://www.rshu.edu.ua/images/afto/disert_rogoza_vv.pdf)*



Завдання розвитку базової екологічної освіти полягають в [11]:

- інтеграції цілей державних цільових, регіональних, місцевих програм сталого розвитку, планів охорони навколишнього природного середовища в державні ступеневі освітні програми;

- створенні мережі регіональних, місцевих еколого-просвітницьких центрів на базі закладів формальної освіти; забезпеченні регламентуючих умов посилення впливу базової екологічної освіти як рушійної сили формування цілісного соціоприродного середовища; поширенні досвіду місцевих еколого-освітніх ініціатив;

- розробленні та впровадженні організаційно-правового механізму місцевого, регіонального та національного рівнів для посилення активності залучення громадськості до процесу екологічної просвіти та виховання, екологічного навчання в інтересах сталого розвитку і екологізації суспільства;

- розробленні і впровадженні інтеграційних державно-громадських, державно-підприємницьких освітніх програм, проектів формування екологічної культури всіх верст населення; екологічної етики поведінки людини;

- підготовці і забезпеченні роботою фахівців-екологів для різних галузей економіки і сфер життєдіяльності, зокрема, для освітньої галузі – вчителів, викладачів ЗВО, персоналу менеджмент-освіти всіх рівнів управління системами освіти;

- розробленні і впровадженні цілісних теоретико-методологічних, понятійних засад базової екологічної освіти, орієнтованої на проблеми екологічно збалансованого розвитку.

Зміст базової екологічної освіти для сталого розвитку має бути орієнтований на формування екологічно свідомого, культурного, відповідального громадянина, що розуміє цінності природного середовища, знає та вміє їх захищати і зберігати.

Інформатизація освіти, що є одним із пріоритетних напрямів процесу інформатизації суспільства, висуває нові вимоги до професійних якостей та рівня педагогів, до методичних та організаційних аспектів використання інформаційних та комунікаційних технологій. У зв'язку з цим необхідно враховувати такі аспекти використання засобів інформаційних та комунікаційних технологій:

1. Використання засобів інформаційних та комунікаційних технологій у процесі навчання різним дисциплінам екологічної спрямованості при комплексному використанні засобів навчання. Електронна інтерактивна дошка, одне з сучасних досягнень у галузі спрощення навчального процесу та підвищення інтересу до нього,

дозволяє поєднувати в собі комплексне використання таких засобів навчання як:

– друковані (підручники та навчальні посібники, книги для читання, хрестоматії, робочі зошити, атласи, роздатковий матеріал тощо) в електронному вигляді – формату DjVu, RTF, FB2 та ін.;

– електронні освітні ресурси ( мультимедійні підручники, мережеві освітні ресурси, мультимедійні універсальні енциклопедії тощо);

– аудіовізуальні (слайди, слайд-фільми, відеоосвітні, навчальні кінофільми, навчальні фільми на цифрових носіях (Video-CD, DVD, BluRay, HDDVD тощо); наочні площинні (плакати, карти настінні, ілюстрації настінні).

2. Використання засобів інформаційних та комунікаційних технологій при проектуванні та створенні студентами засобів екологічного навчання молодших школярів.

3. Використання засобів інформаційних та комунікаційних технологій при проектуванні та створенні студентами системи засобів контролю та оцінювання екологічних знань. Один із ефективних способів перевірки знань учнів, підготовка матеріалів для тестування з використанням сервісу MasterTest – універсальна програма для створення та проведення тестування.

Застосування засобів інформаційних та комунікаційних технологій у процесі екологічної освіти та виховання доцільно комплексне використання засобів навчання при викладанні відповідних навчальних дисциплін. Комплексний підхід реалізується в процесі організації та самоорганізації колективної, спільної та індивідуальної аудиторної самостійної навчальної діяльності на лекційних, лабораторно-практичних та семінарських заняттях, при організації контролю та оцінки навчальної діяльності студентів, при самоорганізації студентами позааудиторної навчальної діяльності, а також при проведенні самоконтролю та самооцінки. Програма Power Point може бути використана при підготовці лекційного матеріалу, створення студентами індивідуальних екологічних проектів; тестовий контроль знань студентів може бути здійснений за допомогою програми MasterTest.

Завдання використання інформаційних технологій в екологічному вихованні:

- зробити виховання та освіту сучасною (з точки зору використання технічних засобів);

- наблизити освітню діяльність до світосприйняття сучасної дитини, оскільки вона більше дивиться та слухає, ніж читає та говорить; воліє використовувати інформацію, здобуту за допомогою технічних засобів;



- встановити відносини взаєморозуміння, взаємодопомоги між педагогом та вихованцем;
- емоційно, барвисто та образно подати матеріал з екологічного виховання;
- економити час, збільшити густину освітньої діяльності, збагатити її новим змістом.

На закінчення необхідно відзначити, що пріоритетним напрямом у формуванні екологічної культури в процесі інформатизації освіти має стати перехід від навчання технічних і технологічних аспектів роботи з комп'ютерними засобами до навчання коректному змістовному формуванню, відбору та доречному використанню освітніх електронних видань та ресурсів. Сучасний педагог повинен не тільки володіти знаннями в галузі інформаційних та телекомунікаційних технологій, що входить до змісту курсів інформатики, але і бути фахівцем із застосування нових технологій у майбутній професійній діяльності. У зв'язку з цим необхідно підкреслити актуальність інформатизації екологічної освіти, необхідність широкого застосування сучасних інформаційних технологій у процесі формування та розвитку екологічної культури.

**Висновки.** Відповідно до Концепції екологічної освіти України основним завданням екологічної освіти має бути формування екологічної культури засобами формальної і неформальної освіти у всіх верств населення, особливо – керівників різних рангів, менеджерів виробництв, бізнесменів. Екологічна освіта має отримати статус стратегічної, масштабної, важливої пріоритетної галузі, з розширенням і оновленням змістом, формою та методами навчання в умовах інформаційного суспільства. На сучасному етапі реформування освіти слід утвердити нову позицію стосовно екологічної освіти як інструмента соціалізації індивіда, його адаптації до життя в урбанізованому середовищі в умовах розвитку громадянського, інформаційного суспільства.

#### **Література:**

1. Educational Materials. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. [www.unesco.org](http://www.unesco.org). Архів оригіналу за 25 грудня 2015. Процитовано 16 лютого 2021.
2. Резолюція учасників Всеукраїнського екологічного форуму «Екологічна освіта для сталого розвитку: проблеми, пошуки, інновації» Київ, 4-5-березня 2015 р. [Архівовано 8 березня 2016 у Wayback Machine].
3. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization., 2014b. Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development. Paris: UNESCO.[Архівовано 29 серпня 2017 у Wayback Machine].
4. Стратегія ЄЕК ООН з освіти в інтересах збалансованого розвитку. *Бібліотека Всеукраїнської екологічної ліги. Серія „Екологічна освіта і виховання”*. К.: „Аспект-Поліграф”, 2006. № 3. С. 40.



5. Закон України «Про основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 р.». URL:<http://zakon2.rada.gov.ua/>
6. Концепція екологічної освіти України. Затверджена рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України, протокол № 13/6-19 від 20.12.2001 року. URL: [https://zakononline.com.ua/documents/show/441315\\_\\_\\_441380](https://zakononline.com.ua/documents/show/441315___441380)
7. Підсумкові документи Конференції ООН зі сталого розвитку «Ріо+20». URL: <https://dev.sd4ua.org/shho-take-stalij-rozvitok/istoriya/#:~:text=>
8. Екологічна освіта. Словник-довідник з екології: навч.-метод. посіб. / уклад. О. Г. Лановенко, О. О. Остапішина. Херсон: ПП Вишемирський В. С., 2013. С. 76.
9. ЮНЕСКО. <http://en.unesco.org/> [Архівовано 30 травня 2019 у Wayback Machine].
10. Основи стійкого розвитку: Навчальний посібник / Мельник Л. Г., Білявський Г. О., Боголюбов В. М., Корінцева О. І., Шевченко С. М. Суми: «Університетська книга», 2006. 654 с.
11. Бондар О.І., Барановська В.Є., Єресько О.В. і ін. Екологічна освіта для сталого розвитку у запитаннях та відповідях. Херсон. Вид. Гринь Д.С. 2015. 228 с.
12. Рогоза В. В. Педагогічні умови формування екологічних цінностей у майбутніх учителів природничих наук у процесі професійної підготовки. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» (011 – Освітні, педагогічні науки). – Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, 2020. URL: [https://www.rshu.edu.ua/images/afto/disert\\_rogoza\\_vv.pdf](https://www.rshu.edu.ua/images/afto/disert_rogoza_vv.pdf)

### References:

1. Educational Materials. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. [www.unesco.org](http://www.unesco.org). [in English].
2. Rezolyutsiya uchashnykiv Vseukrayinskoho ekolohichnoho forumu «Ekolohichna osvita dlya staloho rozvytku: problemy, poshuky, innovatsiyi» Kyiv, 4-5-bereznia 2015 r. [Arkhivovano 8 bereznia 2016 u Wayback Machine] [Resolution of the participants of the All-Ukrainian ecological forum "Environmental education for sustainable development: problems, searches, innovations" Kyiv, March 4-5, 2015 [Archived March 8, 2016 at the Wayback Machine]. [in Ukrainian].
3. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization., 2014b. Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development. Paris: UNESCO.[Arkhivovano 29 serpnia 2017 u Wayback Machine]. [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization., 2014b. Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development. Paris: UNESCO. [Archived 29 August 2017 at the Wayback Machine].
4. Stratehiya YEEK OON z osvity v interesakh zbalansovanoho rozvytku [UNECE Strategy for Education in the Interest of Balanced Development ]. [Biblioteka Vseukrayinskoyi ekolohichnoyi lihy. Seriya „Ekolohichna osvita i vykhovannya”]. K.: „Aspekt-Polihraf” [Library of the All-Ukrainian Environmental League. "Environmental education and upbringing" series. — K.: "Aspect-Polygraph"], 2006. № 3. S. 40. [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrayiny «Pro osnovni zasady (stratehiyu) derzhavnoyi ekolohichnoyi polityky Ukrayiny na period do 2020 r.» [Law of Ukraine "On the main principles (strategy) of the state environmental policy of Ukraine for the period until 2020"]. URL:<http://zakon2.rada.gov.ua/> [in Ukrainian].



6. Kontsepsiya ekolohichnoyi osvity Ukrayiny [Concept of environmental education of Ukraine]. *Zatverdzhena rishennyam Kolehiyi Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny, protokol № 13/6-19 vid 20.12.2001 roku* [Approved by the decision of the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine, protocol No. 13/6-19 dated 12.20.2001]. URL: [https://zakononline.com.ua/documents/show/441315\\_\\_441380](https://zakononline.com.ua/documents/show/441315__441380) [in Ukrainian].

7. Pidsumkovi dokumenty Konferentsiyi OON zi staloho rozvytku «Rio+20» [Final documents of the UN Conference on Sustainable Development "Rio+20"]. URL: <https://dev.sd4ua.org/shho-take-stalij-rozvitok/istoriya/#:~:text=8.20>. URL: <https://dev.sd4ua.org/shho-take-stalij-rozvitok/istoriya/#:~:text=> [in Ukrainian].

8. Ekolohichna osvita [Ecological education]. Slovník-dovidnyk z ekolohiyi : navch.-metod. posib. / uklad. O. H. Lanovenko, O. O. Ostapishyna. Kherson : PP Vyshemyrsky V. S. [Dictionary-handbook of ecology: teaching method. manual / comp. O. G. Lanovenko, O. O. Ostapishyna. Kherson: PP Vyshemirsky V.S.], 2013. S. 76. [in Ukrainian].

9. UNESCO. <http://en.unesco.org/> [Arkhivovano 30 travnya 2019 u Wayback Machine] [Archived 30 May 2019 at the Wayback Machine]. [in Ukrainian].

10. Osnovy stiykoho rozvytku: Navchalnyy posibnyk [Fundamentals of sustainable development: Study guide] Melnyk L. H., Bilyavskyy H. O., Boholyubov V. M., Korintseva O. I., Shevchenko S. M. Sumy: «Universytet-ska knyha» [Sumy: "University book"], 2006. 654 s. [in Ukrainian].

11. Bondar, O.I., Baranovska, V.YE., Yeresko, O.V. i in. (2015). Ekolohichna osvita dlya staloho rozvytku u zapytannyakh ta vidpovidyakh [Environmental education for sustainable development in questions and answers]. Kherson. Vyd. Hryn D.S. 2015. 228 s. [in Ukrainian].

12. Rohoza, V. V. Pedahohichni umovy formuvannya ekolohichnykh tsinnostey u maybutnikh uchyteliv pryrodnychkykh nauk u protsesi profesiynoyi pidhotovky [Pedagogical conditions for the formation of ecological values in future teachers of natural sciences in the process of professional training]. *Dysertatsiya na zdobuttya naukovooho stupenya kandydata pedahohichnykh nauk za spetsialnistyu 13.00.04 «Teoriya ta metodyka profesiynoyi osvity» (011 – Osvitni, pedahohichni nauky)*. – Rivnensky derzhavnyy humanitarnyy universytet, Rivne [Dissertation for obtaining the scientific degree of Candidate of Pedagogical Sciences, specialty 13.00.04 "Theory and Methodology of Professional Education" (011 - Educational, Pedagogical Sciences). – Rivne State Humanities University, Rivne], 2020. URL: [https://www.rshu.edu.ua/images/afto/disert\\_rogoza\\_vv.pdf](https://www.rshu.edu.ua/images/afto/disert_rogoza_vv.pdf) [in Ukrainian].





УДК 37.036:38

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-536-544](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-536-544)

**Букач Микола Миколайович** доктор педагогічних наук, професор кафедри освітньої політики, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, тел.: (095) 478-64-96, <https://orcid.org/0000-0001-9778-2894>

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ЗМІН**

**Анотація.** У статті висвітлені психолого-педагогічні аспекти соціалізації. З'ясовано, що високим рівнем соціалізації є соціальна зрілість, реалізація якої передбачає не лише розвиток соціальних аспектів особистості, а включає в себе функціональну соціальну адаптованість, спрямовану на активне формування соціальних знань, набуття соціального досвіду та відповідної соціальної культури.

Визначено, що соціалізація – це процес формування дорослості й почуття дорослості, який є специфічним за соціальною формою самосвідомості та продовжується безперервно протягом усього життя. Йому властива внутрішня динаміка здобутків і втрат, безмежність саморозкриття особистості, проте найважливішим рівнем соціалізації особистості є соціальна зрілість.

Проаналізовано вікові особливості підлітків та розвиток їх соціалізації. Почуття дорослості та спілкування з ровесниками стає значимою сферою соціальної взаємодії підлітка. Каталізатором для активізації такої взаємодії є прагнення до подолання самотності та налагодження соціальних зав'язків. Соціалізація особистості здійснюється в процесі цілеспрямованого виховання, що має на меті підготовку кожного покоління до життя, враховуючи соціокультурну ситуацію. Соціалізація старшокласників може бути доречною завдяки їх психофізіологічній готовності, але здебільшого вони не мають достатнього соціального досвіду, що може призвести до ризику дезадаптації. Саме завдяки таким різновекторним перетворенням, вони починають усвідомлювати власну неповторність.

Встановлено, що розвиток особистості підлітків відбувається не лише за рахунок освоєння ними нового соціального простору, але й пізнання і усвідомлення власних якостей через призму вимог соціального середовища.



**Ключові слова:** соціалізація, виховання, старшокласники, підлітки, підлітковий вік, соціальна зрілість.

**Bukach Mykola Mykolayovych** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Educational Policy, Odesa Regional Academy of in-Service Education of the Odesa Regional Council, Odesa, tel.: (095) 478-64-96, <https://orcid.org/0000-0001-9778-2894>.

### **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF SOCIALIZATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MODERN CHANGES**

**Abstract.** The article highlights the psychological and pedagogical aspects of socialization. It was found that a high level of socialization is social maturity, the implementation of which involves not only the development of social aspects of the individual, but also includes functional social adaptability aimed at active formation of social knowledge, acquisition of social experience and appropriate social culture.

It was determined that socialization is a process of forming adulthood and a sense of adulthood, which is specific to the social form of self-awareness and continues continuously throughout life. It is characterized by the internal dynamics of gains and losses, the limitless self-disclosure of the individual, but the most important level of socialization of the individual is social maturity.

The age characteristics of teenagers and the development of their socialization are analyzed. The feeling of adulthood and communication with peers becomes a significant area of social interaction of a teenager. The catalyst for the activation of such interaction is the desire to overcome loneliness and establish social ties. Socialization of personality is carried out in the process of purposeful education, which aims to prepare each generation for life, taking into account the socio-cultural situation. Socialization of high school students may be appropriate due to their psychophysiological readiness, but mostly they do not have enough social experience, which can lead to the risk of maladjustment. Thanks to such multi-vector transformations, they begin to realize their own uniqueness.

It was established that the development of the personality of teenagers occurs not only due to their mastering a new social space, but also knowledge and awareness of their own qualities through the prism of the requirements of the social environment.

**Keywords:** socialization, upbringing, high school students, teenagers, adolescence, social maturity.

**Постановка проблеми.** Проблема соціалізації, як аспект психолого-педагогічного дослідження, набуває значення через виклики формування особистості в умовах нестабільного суспільства. Характер суспільства, його унікальні риси та потреби визначають процес соціалізації.

Перетворення у суспільстві призводять до змін у критеріях і нормах життєдіяльності людини та умов для її творчої самореалізації. У цьому контексті особливо важливим стає визначення конкретних факторів, умов та соціальних суперечностей, які впливають на специфіку соціалізації молоді.

Різноманітне життя людини передбачає вміння орієнтуватися в соціальних, інформаційних та економічних процесах і явищах, здатність використовувати накопичений досвід попередніх поколінь, самостійно визначати свій життєвий та професійний шлях, а також адаптуватися до навколишнього середовища та складнощів у сфері міжособистісної взаємодії та соціальних контактах. Це вимагає прояву активності та творчості у власному самовираженні.

Тому процес розвитку особистості старшокласника, його успішна самореалізація, взаємодія з соціальним середовищем та готовність до активної участі у різних сферах суспільного життя будуть визначатися розвитком процесу соціалізації.

Зміна системи цінностей українського суспільства, спричинена динамічністю соціальних, політичних, економічних процесів та зниженням рівня соціального контролю, яка може призвести до втрати особистістю духовних орієнтирів. Це в свою чергу може викликати прояви зневаги до інших та втрату життєвих орієнтирів. Така ситуація підкреслює необхідність виховання відповідальності та формування ціннісного ставлення як до самих себе, так і до інших людей, особливо в контексті процесу соціалізації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Психолого-педагогічні аспекти процесу соціалізації стають важливою проблемою педагогічної та психологічної науки, та займають ключове місце в розумінні становлення особистості. Наукові здобутки, які стосуються різних аспектів соціалізації особистості, набувають особливої актуальності та привертають значний науковий інтерес, особливо в контексті виховання старшокласників.

Аналіз наукових вислідів та педагогічної практики дозволяють відзначити важливі дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців, які розкривають сутність та різноманітність процесу соціалізації особистості.



У психолого-педагогічних джерелах спостерігається схильність дослідження процесу соціалізації молоді. Проблема соціалізації молодого покоління зазнала досить змістовного аналізу в зарубіжній та вітчизняній літературі. Теоретико-методологічні засади соціалізації були досліджені філософами, соціологами, психологами, а саме А. Бандурою, Ф. Гіддінгсом, Е. Дюркгеймом, Е. Еріксоном, А. Маслоу, Г. Тардом, З. Фрейдом, педагогами, соціальними педагогами О. Авраменко, О. Безпалько, Ю. Завгороднім, Р. Зозуляк-Случик, Г. Лещук, Г. Олійник, М. Фіцулою та ін. [1].

Проте в площині визначення психолого-педагогічних аспектів соціалізації старшокласників в умовах сучасних змін представлений в наукових вислідах недостатньо розгорнуто.

**Метою статті** є висвітлення психолого-педагогічних аспектів соціалізації старшокласників в умовах сучасних змін.

**Виклад основного матеріалу.** Досліджуючи поняття «соціалізації», важливо зазначити, що серед вчених немає загальної згоди на його визначенні. Так, М. Фіцула, враховуючи останні дослідження в галузі педагогіки та психології, співставляє це поняття з «соціальним становленням» [2]. Т. Кравченко розглядає цей процес як формування соціальної компетентності, знань, обізнаності та досвіду в питаннях, пов'язаних з її функціонуванням в суспільстві [3].

І. Бех акцентує увагу на тому, що процес соціалізації особистості, зокрема підлітка – це процес формування дорослості й почуття дорослості, який є специфічним за соціальною формою самосвідомості [4]. Процес соціалізації ніколи не завершується, він продовжується безперервно протягом усього життя. Йому властива внутрішня динаміка здобутків і втрат, безмежність саморозкриття особистості, проте найважливішим рівнем соціалізації особистості є соціальна зрілість. Тобто соціальна зрілість є результатом соціалізації особистості.

За відзначенням В. Муляр, соціальна зрілість розглядається як суб'єктивна характеристика самовизначення особистості, яка виступає ключовим елементом її діяльній структури. Ця якість спрямована на активне формування соціальних знань, набуття соціального досвіду та відповідну соціальну культуру. [5]. Таким чином, реалізація соціальної зрілості передбачає не лише розвиток соціальних аспектів особистості, які інтегрують соціальні знання та досвід, а й включає у себе функціональну соціальну адаптованість.

Як відомо, соціалізація є процесом постійним і безперервним, проте найбільш вирішальним періодом у цьому процесі є підлітковий вік. Згідно з концепцією Ж. Піаже, підлітковий вік відзначається формуванням когнітивних передумов для розвитку соціальної зрілості.

У цьому віці життєвий досвід та рівень розвитку інтелектуальних здібностей у дітей вже дозволяють їм сприймати поняття соціального устрою. Підлітки не лише спостерігають, але й активно беруть участь у житті родини та суспільства, що сприяє їхньому соціальному розвитку [6].

В цей віковий період, на думку О. Штепи, визначається складність у процесі особистісного зростання, що характеризується різноманітними аспектами соціальної зрілості. Розвиток соціальної зрілості у старшокласників переважно здійснюється через власний досвід спілкування у безпосередніх соціальних взаємодіях. Підлітки в цьому віці піддаються впливу соціуму, його культури, соціальних норм і моральних цінностей, що становить важливий аспект соціалізації особистості [7].

Відомо, що основними сферами соціалізації є діяльність, спілкування та самосвідомість. У своїй діяльності старшокласники виявляють себе активною частиною суспільної взаємодії, визначають особистісні сенси життя, самостійність, ініціативу та творчість, освоюючи нові способи вираження власної активності. У сфері взаємодії між учнями та вчителями відбувається глибоке розуміння себе та інших учасників даного процесу, збагачення вмісту партнерства та сприйняття один одного на рівні поваги, толерантного ставлення.

Соціалізація особистості здійснюється в процесі цілеспрямованого виховання, що має на меті підготовку кожного покоління до життя, враховуючи соціокультурну ситуацію. Згідно зі ствердженнями сучасної дослідниці Р. Зозуляк-Случик, ефективність соціалізації старшокласників, залежить від узгодженості соціально-виховних впливів педагогічного колективу під час навчання, виховання та активної участі учнів в житті закладу освіти. Вік старшокласників належить до старшого підліткового віку, який зазначається певними особливостями та є важливим чинником та впливає на процес соціалізації [8].

Проблема дисбалансу фізичних, фізіологічних та психічних аспектів дорослішання підлітків, за визначенням М. Мірошник, часто ускладнюється проявами акселерації, або прискорення темпів фізичного розвитку та ретардації, а саме уповільнення темпів фізичного розвитку. Підлітки, у яких проявляються прискорені темпи фізичного розвитку почувають себе серед однолітків більш впевнено та комфортно, маючи певні соціальні переваги. Разом з тим, у дітей, в яких проявляється уповільнення темпів фізичного розвитку, спостерігаються пригніченість, стурбованість, сором'язливість через свою дитячу зовнішність, що ускладнює їм налагодження соціальних контактів та уповільнює процес соціалізації [9].



Враховуючи раніше викладене, зауважимо, що соціальна ситуація розвитку підлітків суттєво відрізняється від ситуацій розвитку, яка була в дитинстві, перехід до дорослості стає причиною того, що підліток по іншому розставляє акценти між сім'єю, однолітками і школою.

Найбільш продуктивно, як ми вважаємо, на створення нової соціальної ситуації розвитку особистості підлітка та його соціалізації, впливає група однолітків, адже низка фізіологічних та соціально-психологічних процесів, які супроводжують дорослішання, а саме статеве дозрівання, прагнення до здобуття емоційної незалежності від дорослих, суперечливе ставлення до навчання та ін.

Отже, спілкування з ровесниками стає значимою сферою соціальної взаємодії підлітка. Каталізатором для активізації такої взаємодії є прагнення до подолання самотності.

Результатом такої взаємодії виявляються нові поведінкові реакції: налагодження дружніх зв'язків, формування емоційної прив'язаності, об'єднання у соціальні групи, на основі творчих та спортивних інтересів. Задля ефективного протікання процесів соціалізації, підлітку важливо мати референтну групу, цінності якої він приймає, на чії норми поведінки і оцінку він орієнтується. Саме завдяки групам однолітків, створюються підстави і механізми щодо соціального становлення [1].

Втім, успішна соціальна адаптація у референтній групі, як зазначає науковець О. Авраменко, потребує від підлітка самопрезентації, яка в свою чергу активізує діяльність щодо подальшого розвитку. Самопрезентація є саме тим механізмом, який дозволяє підлітку перевірити результати власного інтелектуального розвитку, досягнень у значимій сфері діяльності та відповідно власної популярності серед однолітків, а отже і відчутти власний соціальний статус та інтегруватися в соціальну групу. Шляхами покращення власного соціального рейтингу серед однолітків, підлітки бачать через гарне навчання, суспільну активність, зовнішню привабливість, прояв здібностей у тих чи інших видах діяльності [10].

Однак, слід наголосити, що глибока зацікавленість підлітка до таких сфер діяльності, як музики, малювання, історія, комп'ютерне програмування тощо, часто носить егоцентричний характер, так як головним їх призначенням є не поглиблення компетентності в означених сферах, а спосіб самоствердження, досягнення лідерства серед ровесників. Іншими словами, це намагання привернути до себе увагу оригінальністю своїх занять, виділитись, підвищити свій авторитет в очах інших.



Наукова позиція В. Радула наголошує, що з метою розширення соціальних зв'язків та самоствердження, підліток вимушений проявляти активність у пошуку та реалізації власної індивідуальності та унікальності, що само по собі вже свідчить про розширення процесів соціалізації. Якщо, на початковому етапі входження у групу, основна увага приділялася соціальній адаптації, то у подальшому, мова вже йде про індивідуалізацію, яка є наступним етапом соціалізації, і «пояснюється прагненням до підтвердження самоцінності, бажання бути гідним уваги й отримати визнання інших, набути впевненості в собі» [11].

Важливо відмітити, що особливістю цього періоду є конкуренція різних точок зору на вирішення життєво важливих проблем для підлітка, коли думці батьків протиставляється точка зору однолітків. Однак слід зазначити, що базові ціннісні орієнтації підлітка, розуміння ним соціальних проблем, моральні оцінки подій і вчинків, продовжують залежати в першу чергу від позиції батьків, не дивлячись на прагнення підлітка звільнитись від опіки, контролю дорослих і здобути автономність.

Тим не менш, поступово, соціалізуючі аспекти беруть верх, проявляючись у тому, що взаємодія з батьками відходить на другий план, а провідного значення набуває приналежність до групи однолітків. Це той період, який називають періодом «перерізання емоційної пуповини», коли дитина прагне щоб з її думкою рахувалися і дозволяли більшої свободи дій. Зміна соціальної позиції дитини, потребує від батьків переусвідомлення і визнання права підлітка на власний вибір [8].

Слід наголосити, на суттєвому впливі саме соціальних факторів на формуванні почуття дорослості. Адже, виховне середовище у якому опинилася дитина, розширені можливості у спілкуванні з однолітками та якість інформаційного забезпечення становлення підлітка, сприятимуть пришвидшенню формування відчуття дорослості, і навпаки, обмеженість у спілкуванні з ровесниками, гіперопіка з боку дорослих, несприятливе виховне середовище, виступатимуть засобами гальмування цього процесу. Якщо особистість підлітка формується в таких несприятливих умовах, у нього може розвинутиись неадекватне ставлення до дорослих, яке проявляється через ігнорування вимог або недоброзичливе ставлення.

Також суттєвим є той факт що соціалізація старшокласників є доцільною через їхню психофізіологічну зрілість, але водночас вони не мають достатнього соціального досвіду, що може призвести до ризику



дезадаптації. Це може виявитися у байдужому ставленні до навчання та суспільно корисних справ, а також у конфліктах з оточуючими. Натомість важливим завданням закладів освіти є знаходження нових педагогічних методів та технологій для педагогічних створення умов, необхідних для розвитку соціалізації старшокласників.

**Висновки.** Отже, становлення особистості підлітків відбувається не лише за рахунок освоєння ними нового соціального простору, але й пізнання і усвідомлення власних якостей через призму вимог соціального середовища. Саме завдяки таким різновекторним перетворенням, вони починають усвідомлювати власну неповторність. Тому соціалізація особистості залежить від значної кількості різноманітних умов, які з різною інтенсивністю впливають на даний процес, що призводить до формування соціально зрілої особистості.

#### **Література:**

1. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: Європейські абрисы. Київ: ВіРА ІНСАЙТ, 2014. 444 с.
2. Фіцула М.М. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2006. 560 с.
3. Кравченко Т.В. Сучасні характеристики соціалізації. *Педагогіка і психологія. Вісник АПН України*. Київ, 2007. № 3. С.11-19.
4. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.- метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1998. С. 124-129.
5. Муляр В.І. Проблема становлення особистості в системі індивід суспільство: монографія. Житомир: ЖДГУ, 2005. С.20-36.
6. Piaget J. The growth of logical thinking from childhood to adolescence. New York, 1958.
7. Штепа О. С. Диспозиційна модель особистісної зрілості: монографія. Київ, 2006. 176 с.
8. Зозуляк - Случик Р. В. Основи соціалізації особистості: навч. посібник. Івано-Франківськ: НАІР, 2015. 223 с.
9. Особистісна зрілість як проблема сучасної психології: монографія / наук. ред. З. М. Мірошник. Кривий Ріг: Р. А. Козлов, 2019. Том 1. 220 с. С. 125-132.
10. Авраменко О.О. Соціалізація особистості в контексті вітчизняних та зарубіжних науково-педагогічних досліджень. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси, 2015. № 10. С. 7–13.
11. Радул В.В. Соціально-педагогічна зрілість. Спеціальний курс: навч. посіб. Кіровоград: «Імекс ЛТД», 2002. 248с.

#### **References:**

1. Lavrychenko, N.M. (2014). *Pedagogy of socialization: European outlines [Pedagogika sotsializatsii: Yevropeyski abrysy]*. Kyiv ViRA INSIGHT [in Ukrainian].
2. Fitsula, M.M. (2006). *Pedagogy [Pedagogika]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
3. Kravchenko, T.V. (2007). *Modern characteristics of socialization [Suchasni kharakterystyky sotsializatsii]*. *Pedagogy and psychology. Bulletin of the APN of Ukraine*. Kyiv [in Ukrainian].



4. Beh, I.D. (1998). *Personally oriented education [Osobystisno zorientovane vykhovannia]*. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
5. Mulyar, V. I. (2005) *The problem of personality formation in the individual society system [Problema stanovlennia osobystosti v systemi indyvid suspilstvo]*. Zhytomyr: Zhdtu [in Ukrainian].
6. Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York.
7. Shtepa, O. S. (2006). *Dispositional model of personal maturity [Dyspozytsiina model osobystisnoi zrilosti]*. Kyiv [in Ukrainian].
8. Zozulyak – Sluchykh, R.V. (2015). *Fundamentals of personality socialization [Osnovy sotsializatsii osobystosti]*. Ivano-Frankivsk: NAIR [in Ukrainian].
9. Personal maturity as a problem of modern psychology monograph [Osobystisna zrilist yak problema suchasnoi psykholohii] (2019). Z. M. Miroshnyk. Kryvyi Rih: R. A. Kozlov. Volume. 2 [in Ukrainian].
10. Avramenko, O. O. (2015). *Socialization of personality in the context of domestic and foreign scientific and pedagogical research [Sotsializatsiia osobystosti v konteksti vitchyznianskykh ta zarubizhnykh naukovo-pedahohichnykh doslidzhen]*. Cherkasy. No. 10 [in Ukrainian].
11. Radul, V.V. (2002). *Socio-pedagogical maturity. Special course [Sotsialno-pedahohichna zrilist. Spetsialnyi kurs]*. Kirovohrad: Imex Ltd. [in Ukrainian].



УДК 378.18:17.022.1

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-545-553](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-545-553)

**Варнавська Інна В'ячеславівна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальних та поведінкових наук, Херсонський державний аграрно-економічний університет, просп. Університетський, 5/2, м. Кропивницький, 25000, тел.: (099)489-06-20, <https://orcid.org/0000-0002-3061-0665>

## ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

**Анотація.** Розглянуто, що система життєвих цінностей і цілей визначає змістовний складову особистості і є основою її відносин до навколишнього світу, до інших людей, до себе. Молодь як особлива соціальна група постійно перебуває у фокусі досліджень психологів, соціологів, оскільки саме вона є індикатором змін, що відбуваються, і визначає загалом потенціал розвитку суспільства. Неминуча, в умовах переосмислення сформованих підвалин, переоцінки цінностей, їх криза найбільше виявляється у свідомості цієї соціальної групи. Дослідження духовних орієнтацій, життєвих пріоритетів сучасної студентської молоді вельми актуальне, оскільки дає можливість з'ясувати ступінь її адаптації до нових соціальних умов.

Зазначено, що державотворчі процеси в Україні тісно пов'язані з реформуванням вищої школи, створенням національної системи освіти, яка, інтегруючись у європейський простір, могла б забезпечити не лише фахівців високого класу, а й свідомих громадян та непохитних патріотів своєї батьківщини. Тож сучасна освіта має допомогти молодій людині збагнути свою глибинну сутність, виявити свою духовну основу, сформувати свій національний характер. Становлення нової правової реальності, поступове звільнення її від ідеологічних міфів і догм потребує глибокого філософського осягнення морально-правового поля, системи цінностей та методів її дослідження. Кризовий період розвитку нашого суспільства, викликаний переходом від тоталітаризму до демократії, поширення морального та правового нігілізму, руйнування однієї системи цінностей і становлення іншої, що ґрунтується на плюралістичних засадах, відкриває нові можливості для молоді в становленні їх загальнолюдських орієнтацій і духовних перспектив.

Визначено, що негативні умови перешкоджають формуванню гуманних якостей особистості: занижена самооцінка; відсутність у житті колективу видів діяльності, в яких гідність і значущість молодій людині підтримувалися б достатньою мірою; несформованість ціннісних навичок і умінь; відсутність доброзичливості у атмосфері колективу; наявність у здобувача таких негативних рис, як невпевненість у собі, низький рівень моральної свідомості тощо.

Наголошено на особливостях самовиховання як складного явища. Так чи інакше самовиховання у різних формах «супроводжує» особистість протягом усього життя. Особливо актуалізується воно в підлітковому віці та в юності. Саме в цей період у людини загострюється увага до свого духовного світу, виникає прагнення та активізуються пошуки можливостей самовираження і самоствердження, виявляється особливий інтерес до самопізнання, самовиховання. Власне, саме молоді притаманний бурхливий процес самовиховання, що охоплює всі прояви ставлення особистості світу.

**Ключові слова:** духовні цінності, майбутні фахівці, професійна діяльність, моральне виховання, життєві цінності, здобувачі

**Varnavska Inna Vyacheslavivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social and Behavioral Sciences of Kherson State Agrarian and Economic University, Ave. 5/2 University St., Kropyvnytskyi, 25000, tel.: (099) 489-06-20, <https://orcid.org/0000-0002-3061-0665>

## **FORMATION OF SPIRITUAL VALUES OF STUDENT YOUTH**

**Abstract.** The article considers that the system of life values and goals determines the content of a personality and is the basis of its relations to the world around it, to other people, to itself. Young people as a special social group are constantly in the focus of research by psychologists and sociologists, since they are an indicator of the changes taking place and determine the overall potential for the development of society. Inevitably, in the context of rethinking the established foundations, reassessment of values, their crisis is most evident in the minds of this social group. The study of spiritual orientations and life priorities of modern student youth is very relevant, as it makes it possible to determine the degree of their adaptation to new social conditions.

It is noted that the state-building processes in Ukraine are closely linked to the reform of higher education, the creation of a national education



system which, by integrating into the European space, could provide not only high-class specialists, but also conscious citizens and unwavering patriots of their homeland. Therefore, modern education should help a young person to understand his or her deepest essence, discover his or her spiritual foundation, and form his or her national character. The establishment of a new legal reality, its gradual liberation from ideological myths and dogmas, requires a deep philosophical understanding of the moral and legal field, the system of values and methods of its study. The crisis period in the development of our society, caused by the transition from totalitarianism to democracy, the spread of moral and legal nihilism, the destruction of one system of values and the formation of another based on pluralistic principles, opens up new opportunities for young people to develop their universal orientations and spiritual perspectives.

It is determined that negative conditions impede the formation of humane qualities of a personality: low self-esteem; lack of activities in the life of the team in which the dignity and importance of a young person would be sufficiently supported; unformed value skills and abilities; lack of friendliness in the atmosphere of the team; the presence of such negative traits as self-doubt, low level of moral consciousness, etc.

The author emphasises the peculiarities of self-education as a complex phenomenon. In one way or another, self-education in various forms "accompanies" a person throughout his or her life. It is especially relevant in adolescence and youth. It is during this period that a person becomes more attentive to his or her spiritual world, strives and intensifies the search for opportunities for self-expression and self-affirmation, and shows a special interest in self-knowledge and self-education. In fact, it is young people who are characterised by a rapid process of self-education, which covers all manifestations of the individual's attitude to the world.

**Keywords:** spiritual values, future specialists, professional activity, moral education, life values, applicants

**Постановка проблеми.** Як відомо, духовна культура не з'являється у суспільстві миттєво. Вона формується разом із досвідом поколінь, передається від покоління до покоління і зберігається у народній пам'яті, збагачується новими досягненнями, закріплюється як традиція. Нове нерідко конфліктно уживається зі старими цінностями і навпаки, традиційні цінності нерідко чинять такий опір знову таким, що формується, що призводить до конфлікту цінностей, поколінь, народів, цивілізацій.

Система життєвих цінностей і цілей визначає змістовний складову особистості. Вона є основою її відносин до навколишнього світу, до інших людей, до себе. Життєві цілі та цінності становлять підґрунтя людини, без якого вона просто не може повноцінно жити, взаємодіяти зі світом. Молодь як особлива соціальна група постійно перебуває у фокусі досліджень психологів, соціологів, оскільки саме вона є індикатором змін, що відбуваються, і визначає загалом потенціал розвитку суспільства. Неминуча, в умовах переосмислення сформованих підвалин, переоцінки цінностей, їх криза найбільше виявляється у свідомості цієї соціальної групи. Дослідження духовних орієнтацій, життєвих пріоритетів сучасної студентської молоді вельми актуальне, оскільки дає можливість з'ясувати ступінь її адаптації до нових соціальних умов. Від того, який ціннісний фундамент буде сформований у молодого покоління, багато в чому залежить майбутній стан суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Основоположники гуманістичного підходу зазначали, що криза сучасного суспільства пов'язана з кризою традиційних моральних і духовних цінностей. З погляду К. Д. Ушинського, найважливішими моральними рисами є любов до своєї вітчизни, до свого народу, чуйне та тепле ставлення до оточуючих, скромність, працьовитість, прагнення до корисної діяльності. Найважливіші шляхи і методи морального виховання – це виховне навчання, переконання та роз'яснення, особистий приклад учителя і старших, заохочення і покарання, розумна організація праці і відпочинку, обмін думками між учнем і вихователем з моральних питань.

На думку сучасних учених В. П. Андрущенко, І. А. Зязюна, М. Б. Євтуха, М.Й. Боришевського, І. І. Загарницької, В. М. Жуковського, В. І. Лугового, Е.О. Помиткіна така ситуація дає змогу окреслити низку суперечностей:

- між об'єктивною потребою суспільства в активних творчих особистостях із розвиненою системою духовних і моральних орієнтирів, здатних до духовно-практичної діяльності та трансляції духовних цінностей, ідеалів, і недостатньою розробленістю конкретних шляхів формування духовності майбутнього фахівця у процесі його професійної підготовки;

- між аксіологічним потенціалом кожної з фахових дисциплін у формуванні духовності студентів і «переважанням» в освітньому процесі знаннєвого компонента змісту вищої освіти;

- між загостренням потреби освітньої практики в науково-методичному забезпеченні формування духовної культури студента та відсутністю ґрунтовних розробок із цієї проблематики.



При цьому врахуймо особливості соціальної ситуації студентської молоді в умовах професійного становлення майбутніх фахівців у студентському інтегрованому середовищі, що мають ґрунтуватися на толерантних, партнерських, діалогічних взаєминах між усіма учасниками освітнього процесу [2].

**Мета статті** – виокремлення і дослідження основні чинників духовних цінностей студентської молоді.

**Виклад основного матеріалу.** Державотворчі процеси в Україні тісно пов'язані з реформуванням вищої школи, створенням національної системи освіти, яка, інтегруючись у європейський простір, могла б забезпечити не лише фахівців високого класу, а й свідомих громадян та непохитних патріотів своєї батьківщини.

Тож сучасна освіта має допомогти молодій людині збагнути свою глибинну сутність, виявити свою духовну основу, сформувати свій національний характер.

Становлення нової правової реальності, поступове звільнення її від ідеологічних міфів і догм потребує глибокого філософського осягнення морально-правового поля, системи цінностей та методів її дослідження. Кризовий період розвитку нашого суспільства, викликаний переходом від тоталітаризму до демократії, поширення морального та правового нігілізму, руйнування однієї системи цінностей і становлення іншої, що ґрунтується на плюралістичних засадах, відкриває нові можливості для молоді в становленні їх загальнолюдських орієнтацій і духовних перспектив.

У контексті цієї проблеми важливим є формування світогляду студентської молоді, адже саме на цьому етапі розвитку в них, під впливом накопичених знань, створюється відповідна система цінностей. Як свідчать психологи, у цьому віці відбувається завершення формування науково-світоглядної позиції людини. Тому студенти, як соціальна категорія, в умовах розвитку суспільства, суперечливого духовного життя є різноманітними за своїми поглядами і вразливими до змін ціннісних орієнтирів в суспільстві.

Оновлення вищої освіти пов'язане не лише з підвищенням якості освіти, а й з необхідністю ускладнення змісту виховання, акцентування уваги на культурологічних виховних аспектах як пріоритетних у освітній діяльності. Культура як духовний зміст та сутність людського життя має стати суттєвим змістом державної освітньої політики, спрямованої на створення нової цивілізації та культури життя.

Від того, наскільки свідомо патріотично налаштоване молоде покоління, залежить ступінь його готовності взяти на себе відповідаль-

ність за розвиток, збереження духовності та культурних досягнень країни, активно та конструктивно приєднатися до суспільних процесів, а від того, наскільки ініціативно воно бере участь у процесі соціально-економічних і політичних перетворень значною мірою залежить перспектива країни, її інтереси.

Кожна людина, з одного боку, успадковує духовне багатство попередніх поколінь, їх традиції, вірування, звичаї, мову, культуру; з іншого – відбувається процес усвідомлення цих духовних багатств та формування соціальної самоідентифікації. Останнє відбувається під впливом таких чинників, як соціальне середовище життєдіяльності молоді людини, культура, освіта, виховання і самовиховання. Оптиміальне поєднання впливу цих факторів зумовлює становлення соціалізованої особистості; дисбаланс з-поміж них дає дуже передбачуваний результат.

У цьому контексті підвищується роль освіти та виховання, що спроможні збалансувати вплив зазначених факторів. Як зазначають дослідники, завдання сучасної освіти – поширення її на розвиток духовної культури особистості (що поєднує розум і душу), що у результаті стає основою формування, й утвердження основних духовних елементів у людині. Аналіз сучасної ситуації доводить, що, незважаючи на окремі випадки, система становлення ціннісних орієнтацій молоді в Україні, зокрема, освіта та виховання, забезпечують становлення особистості відповідно до вимог часу та її власної самосвідомості.

Спосіб життя як фактор формування традиційних цінностей молоді є багатограним за своєю структурою, має макро- та мікросередовище. Поступово абстрагуючись від глибинних, загальних, потрібних зв'язків і відносин, переходячи до таких, що обмежені лише певною вузькою сферою спілкування студентської молоді, спосіб життя сприяє перетворенню духовних цінностей суспільства на внутрішні, властиві молодому поколінню чесноти, риси характеру. Вибір і розуміння цінностей, запропонованих суспільством, обумовлені їх особистісної значимості, тобто тим, чи є вона значущою для особистості і сприятиме досягненню її цілей. Враховуючи це, серед однаково підкріплених духовних цінностей студентська молодь завжди обирає лише ті, що оцінюються нею як потрібні (корисні чи приємні) об'єкти, ціль і засоби задоволення власних потреб. Пройшовши через її досвід, отримавши практичну перевірку і підтвердження необхідності, доцільності та користі, такі цінності закріплюються як ціннісні орієнтації молодіжного середовища.



Інтеріоризація духовних цінностей має різну міру виявлення. Розрізняють п'ять рівнів:

1. Активне ставлення як вираз високого ступеня прийняття ціннісної системи.
2. Конформне ставлення – лише зовнішнє, узгоджене освіту з певною системою і цінностей без ідентифікації із нею (лицемірство).
3. Індиферентність – байдужість, пасивність, відсутність інтересу до певної ціннісної системи.
4. Невідповідність ціннісній системі, її критика, негативна оцінка, прагнення змінити чи засудити її.
5. Активна протидія системі цінностей, що внутрішньо та зовні заперечується.

Ще нещодавно, до війни, вчені відзначали домінування матеріальних цінностей над духовними, потяг до розвитку прагматичних якостей, а не духовних, гуманістичних.

Варто визначити негативні умови, що перешкоджають формуванню гуманних якостей особистості: занижена самооцінка; відсутність у житті колективу видів діяльності, в яких гідність і значущість молоді людини підтримувалися б достатньою мірою; несформованість ціннісних навичок і умінь; відсутність доброзичливості у атмосфері колективу; наявність у здобувача таких негативних рис, як непевненість у собі, низький рівень моральної свідомості тощо.

Сьогодні є тенденція до зміни цієї ситуації, хоча цей процес не може здійснитися одразу. На зараз будь-яка молода людина впевнено перерахує основні цінності, як мир, життя, любов, тобто війна вплинула на ієрархію цінностей молоді, показала, що реально цінно і необхідно.

Досить суперечливий та непослідовний вплив і таких факторів, як засоби масової інформації, масова культура. Ці характеристики притаманні розвитку і функціонуванню сучасних засобів масової інформації. Демократичні цінності донедавна делегувалися ними у студентське середовище переважно спонтанно. Духовний світ в останні чверть століття заповнили «мас-медіа», що значно впливають на молодь. Телевізійна творчість, на жаль, знаходиться на невисокому рівні духовності, моральності. Через ці канали впроваджувалися і нав'язувалися «нові цінності», не завжди позитивні, сприятливі. І як наслідок аудиторія підлітків – це діти та молодь, які як губки «вбирають» у себе весь негатив, а потім намагаються все відтворити у своєму реальному житті. Потім народжується агресія (у житті не так просто, як у кіно), що «виливається» на батьків, друзів, оточуючих. А це теж змінює світогляд і цінності. Ігнорується дидактичне правило «не



нашкодь», і «маємо те, що маємо»: неповага до батьків, оточуючих; насильство, жорстокість, ворожість, ненависть, безвідповідальність, корупцію, проституцію, поширення ВІЛ-інфекції, безпритульність дітей; злочинність; наркоманію, алкоголізм, тютюнопаління та інші прояви девіантної поведінки; зростання безробіття; скорочення тривалості життя тощо.

Поширення таких негативних явищ, на жаль, набуває закономірного характеру. Закони системного розвитку суспільства свідчать, що підвищення рівня безробіття на 1% призводить до зростання злочинності на 5% і самогубств на 4%. Мінімізація негативного впливу ЗМІ та масової культури може бути досягнута лише засобами цілеспрямованого навчання, виховання і самовиховання студентської молоді. Виховання покликане надати організований характер всьому процесу формування духовних цінностей майбутніх фахівців, виробити форми і методи ефективного на них впливу, пробудити і постійно підтримувати прагнення до постійного самовдосконалення. Саме завдяки духовно-моральному вихованню формування молодого покоління набуває впорядкованого характеру. Все, що руйнує державу, культуру, особистість, підриває основи духовності та моралі, розпалює ворожнечу між народами, має бути не лише обмеженим, а й викоріненим із суспільного середовища як вороже людині та людяності.

Важливу роль у цьому відіграє також самовиховання. Самовиховання – досить складне явище. Однак як практично-діяльнісне ставлення особистості до себе, воно, як правило, виникає з невдоволення собою, породжує прагнення стати кращим, спонукає до активного «самозміни», практичного перетворення особистості відповідно до наявних ідеалів і цінностей. Так чи інакше самовиховання у різних формах «супроводжує» особистість протягом усього життя. Особливо актуалізується воно в підлітковому віці та в юності. Саме в цей період у людини загострюється увага до свого духовного світу, виникає прагнення та активізуються пошуки можливостей самовираження і самоствердження, виявляється особливий інтерес до самопізнання, самовиховання. Власне, саме молоді притаманний бурхливий процес самовиховання, що охоплює всі прояви ставлення особистості світу. Духовні цінності накладають відбиток на ставлення кожного юнака чи дівчини до інших людей, безпосередньо до себе, до світу і ролі власної особистості у цьому складному світі.

**Висновки.** Варто визнати складність і обмеженість такого роду досліджень, оскільки вони дають змогу вивчити пізнавальний, нормативно-оцінний, можливо, емоційний, але не поведінковий компонент



моральної культури студентства. Загальновідомо, що виражена вербально позиція людини щодо тих чи тих цінностей не завжди збігається з фактичною її поведінкою. Але навіть діяльність не завжди доводить домінанту й інтерналізацію моральних цінностей, адже людина може вчиняти позивні справи з корисливих спонукань.

Таким чином, система духовно-морального виховання має націлювати студентську молодь, орієнтуючись на вищі ідеали. Здобувачі прагнуть стати максимально корисними для суспільства, нації, а також працювати над збагаченням свого духовно-морального світу.

#### **Література:**

1. Варнавська І.В. Основні фактори формування успішного іміджу викладача. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*. 2023. №7 (25). С.60-70.
2. Дубасенюк О.А. Духовно-моральне виховання студентської молоді // Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах: матеріали Міжнар. наук.-практ.конференції (м. Житомир, 22-23 травня 2014 р.) / За ред.О. А. Дубасенюк, В. А. Ковальчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 78-87.

#### **References:**

1. Varnavs'ka, I. (2023) Osnovni faktory formuvannya uspishnoho imidzhu vykladacha [The main factors of forming a successful image of a teacher]. *Perspektyvy ta innovatsiyi nauky. Seriya «Pedagogika»*, №7 (25). [in Ukrainian].
2. Dubasenyuk O.A. (2014) Dukhovno-moral'ne vykhovannya student-s'koyi molodi [Spiritual and moral education of student youth] // *Innovatsiyni pidkhody do vykhovannya student-s'koyi molodi u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh : materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konferentsiyi* (m. Zhytomyr, 22-23 travnya 2014 r.) / Za red.O. A. Dubasenyuk, V. A. Koval'chuk. Zhytomyr : Vyd-vo ZHDU im. I. Franka. [in Ukrainian].



УДК 378.613+37.011.33:613

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-554-568](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-554-568)

**Візавер Вікторія Арпадівна** викладач української мови Навчально-консультаційного центру ім. Егана Еде, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, площа Кошута, 6, м. Берегове, 90201, <https://orcid.org/0000-0003-0094-2770>

### **ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЗВО УГОРЩИНИ**

**Анотація.** Здоровий спосіб життя став дуже актуальним, тому на ЗВО покладається велика відповідальність, пріоритетом яких має бути власне здоров'я студентської молоді, як носія пропаганди та агітації здорового способу життя громадського суспільства. Лише комплексне вирішення даних завдань, спільна робота всіх заінтересованих учасників даного процесу дасть змогу вирішити дану проблему, досягнути велику оздоровчу культуру молодого покоління.

У статті мова йде про впровадження здоров'язберігаючих технологій в закладах вищої освіти Угорщини. Розглянуто шляхи їх впровадження та вплив даних технологій на здоров'язбереження та ведення здорового способу життя студентами закладів вищої освіти Угорщини та України. Адже під час навчання у студентів формуються і закладаються основи здоров'я та культури здоров'я, виробляються навички до систематичних занять фізичною культурою і спортом.

В сучасних умовах виховний процес у закладах вищої освіти, на нашу думку, в усіх країнах має таку особливість: робота спрямована на формування вільної, всебічно розвиненої особистості (студента) у рамках всієї навчально-виховної системи. Специфіка процесу виховання та навчання до здоров'язбереження полягає в двохсторонньому характері, він залежить від багатьох різноманітних об'єктивних і суб'єктивних факторів впливу на особистість, методів і засобів, які впроваджуються в даний процес від неперервності даного процесу та його результатів.

З'ясовано шляхи впровадження здоров'язберігаючих технологій в ЗВО Угорщини, вказані новітні оздоровчозберігаючі технології, які використовують ЗВО в своєму освітньому процесі, роль спортивних клубів у житті закладів вищої освіти із впровадження здорового способу життя студентської молоді.

Для достовірності вагомості використання здоров'язберігаючих технологій в ЗВО Угорщини нами були досліджені наукові джерела та програми стратегії розвитку (в даному разі спортивного клубу ВЕАС та



DEAC) спортивно-оздоровчої роботи по залученню студентів до систематичних занять фізичною культурою та веденням здорового способу життя.

**Ключові слова:** здоров'язберігаючі технології, здоровий спосіб життя, освітнє середовище, методи навчання здоров'ю, мотивація до здоров'я.

**Vizaver Victoria Arpadivna** teacher of Ukrainian language, Egan Ede training and consulting center of Beregovo, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute, Transcarpathia, Kossuth square, 6, Berehove, <https://orcid.org/0000-0003-0094-2770>

## **IMPLEMENTATION OF HEALTH PRESERVING TECHNOLOGIES IN HUNGARIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

**Abstract.** A healthy lifestyle has become very relevant, therefore, higher education institutions are entrusted with a great responsibility, the priority of which should be the health of student youth, as a carrier of propaganda and agitation for a healthy lifestyle in public society. Only the complex solution of these tasks, the joint work of all interested participants in this process will make it possible to solve this problem and achieve a great health culture of the young generation.

The article deals with the implementation of health-preserving technologies in institutions of higher education in Hungary. Ways of their implementation and the impact of these technologies on health care and leading a healthy lifestyle by students of higher education institutions in Hungary and Ukraine are considered. After all, during studies, the foundations of health and health culture are formed and laid in students, they develop skills for systematic physical education and sports.

In modern conditions, the educational process in higher education institutions, in our opinion, in all countries has the following feature: the work is aimed at forming a free, comprehensively developed personality (student) within the framework of the entire educational system. The specificity of the process of education and training for health care is bilateral in nature, it depends on many different objective and subjective factors influencing the personality, methods and means that are introduced into this process from the continuity of this process and its results.

Ways of implementing health-preserving technologies in Hungarian higher education institutions are clarified, the latest health-preserving technologies used by higher education institutions in their educational process are indicated, the role of sports clubs in the life of higher education institutions in the introduction of a healthy lifestyle of student youth.



For the reliability of the importance of the use of health-preserving technologies in Hungarian higher education institutions, we studied scientific sources and programs of the development strategy (in this case of the sports club BEAC and DEAC) of sports and health work to involve students in systematic physical education and leading a healthy lifestyle.

**Keywords:** health-preserving technologies, healthy lifestyle, educational environment, health education methods, health motivation.

**Постановка проблеми.** Проблема з якою зустрілося людство хвилює увесь світ. Здоровий спосіб життя сучасної молоді не відповідає сьогоднішнім викликам і потребує негайного втручання та переосмислення. Незалежно від суспільно – економічного розвитку країни, якості освіти та створення умов для здоров'язбереження своїх громадян, дане питання стоїть на передньому плані навіть у розвинених країнах. В сьогоднішніх умовах необхідно врахувати, що здоровий спосіб життя молоді не складеться сам по собі, ним потрібно керувати, шукати новітні здоров'язберігаючі технології і впроваджувати їх у освітній процес закладів вищої освіти.

Але, самотійно ЗВО вирішити дану проблему не в змозі, потрібна державна підтримка, підґрунтя для розробки підходів до розв'язання проблеми здоров'язбереження та впровадження « здоров'язберігаючих технологій». Мова йде про нормативно – правові акти, закони, положення, які регламентують даний процес і слідкують за їх виконанням. Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена сьогоднішнім станом здоров'я студентів, способом життя, який вони ведуть та наявною культурою здоров'я. Нажаль, за даними міністерства охорони здоров'я України, а також Угорщини відмічається погіршення стану здоров'я молоді, збільшення хронічних захворювань та порушення функціонування різних систем організму.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В останні роки здоров'язбереженням активно займається велика кількість науковців і дослідників, які знаходять більш передові, освітні технології, що сприяють їх втіленню в освітній процес закладів вищої освіти, а насамперед впровадження здорового способу життя, залучення студентів до систематичних занять фізичною культурою та спортом. Проблема здоров'язбереження студентської молоді досить ретельно висвітлювалась в багатьох соціально-філософських, педагогічних та медичних працях. Пошуками ефективних шляхів впровадження здоров'язбережувальних технологій займалися і займаються: Н. Беседа, В. Бобрицька, О. Ващенко, О. Дубогай, І Єрохіна, С. Лопаченко (вітчизняні науковці), Kovács K., Pfau K., Patyán L., Husti E., Szakaly., Buda B., Ádány R., Wengler A. E. Z. Pikó (угорські дослідники) тощо.



Тому, підкреслюючи актуальність здорового способу життя студентської молоді, ми **ставимо за мету** розгляд проблем, які стоять перед закладами вищої освіти двох країн (України та Угорщини), більшу увагу звернемо на те, як впроваджують заклади вищої освіти Угорщини здоров'язберігаючі технології у своїх навчальних закладах. Спробуємо знайти щось нове, вагоме, що можемо використати для впровадження в заклади вищої освіти нашої країни.

**Виклад основного матеріалу.** Як у вітчизняній так і в угорській літературі зміст поняття «здоров'язберігаючих технологій» дослідниками трактується по різному, але в кінцевому рахунку вони говорять про те саме, поняття «здоров'язбережувальні технології» об'єднують у собі всі напрямки діяльності освітнього процесу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я студентів та виховання у них культури здоров'я. В фаховій літературі здоров'я розглядається, як феномен, що має біосоціальну природу, його формування і перетворення, здійснюється в процесі адаптації до суспільного навколишнього середовища [5].

Проблема формування, збереження і зміцнення здоров'я молодого покоління в умовах оновлення суспільно-економічного життя і надалі залишається актуальною та потребує прийняття відповідних рішень. Саме тому, розробка і впровадження «здоров'язберігаючих технологій» повинна втілюватися в навчально-виховний процес не лише дошкільних та шкільних навчальних закладів, а й закладів вищої освіти, які надають можливість формування в молодого покоління здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентності, ведення здорового способу життя та систематичних занять фізичною культурою і спортом.

Якщо, говорити про поняття «технологія», то воно запозичене з виробництва, де воно означає сукупність різних елементів ( операції, прийоми, дії) та послідовного їх застосування людиною.

В сучасних умовах виховний процес у закладах вищої освіти, на нашу думку, в усіх країнах має таку особливість: робота спрямована на формування вільної, всебічно розвиненої особистості (студента) у рамках всієї навчально- виховної системи. Специфіка процесу виховання та навчання до здоров'язбереження полягає в двохсторонньому характері, він залежить від багатьох різноманітних об'єктивних і суб'єктивних факторів впливу на особистість, методів і засобів, які впроваджуються в даний процес від неперервності даного процесу та його результатів.

Тому ЗВО повинні шукати компроміс між реалізацією завдань навчання і виховання та досягненням необхідного рівня у потребі здоров'язбереження та зміцнення здоров'я студентської молоді, а також формувати мотивацію в науково-педагогічних працівників та майбутніх учителів до створення здоров'язбережувального середовища. Створення «здоров'язбережувального» середовища у закладі вищої освіти неможливе



без виконання конкретних, системних заходів, які мають забезпечувати у студентів фізичний, духовний, гармонійний розвиток, виявлення і попередження захворювань та вести діяльність направлену на зміцнення та збереження його здоров'я.

Ми цілком погоджуємося з науковим підходом до «здоров'язберезувальної технології» – це системний підхід, який забезпечує програмування цілей, прийомів і засобів навчання і виховання, націлений на підвищення індивідуального рівня здоров'я студентів і формування у них необхідних навичок до ведення здорового способу життя.

Аналіз стану впровадження « здоров'язберігаючих технологій» у сучасній вищій освіті вказує на те, що потреба в здоров'язберезувальній спроможності науково-педагогічної діяльності спричинена наявними обставинами, а саме:

- появою різних типів закладів вищої освіти;
- модернізацією навчально-виховного процесу, умов навчання та виховання, збільшення навчального навантаження на студента, скорочення вільного часу для особистого життя;
- вимоги до соціального замовлення держави, в якій є запит на гармонійно розвинену молодь з добрим здоров'ям та засадами здорового способу життя;
- здоров'язберігаюче середовище стає пріоритетним серед принципів у навчально-виховному процесі вищої школи;
- з катастрофічно загрозливим погіршенням здоров'я молодого покоління.

Опрацювавши велику кількість угорської фахової літератури в галузі здоров'язбереження, встановлено той факт, що термін «здоров'язберезувальні технології» використовується дуже рідко, у них терміни більше прив'язані до конкретного визначення, а не узагальнюються, наприклад:

- egészségmegőrzés – збереження здоров'я;
- testnevelés – фізична культура;
- személyiségfejlesztés – розвиток особистості;
- egészségvédelem és egészségfeglesztés – охорона і розвиток здоров'я;
- egészségkultúra – культура здоров'я;
- egészségfejlesztés fogalma – концепція розвитку здоров'я;
- az egészségfejlesztés szerepe – роль розвитку здоров'я.

Найбільший університет Угорщини (Будапештський університет ім. Лоранта Етвеша) з 2017 року розпочав підготовку до реалізації концепції «Університет сприяння здоров'ю», виходячи з концепції закладу сформульовано такі положення:



– оснащення студентів необхідними компетенціями, які зможуть забезпечити і сприяти формуванню власного здоров'я студентів, підняття рівня якості життя та здоров'язбереження. Створення сприятливого середовища на навчально-виховний процес, який забезпечить уникнення зайвої тривоги для студентів та викладачів і надасть необхідні послуги, що сприятимуть здоровому способу життя;

– забезпечити студентів аспектами обізнаності про здоров'я, зміцнення здоров'я, вести дослідження в галузі здоров'язбереження та пошуки інноваційного підходу;

– внутрішні послуги: робити все для підтримки здорового способу життя студентів, створення умов для цього, через різні форми спортивно-рекреаційної діяльності, здорове харчування студентів, консультування та надання медичного обслуговування;

– фізичне середовище: матеріальні умови ЗВО, середовище для обслуговування здорового способу життя, місця придатні для здорового дозвілля та удосконалення спортивної майстерності;

– організаційна культура: розвиток культури здоров'я, її цінності, зовнішня і внутрішня комунікація, створення сприятливої атмосфери, прийняття прозорих рішень;

– менеджмент: керівництво навчальних закладів повинно розглядати здоров'я, як цінність. Створення координаційної Ради по сприянню здоров'я серед студентської молоді [4].

ЗВО Угорщини впроваджуючи «здоров'язбережувальні технології» ставлять перед собою мету, щоб студенти вміли контролювати своє здоров'я, вели здоровий спосіб життя і систематично займалися фізичною культурою і спортом. Основним завданням коледжів, інститутів та університетів, є:

– домогтись індивідуального покращення здоров'я студента, особливо педагогічних спеціальностей, які будуть носіями виховання культури здоров'я;

– соціальний запит держави стосовно вчителів, пов'язаний з підготовкою їх до майбутньої професії;

– Закон Угорщини про «Національну вищу освіту CCI V 15.2011р. в III розділі «Принцип діяльності вищого навчального закладу про зміцнення здоров'я» в п. 5 параграф 11(2) говорить, що до основної діяльності входить забезпечення здоров'я студентів, включаючи регулярні заняття фізичною культурою та проведенням спортивно-масових заходів [2].

В Угорщині ведеться відповідна робота по сприянню здоров'язбереження в ЗВО, розробляються відповідні проекти по їх втіленню. Проекти пов'язані з закладами вищої освіти мають на меті зробити





відповідний внесок у те, щоб «здоров'язберігаючі технології» займали провідне місце в житті студентів та працівників.

Проект ТАМОР6.1.1./12.1,-2013-0001 ініціює зміни в ЗВО в трьох напрямках [4]:

- представляти здоров'я, як новий елемент у вимогах до підготовки спеціалістів різних спеціальностей, надання знань, умінь і навичок необхідних для даної професії;

- розробка навчально-програмових матеріалів по використанню здоров'язбережувальних технологій, враховуючи напрямки підготовки майбутніх фахівців;

- враховуючи міжнародний досвід, впровадити системи сертифікацій «Health-Conscious University» в Угорщині, що забезпечить здорове мислення в інститутському житті (Проект «Розробка науково обґрунтованих знань про зміцнення здоров'я для різних рівнів освіти та створення професійної мережі зі зміцнення здоров'я»)

За останні роки в ЗВО Угорщини відбулися конкретні зміни у використанні «здоров'язберігаючих технологій». Дослідження проведені Pfau (2016 р.) [7] говорять про те, що дійсно інтерес до здоров'язбереження студентів значно зріс порівняно з дослідженнями Fabri (2002 р.)

Про це також відмічають науковці [7].

ЗВО Угорщини при плануванні необхідних заходів по впровадженню здоров'язберігаючих технологій враховують всі рекомендації, які висуває ВООЗ, а саме:

- в університетській діяльності звертають увагу на елементи, які можна пов'язати з розробками новітніх здоров'язберігаючих технологій, враховують які втручання мають сенс для створення сприятливого середовища для зміцнення здоров'я та покращення якості життя молодого покоління;

- які, типи «втручань» доцільно робити, щоб підходили як до структури навчального закладу так і здоров'язбереження студентів;

- якими навичками і компетенціями ми повинні володіти викладачі та студенти, щоб «Університетська програма сприяння здоров'я», була втілена в життя;

- що потрібно знати закладам вищої освіти про «цілісний системний підхід» до здоров'язбереження та охорони здоров'я, включаючи рекомендації ВООЗ.

ЗВО Угорщини при впровадженні «здоров'язберігаючих технологій» в навчально-виховний процес враховують [6]:

- педагогічні дослідження, інформацію про стан здоров'я студентів, спосіб життя, організаційний і інституційний клімат і атмосферу. Методи навчання і виховання направлені на врахування професійної спрямованості студентів;



– велика увага надається дослідженням в галузі охорони здоров'я та здоров'язбереженню, розробці інноваційних «здоров'язбережувальних технологій»;

– ЗВО повинен стати центром «знань» у сфері зміцнення здоров'я, залучення студентів до розробок, які удосконалюють і служать здоров'ю;

– покращення системи послуг, які надають ЗВО у сприянні здоров'язбереження (фізичні вправи, спорт, рекреація, спортивно-масові заходи, тощо);

– забезпечення навколишнього середовища : умови навчання, відпочинку, харчування, які підтримують здоров'я зберігаюче середовище.

За допомогою таблиць ми продемонструємо, які новітні оздоровчозберігаючі технології використовують ЗВО Угорщини в своєму практичному навчально-виховному процесі.

*Таблиця 1.*

**Використання оздоровчо-зберігаючих та оздоровчих технологій в ЗВО Угорщини**

Оздоровчо-зберігаючі технології	Оздоровчі технології
Змагання, Дні здоров'я;	Правильне і здорове харчування;
Створення центрів здоров'я;	Формування колективу;
Організація спортивних змагань;	Забезпечення якості оздоровчих технологій;
Підготовка спортсменів;	Рекреація, рекреаційні види спорту;
Проведення курсів, семінарів, тренінгів здоров'я;	Здоров'я збереження працівників навчального закладу;
Спільна робота з фізкультурно-спортивними організаціями та спортивними товариствами;	Забезпечення можливості використання оздоровчих технологій на пільгових умовах;
Фізичне виховання, як обов'язків предмет;	Спортивні можливості створені для студентів;
Робота з студентським самоврядуванням;	Ведення здорового способу життя, охорона життя студентів
Робота спортивних секцій;	
Покращення інфраструктури спортивних споруд;	
Спортивне тренування;	
Фінансування, спортивні тендери	

(Джерело: власне дослідження)



Таблиця 2.

**Використання технологій навчання та виховання культури  
здоров'я у ЗВО Угорщини**

Технології навчання	Технології виховання культури здоров'я
Використання інноваційних технологій навчання;	Профілактика захворювань;
Особистісні досягнення студентів;	Умови для сприяння збереженню здоров'я;
Використання методів навчання;	Посилення мотивації для ведення здорового способу життя;
Застосування педагогічних методів і прийомів ;	Якість ведення здорового способу життя;
Формування самостійного набуття знань;	Дотримання санітарно – гігієнічних норм;
Взаємозв'язок між системами і новітніми технологіями навчання;	Пропаганда здорового способу життя;
Інтеграція технологій навчання в освітнє середовище;	Робота засобів масової інформації стосовно здоров'я збереження;
чітке визначення завдань ;	Медичне обстеження, надання медичних послуг;
процес навчання, управління і організація навчально- виховного процесу.	Врахування культури і традицій Угорщини в здоров'я збереженні своїх громадян

(джерело: власне дослідження)

Передові заклади вищої освіти Угорщини в більшості випадків для покращення здоров'язбереження своїх студентів та більш активного залучення їх до спортивно-оздоровчих та спортивно-масових заходів, співпрацюють з спортивними клубами, які координують дану роботу і відіграють передову роль у їх втіленню в життя. Наприклад : Будапештський університет ім. Лоранта Етвеша (спортивний клуб – BEAC, ), Дебреценський університет (спортивний клуб – DEAC). Дані спортивні клуби координують роботу не лише університетського спорту, але і проводять велику роботу по пропаганді здорового способу студентів даного закладу створюючи престижний імідж навчального закладу, як в своїй країні так і за її межами, проводячи масштабні змагання за участі вищих закладів вищої освіти п'яти країн Карпатського регіону, про які будемо говорити пізніше.



З діаграми 1 ми бачимо, яку головну ціль ставить перед собою ВЕАС для покращення спортивно-масової роботи навчального закладу та залучення студентської молоді до активного здорового способу життя [3].

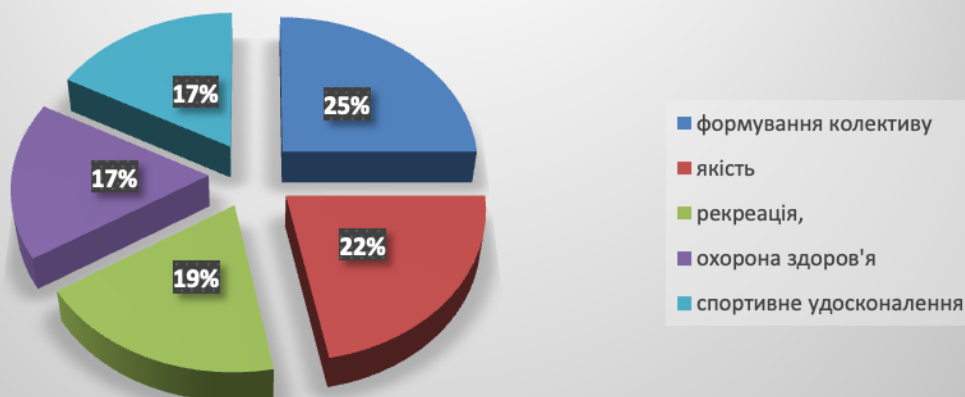


*Діаграма 1. (Джерело: стратегія Будапештського інститутського атлетичного клубу на 2018-2022 рік).*

В передовому навчальному закладі Угорщини основна увага звернута на вирішення питань всіх сфер спортивного життя: від масового спортивного руху до елітного спорту, до спортсменів великого рівня, які захищають честь Угорщини на міжнародних змаганнях усіх рівнів та олімпійських іграх. Але все ж таки, якщо подивитись на діаграму то ми бачимо, що 74 % навчальний заклад приділяє увагу на поширення масового інститутського спорту, ведення здорового способу життя, як студентів так і своїх працівників, впровадженню здоров'язберігаючих технологій в свій навчальний заклад.

Діаграма 2 показує, які найважливіші цінності університет ставить перед собою у вирішенні питань пов'язаних з формуванням у студентів основ здоров'язбереження та ведення здорового способу життя.

### Найважливіші цінності (ELTE) Будапештського університету імені Лоранда Етвеша



*Діаграма 2. (Джерело: стратегія Будапештського інститутського атлетичного клубу на 2018-2022 рік)*

Дана діаграма, доводить що навчальний заклад сприяє всім компонентам оздоровчих заходів, які можуть покращити формування здорового способу життя студентів, залученню їх до активної рухової діяльності.

Спортивний клуб разом з навчальним закладом великого значення надають можливості надання студентам спортивних послуг у проведенні спортивно-масових заходах, веденню здорового способу життя.

Не залишається осторонь охорона здоров'я та медичне обслуговування студентів, їм надають можливість обстежуватись і оздоровлюватись в навчальному закладі.

19 % діяльності припадає на рекреацію та здоров'язбереження. Це перш за все проведення спортивних гуртків, спортивно-масових заходів з залученням великої кількості студентів до здорового способу життя.

Діаграма 3 показує, які основні види діяльності Будапештський університет спільно з спортивним клубом – ВЕАС проводять для вирішення основних завдань по впровадженню здорового способу життя студентів та активної участі в руховій активності.



*Діаграма 3. (Джерело: стратегія Будапештського інститутського атлетичного клубу на 2018 - 2022 рік)*

Анкетування студентів навчального закладу показало, що 60 % студентів відвідують спортивні секції і тренування. Крім студентів в даний процес активно залучаються і працівники навчального закладу. Їм пропонується широкий вибір спортивних послуг, особливо новітніх, затребуваних молоддю.

Велика частка часу приділяється організації спортивних змагань та спортивно-масових заходів, які направлені на ведення здорового способу життя.

Хочеться відмітити той факт, що заклади вищої освіти Угорщини велике значення надають оздоровленню студентів в канікулярний(літній) період часу, що забезпечує неперервний навчально-виховний процес, а разом із тим можливість залучення студентів, які на даний час не займались активною руховою активністю, але через таку форму проведення де поєднується фізична активність і активний відпочинок в колі друзів протягом тижня з різними фестивальними програмами дають їм можливість залучати упущених студентів до активної участі в даних програмах. Відбувається це за рахунок «заохочення» студентів. Наприклад : команди призери з окремих видів спорту, безкоштовно отримують квитки на фестиваль, який проходить протягом тижня і коштує немало суму.( 25000 тис форинтів).

Мова йде про фестиваль «Кампус», який проводить щороку Дебреценський університет спільно з спортивним клубом – ВЕАС. Це великий спортивний фестиваль в який залучено ЗВО п'яти країн



Карпатського регіону (Угорщина, Румунія, Сербія, Словачія, Україна). Україну на даному фестивалі представляє Закарпатський угорський інститут ім. Ф. Ракоці II та Ужгородський національний університет. Змагання проводяться з таких видів спорту : міні-футбол, спритбол, пляжний волейбол. У даних змаганнях приймає участь біля 550–600 студентів.

Таких різних програм, але з меншою кількістю учасників протягом канікулярних днів ЗВО Угорщини проводять дуже багато.

**Висновки.** З'ясовано шляхи впровадження здоров'язберігаючих технологій в ЗВО Угорщини, вказані новітні оздоровчозберігаючі технології, які використовують ЗВО в своєму навчально-виховному процесі, роль спортивних клубів у житті навчальних закладів по впровадженню здорового способу життя студентської молоді.

Для достовірності вагомості використання здоров'язберігаючих технологій в ЗВО Угорщини нами були дослідженні наукові джерела та програми стратегії розвитку (в даному разі спортивного клубу BEAC та DEAC) спортивно-оздоровчої роботи по залученню студентів до систематичних занять фізичною культурою та веденням здорового способу життя.

Здоровий спосіб життя став дуже актуальним, тому на ЗВО покладається велика відповідальність, пріоритетом яких має бути власне здоров'я студентської молоді, як носія пропаганди та агітації здорового способу життя громадського суспільства.

Лише комплексне вирішення даних завдань, спільна робота всіх заінтересованих учасників даного процесу дасть змогу вирішити дану проблему, досягнути велику оздоровчу культуру молодого покоління.

Перспективами подальших розвідок на пряму є розробка і впровадження досвіду закладів вищої освіти Угорщини в роботу ЗВО України у використанні здоров'язберігаючих технологій.

#### *Література:*

1. Гозак С. В. Вплив учасників навчального процесу на показники здоров'я школярів. Довкілля та здоров'я. 2012. №3, С. 17-20.
2. Act CCIV of 2011 on National Higher Education. 2016. URL: [https://www.mab.hu/wp-content/uploads/Nftv\\_angol\\_2Sept2016\\_EMMI-forditas.pdf](https://www.mab.hu/wp-content/uploads/Nftv_angol_2Sept2016_EMMI-forditas.pdf)
3. Egészségfejlesztő Egyetem. 2016. URL: <https://unideb.hu/egeszsegfejleszto-egyetem>
4. Kovács, K. Intézményi tényezők a debreceni egyetemisták sportolásában egy kvalitatív kutatás tükrében = Institutional effects in sport activity of students at the University of Debrecen from the point of view of a qualitative research. In: A tanulás új útjai. HERA évkönyvek (2016). Magyar Nevelés - és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest, pp. 665-675.



5. Lampek K., Kivés Zs. Egészségmagatartás. Lampek K.: Férfiégészség, 2014.
6. Pfau C. S. A szabadidősport szervezési sajátosságai a felsőoktatásban. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem. 2017.
7. Varsányi P, Vitrai J. Egészségjelentés 2016. Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet, Budapest, 2017.

**References:**

1. Hozak S. V. (2012). Vplyv uchasnykiv navchal'noho protsesu na pokaznyky zdorov'ya shkolyariv [The influence of participants in the educational process on the health indicators of schoolchildren]. *Dovkillya ta zdorov'ya*. 3, 17-20. [in Ukrainian].
2. Act CCIV of 2011 on National Higher Education. 2016. URL: [https://www.mab.hu/wp-content/uploads/Nftv\\_angol\\_2Sept2016\\_EMMI-forditas.pdf](https://www.mab.hu/wp-content/uploads/Nftv_angol_2Sept2016_EMMI-forditas.pdf)
3. Egészségfejlesztő Egyetem. 2016. URL: <https://unideb.hu/egeszsegfejleszto-egyetem>
4. Kovács, K. (2016). Intézményi tényezők a debreceni egyetemisták sportolásában egy kvalitatív kutatás tükrében = Institutional effects in sport activity of students at the University of Debrecen from the point of view of a qualitative research. In: A tanulás új útjai. HERA évkönyvek. Magyar Nevelés - és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest, pp. 665-675.
5. Lampek K., Kivés Zs. (2014). Egészségmagatartás. Lampek K.: Férfiégészség.
6. Pfau C. S. (2017). A szabadidősport szervezési sajátosságai a felsőoktatásban. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem.
7. Varsányi P, Vitrai J. (2017). Egészségjelentés 2016. Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet, Budapest.





УДК 378.09.018.1.016:159.9-051

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-568-580](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-568-580)

**Вінтюк Юрій Володимирович** кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри Практичної психології та педагогіки, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, вул. Клепарівська 35, м. Львів, 79000, тел.: (063) 302-00-75, <https://orcid.org/0000-0001-6263-4744>

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «СІМЕЙНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ» ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ-ПСИХОЛОГІВ**

**Анотація.** У статті розглянуті питання, що виникли при розробці та викладанні навчального курсу «Сімейне консультування» магістрам-психологам. Дослідження стосується підготовки фахівців спеціальності «Психологія» у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності, які на другому році навчання за програмою магістратури вивчають даний навчальний курс як вибіркову дисципліну. Здійснений огляд публікацій за темою дослідження дозволив відзначити, що у виявлених публікаціях є чимало інформації на обрану тему, а також іншого матеріалу, потрібного для забезпечення даного навчального курсу; однак ряд тем висвітлено недостатньо повно, що диктує необхідність організації додаткового пошуку та проведення подальшої дослідницької роботи. В ході проведеної роботи виявлено особливості, що зумовлюють труднощі при підготовці та викладанні даного навчального курсу, відповідно до діючих вимог. Опрацювання виявленого матеріалу і досвід освоєння даного предмету свідчать, що його вивчення на належному рівні за наявних реалій потребує розробки і впровадження відповідного концептуального підходу. Такий підхід до створення навчального курсу було сформовано при укладанні навчальної програми з дисципліни «Сімейне консультування». Це зумовило як особливості відбору необхідного матеріалу, так і подальшого процесу ознайомлення магістрів із тематикою та проблематикою дисципліни. Відповідно до відібраного для забезпечення курсу матеріалу, а також запропонованої концепції до його викладання, постало завдання мінімізації і оптимізації необхідного для вивчення даної дисципліни навчального матеріалу. Згідно з цим, увесь відібраний матеріал було розміщено у доречній логічній послідовності, за



критерієм актуальності та затребуваності певних знань у практичній діяльності сімейних психологів. Стосовно впровадження оптимального підходу до викладання даного навчального курсу на належному рівні, визнано за доцільне враховувати виявлені особливості. Розглянуті труднощі що виникли при укладанні та викладанні даного курсу відповідно до наявних вимог; а також можливі шляхи та способи їхнього подолання. Зроблені висновки з проведеної роботи і запропоновані подальші перспективні дослідження у даному напрямку.

**Ключові слова:** підготовка майбутніх фахових психологів, формування професійної компетентності, сімейне консультування, навчальна робота зі студентами.

**Yuryi Volodymyrovych Vintyuk** Candidate of Psychological Sciences (Ph. D.), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Practical Psychology and Pedagogy, Lviv State University of Life Safety, St. Kleparivska 35, 79000, tel.: (063) 302-00-75, <https://orcid.org/0000-0001-6263-4744>

## **FEATURES OF THE TEACHING COURSE "FAMILY COUNSELING" IN THE TRAINING OF MASTERS OF PSYCHOLOGISTS**

**Abstract.** The article examines issues that arose during the development and teaching of the "Family Counseling" training course for master psychologists. The research concerns the training of "Psychology" specialists at the Lviv State University of Life Safety, who study this course as an elective discipline in the second year of their master's program. The review of publications on the topic of the study made it possible to note that the published publications contain a lot of information on the chosen topic, as well as other material needed to provide this educational course; however, a number of topics are covered insufficiently, which dictates the need to organize additional research and conduct further research. In the course of the conducted work, features were identified that cause difficulties in the preparation and teaching of this educational course, in accordance with the current requirements. The processing of the discovered material and the experience of mastering this subject indicate that its study at the appropriate level under the existing realities requires the development and implementation of an appropriate conceptual approach. This approach to the creation of a training course was formed during the preparation of the training program for the discipline "Family Counseling". This determined



both the peculiarities of the selection of the necessary material and the subsequent process of familiarizing the master's students with the subjects and problems of the discipline. In accordance with the material selected to provide the course, as well as the proposed concept for its teaching, the task of minimizing and optimizing the educational material necessary for studying this discipline arose. According to this, all the selected material was placed in an appropriate logical sequence, according to the criterion of relevance and demand for certain knowledge in the practical activities of family psychologists. Regarding the implementation of the optimal approach to the teaching of this educational course at the appropriate level, it is considered appropriate to take into account the identified features. Considered difficulties that arose during the preparation and teaching of this course in accordance with the existing requirements; as well as possible ways and means of overcoming them. Conclusions are drawn from the work carried out and further promising research in this direction is proposed.

**Keywords:** training of future professional psychologists, formation of professional competence, family counseling, educational work with students.

**Постановка проблеми.** Підготовка фахівців різних спеціальностей у закладах вищої освіти в Україні у наш час диктує особливі вимоги не лише до вибору навчальних дисциплін, але й до їхнього наповнення та викладання. Запити сьогодення вимагають приведення навчальних предметів у відповідність до наявних потреб повсякденної практики, що стосується також підготовки фахових психологів, на всіх освітніх рівнях. У даному викладі йдеться про підготовку фахівців спеціальності «Психологія» у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності, які на другому році навчання за програмою магістратури слухають навчальний курс «Сімейне консультування», як вибірккову дисципліну; оскільки вирішення сімейних проблем належить до пріоритетних напрямків роботи психологічних служб і практичних психологів. Необхідність розробки програми та наповнення даного курсу відповідними навчальними матеріалами, виходячи з вимог надання студентам вищої освіти на сучасному рівні, зумовлює актуальність даного дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Пошук наявної літератури на дану тематику дозволив встановити, що нових українськомовних навчальних посібників і підручників із даного предмету, як й інших необхідних матеріалів наявно вкрай мало [1 – 14]. Перш за все потрібно згадати про працю Е. Берна, яка належить до класики сімейного консультування [1], проте не втратила своєї



актуальності й у наш час, і не раз перевидавалася українською мовою.

Чимало важливої інформації містить праця Б. Грюнвальда і Г. Макабі, яку варто використати в процесі наповнення й освоєння даного курсу [4]; не менш корисні дані містить навчальний посібник З. Кісарчука й О. Єрумевича [5].

Варто відзначити також навчальний посібник Н. Максимової, який можна використовувати як базовий при вивченні даного курсу [6]. Слід назвати також посібник Л. Мигдасюк і Р. Федоренко з основ психологічного консультування, що містить важливі базові знання, важливі для освоєння сімейного консультування [7].

Доцільно залучити також інформацію, в якій висвітлено особливості психології сімейних стосунків: групи авторів [8], В. Сатира [9], О. Столярчука [11], Р. Федоренка [12] та В. Хруль [13].

На завершення огляду видається доцільним назвати збірник праць про шлюбно-родинні стосунки [10]; і посібник з психологічного консультування та корекції [14], які також містять чимало потрібної інформації.

Проведений огляд публікацій за темою дослідження дозволяє констатувати, що у наявних джерелах є чимало інформації на обрану тему, а також іншого матеріалу, корисного для наповнення та викладання названого навчального курсу; однак деякі теми висвітлені надто коротко або поверхово, що вимагає здійснення відповідної дослідницької роботи. Крім цього, процес роботи з відібраним матеріалом і досвід проведення занять із даного предмету свідчать, що його викладання на належному рівні в сучасних умовах вимагає розробки і впровадження відповідного раціонального концептуального підходу. Даний підхід має враховувати особливості, що стосуються викладання курсу «Сімейне консультування» магістрам-психологам за наявних умов.

**Мета статті:** розглянути питання, що виникають при розробці та викладанні навчального курсу «Сімейне консультування» магістрам-психологам; виявити труднощі, що виникають при цьому а також можливості їхнього подолання.

**Завдання статті:**

- здійснити пошук публікацій за темою дослідження для виявлення матеріалу необхідного для наповнення даного курсу;
- розглянути наявні можливості для викладання навчального курсу «Сімейне консультування»;
- виявити особливості, які зумовлюють специфіку опанування курсу «Сімейне консультування» магістрантами-психологами, врахувати їх при укладанні та викладанні даного курсу;

- дослідити труднощі, які виникають при підготовці та викладанні даного навчального курсу та здійснити пошук можливостей їхнього подолання;

- зробити висновки з проведеної роботи і намітити наступні перспективні дослідження у даному напрямку.

**Виклад основного матеріалу.** Раціональний підхід до вивчення даної дисципліни було розроблено при складанні навчальної програми з курсу «Сімейне консультування»; що зумовило особливості як відбору наявного матеріалу, так і подальшого процесу введення слухачів його у тематику та проблематику. Ситуація на даному етапі ускладнювалася специфікою професійної діяльності практичних психологів у нашій країні, що зумовлена особливостями суспільного запиту на їхню діяльність у даний час. Відповідно, постало завдання мінімізації і оптимізації необхідного для вивчення даної дисципліни навчального матеріалу. Згідно з цим, увесь задіяний матеріал було розміщено у доцільній логічній послідовності, за критерієм актуальності та затребуваності з точки зору майбутньої професійної діяльності практичних психологів і можливості роботи у сфері сімейного консультування.

Щодо розробки раціонального підходу до укладання та викладання даного навчального курсу на відповідному рівні в сучасних умовах, у відповідності до чинних вимог, визнано за доречне враховувати наступні особливості.

1. Перша обставина, що детермінує процес вивчення даного предмету, і вимагає врахування при його укладанні та вивченні полягає в тому, що для його успішного опанування всі слухачі – ще під час навчання за програмою бакалаврату – повинні здобути знання з навчальних курсів, на яких будується успішне освоєння курсу «Сімейне консультування», передусім: «Вступ до спеціальності», «Психологія сім'ї», «Психологія конфліктів», «Основи психологічного консультування», «Психологія спілкування». Однак, як з'ясувалося, ні один з магістрантів, навіть із тих що навчалися на бакалавраті у цьому ж закладі, не вивчали всіх необхідних навчальних дисциплін. Відповідно, починати виклад матеріалу доводиться з вкрай важливих базових знань, і тільки після цього переходити до розгляду основного матеріалу, що стосується власне специфіки сімейного консультування.

2. Більшість матеріалу, необхідного для успішного освоєння курсу «Сімейне консультування», котрий не вивчався раніше, ніяким чином не можна помістити в основний курс із даного предмету. Тому весь необхідний для засвоєння попередній матеріал було структуровано:



один рекомендовано для повторення, інший для самостійного вивчення, а деякий винесено для розгляду під час практичних занять. Всі інші необхідні попередні знання лише побіжно згадувалися під час викладення основного теоретичного матеріалу на лекціях. Таким чином передбачалося ліквідувати прогалини у знаннях і укласти всі необхідні відомості в єдину цілісну систему.

3. Далеко не всі магістранти проходили хоча б будь-яку психологічну практику, навіть із тих, що передбачені за програмою бакалаврату для спеціальності «Практична психологія». Відповідно, вони мають лише віддалене уявлення про завдання, засоби і можливості психологічного консультування. Причому організувати демонстрацію цього процесу під час практичних занять із даного курсу також неможливо. Заклад має власну психологічну службу, яка, проте, не лише не займається сімейним консультуванням, оскільки вирішує інші завдання, але й не може бути залучена для вирішення навчальних завдань із даного предмету.

4. Необхідно врахувати специфіку матеріалу, що підлягає вивченню: з одного боку, для успішного вивчення курсу необхідно мати початкові знання з низки перелічених вище предметів, проте система знань із «Сімейного консультування» не зводиться до суми знань із цих дисциплін. Тому саме висвітленню специфічних особливостей курсу слід приділити основну увагу при його укладанні та викладанні. Даний матеріал також має бути певним чином виділений з усієї необхідної для висвітлення інформації, становити її основу, але ніяким чином не повинен загубитися в ній.

Відтак, врахування наведених особливостей становить непросте завдання, від успішності вирішення якого залежить як ефективність даного курсу, так і результативність його освоєння магістрантами. Саме з огляду на необхідність успішного вирішення даного завдання було здійснене як укладання, так і подальше викладання даного навчального курсу.

Формування мотивації магістрантів до вивчення обраного курсу варто розпочати з розповіді про те, які можливості наявні для забезпечення успішної професійної діяльності фахових психологів, і які нові простори відкривають для них знання, які пропонуються при вивченні даної навчальної дисципліни. Для цього варто нагадати про вкрай незадовільний стан справ у сфері сімейних стосунків: адже, як відомо, сьогодні більшість укладених шлюбів не витримують перевірки на міцність і розпадаються. Проте й ті сім'ї, що не розпадаються, також часто не можуть похвалитися чудовими стосунками та належним



станом справ в інших важливих сферах сімейного життя. Постає проблема: як виправити ситуацію? Як самому практичному психологу не потрапити в число тих, хто перебуває у невдалому шлюбі? Від чого залежить його міцність і тривалість? Що зумовлює його успішність? А задоволеність шлюбними партнерами стосунками у ньому? Чим можуть допомогти у вирішенні проблеми сімейні психологи? Після обговорення таких питань із магістрантами з'являється поле для діяльності психологів-консультантів із сімейних питань, відтак після окреслення й актуалізації проблеми можна розпочинати виклад матеріалу.

Увесь відібраний матеріал у межах запропонованого курсу представлено у послідовності, яка відповідає вимогам до його викладання, які знайшли відображення у запропонованому концептуальному підході, котрий враховує виявлені та наведені вище особливості. Відповідно до розробленої концепції, з наявного матеріалу сформовано наступні інформаційні блоки.

Змістовий модуль 1. Теоретичні підходи до сімейного консультування.

**Тема 1.1. Сімейне консультування як різновид соціально-психологічної допомоги.** Мета і завдання сімейного консультування. Моделі консультування сім'ї. Концепція збалансованих сімейних відносин. Готовність сім'ї до консультування.

**Тема 1.2. Теоретичні основи сімейного консультування.** Принципи сімейного консультування. Вимоги до особистості консультанта. Налагодження довіри в роботі з клієнтами. Етапи консультативної роботи, завдання і особливості кожного етапу.

**Тема 1.3. Методи діагностики сімейних стосунків.** Оцінка гармонійності сімейних стосунків і взаємної підтримки. Сутність і структура сімейних уявлень. Еволюція сімейних стосунків і чинники, що її детермінують. Стан сімейної незадоволеності, його причини, прояви і наслідки.

**Тема 1.4. Процес сімейного консультування.** Різновиди сімейних дисфункцій та причини їх виникнення. Можливості та роль консультанта у налагодженні стосунків у сім'ї. Способи і методи гармонізації стосунків. Підходи до вирішення сімейних конфліктів.

Змістовий модуль 2. Практична підготовка до сімейного консультування.

**Тема 2.1. Практичні підходи до сімейного консультування.** Методики для діагностики сімейних стосунків. Методи вивчення дитячо-батьківських стосунків. Підходи і способи налагодження стосунків.



**Тема 2.2. Сімейне консультування як профілактика дисфункцій сім'ї.** Види дисфункцій сім'ї. Основні завдання та методи профілактики сімейних стосунків. Психологічний супровід сімей з різними дисфункціями.

**Тема 2.3. Психологічне консультування сім'ї відповідно до різновиду її функцій.** Сімейно-обумовлена нервово-психічна і фізична напруга. Кризи у розвитку сім'ї. Шляхи і підходи до подолання криз у стосунках.

**Тема 2.4. Особливості врегулювання сімейних стосунків в умовах військового стану.** Особливості сімейних проблем в умовах військового стану. Поширені психологічні стани та робота з ними. Кризові явища та їх вирішення. Робота з неоптимальними психічними станами.

Згідно з запропонованим підходом, перший блок тем курсу містить послідовний виклад інформації про базові теоретичні засади сімейного консультування: його сутність і призначення, чинні підходи та моделі. Розглянуті принципи, яких необхідно дотримуватися в процесі сімейного консультування, вимоги до особистості та кваліфікації консультанта, особливості взаємодії з клієнтами тощо. При викладі тем щоразу відзначається психологічне наповнення змісту, що дозволяє використовувати раніше освоєний присутніми матеріал з інших навчальних дисциплін. Проте чим далі, виклад поступово переміщається на особливості саме сімейного консультування, і завершується висвітленням його специфічних особливостей.

Другий блок тем курсу містить інформацію про практичні можливості та способи використання наявних теоретичних відомостей: існуючі практичні підходи до здійснення процесу сімейного консультування, методики для діагностики стосунків у сім'ях тощо. Детально розглянуті особливості роботи в залежності від виявлених дисфункцій у стосунках між членами сім'ї, способами і методами роботи з їх подолання та корекції й ін. Всю необхідну для практичного освоєння інформацію передбачено опрацювати також під час практичних занять, наповнення та проведення яких також мало свої особливості, про які йдеться далі.

Стосовно освоєння матеріалу курсу, слід відзначити, що лекції у їх традиційному вигляді не проводилися. Натомість вивчення лекційного матеріалу відбувалося так, як це практикується у навчальних закладах за кордоном [2, с. 36]: слухачі курсу повинні ознайомитися з матеріалом кожної теми – а також рекомендованою літературою – ще до заняття, а під час занять відбувається не його викладання, а





обговорення, уточнення, доповнення, конкретизація, узагальнення і т. д. Тобто до особливостей проведення навчальних занять належить здійснення інтерактивної взаємодії учасників навчально-виховного процесу. За рахунок невеликої кількості присутніх на лекції практично реалізовано індивідуалізацію процесу навчання, створено умови, коли викладач має змогу приділити достатньо уваги кожному, й орієнтується не на “середньостатистичного” слухача, а на кожну конкретну творчу індивідуальність. За такого підходу до організації навчального процесу магістранти не тільки краще освоюють матеріал, але й вчаться мислити, самостійно вирішувати проблеми тощо. Відповідно, вони активніше розвивають вміння та формують якості, необхідні у їхній подальшій діяльності за обраним фахом.

До особливостей проведення занять як із цього, так і інших навчальних курсів, слід віднести використання мультимедійної техніки. Тому виклад всіх тем під час лекційних занять супроводжувався демонстрацією потрібної візуальної інформації, у вигляді презентацій до них, котрі демонструвалися на екрані в лекційній аудиторії. Вони містили необхідний для детального розгляду матеріал, що супроводжував виклад практично всіх питань: малюнки, фотографії, таблиці, схеми, відеофрагменти та ін.; які розглядалися в ході роботи над навчальним матеріалом. Реалізоване таким чином забезпечення наочності при опрацюванні запропонованого матеріалу допомагало в його засвоєнні присутніми. За необхідності мультимедійна техніка використовувалася також під час практичних занять, переважно для ілюстрації доповідей тих, хто навчався, виключно за їхнім власним бажанням.

Згідно з затвердженою навчальною програмою, практичні з даного навчального курсу проводилися у вигляді семінарських занять. Відповідно до цього, слухачам були надані необхідні методичні рекомендації, розміщені у «Віртуальному університеті» закладу, у вигляді Електронного навчально-методичного комплексу. Вони містили всі потрібні навчальні матеріали, зокрема, перелік питань для розгляду на кожному з семінарських занять, за кожною з тем курсу. Однак за потреби застосовувалися й інші форми роботи: бесіда, дискусія, обговорення – які стосувалися детальнішого розгляду як окремих важливих питань, так і тих, що викликали підвищений інтерес. Проте найбільший інтерес у магістрантів викликали розповіді викладача про його власний досвід із сімейного консультування, зокрема, приклади тощо.

Необхідно також вказати на особливості проведення практичних занять, оскільки в навчальних аудиторіях неможливо створювати чи



навіть моделювати реальні проблемні сімейні ситуації, які потребують фахового втручання, необхідні для вирішення поставлених навчальних завдань. Для подолання труднощів такого характеру було запропоновано перегляд спеціально відібраних відеофрагментів, а також художніх кінофільмів, які можна використовувати як навчальні. Для цього було спеціально відібрано фільми, в яких достатньо правдиво відтворено діяльність фахівців із сімейного консультування, або ж зображено сімейні проблеми, з якими їм доводиться працювати, як от: «Мачуха», «Коли чоловік кохає жінку», «Ліцензія на шлюб», «Звичайні люди», «Джек-ведмежа», «Батько», «Рідіо-пілот» та ін. Необхідність такого рішення була зумовлена тим, що магістри, які вивчають курс «Сімейне консультування», не мають іншої можливості на практиці ознайомитися зі специфікою та особливостями здійснення даної діяльності.

Відеофрагменти, в яких зображено певні сімейні стосунки, що потребують втручання психологів, демонструвалися під час навчальних занять. Головну увагу при їх розгляді приділялося психологічному аналізу зображених життєвих ситуацій, складанню психологічних портретів персонажів, поясненню їхніх вчинків тощо. Пояснивши поведінку діючих осіб можна виявити певні психологічні проблеми, тому далі магістранти займалися їх описом та діагностикою. Далі пропонувалося знайти шляхи і методи вирішення складних ситуацій, які зображені у переглянутих фрагментах. Така форма роботи на заняттях дозволяє моделювати і освоювати на практиці реальний процес сімейного консультування.

За необхідності здійснити аналіз всього фільму доводилося пропонувати його для домашнього перегляду, в межах передбаченої навчальною програмою самостійної роботи. Аналіз фільму та його обговорення проводилися під час практичних занять в аудиторії; така форма роботи з реальними подіями сімейного життя неодмінно викликала зацікавленість присутніх, оскільки дозволяла долучитися до процесу роботи сімейного консультанта, не покидаючи навчальної аудиторії. Крім цього, в такому випадку магістранти могли розраховувати на кваліфіковану допомогу викладача, особливо якщо він має великий власний досвід з сімейного консультування. З запропонованих фільмів також відібрані ті, що найбільше підходять для здійснення психологічного аналізу – з позицій вимог до освоєння даної навчальної дисципліни – і рекомендовані для бажаючих як творчі завдання з «Сімейне консультування».

До ще однієї особливості проведення практичних занять слід віднести ту обставину, що майже ніхто зі слухачів курсу не мав ні будь-



якої теоретичної, ні тим більше практичної підготовки у здійсненні психологічного аналізу. Таку ситуацію, що склалася, можна віднести до ускладнюючих обставин, яка, проте, вимагала пошуку можливостей для її подолання. Таку можливість було знайдено, при цьому враховано попередній досвід залучення студентів-психологів до здійснення психологічного аналізу (див., напр.: [3]). Тому значно простіше здійснювати аналіз ситуацій, що розглядалися, було з тими слухачами, які раніше вже залучалися до подібних видів роботи. Проте й інші після демонстрації ходу здійснення такої процедури також поступово включалися у цей процес, спочатку у вигляді групової роботи над запропонованим матеріалом і при наявності допомоги викладача.

На завершення необхідно відзначити наступне. Укладений і апробований курс «Сімейне консультування» скоріше ознайомчий, він відкриває ще одну сферу діяльності для практичних психологів і надає знання про нові можливості вирішення завдань, що виникають у різних сферах сімейного життя. Але він ні в якому випадку не покликаний зробити зі слухачів майбутніх фахівців у сфері сімейного консультування. Для того, щоб стати фахівцями у сфері налагодження сімейних стосунків, необхідне подальше розширене та поглиблене вивчення тем, що розглядалися при вивченні даного курсу. Пошук можливостей для висвітлення інших важливих питань потребує подальшого вдосконалення даного курсу, як і проведення необхідної дослідницької роботи.

### **Висновки.**

1. Викладання дисципліни «Сімейне консультування» магістрантам-психологам має свої особливості, які необхідно враховувати як при укладанні, так і при читанні даного курсу; а тому потребує проведення відповідної дослідницької і методичної роботи, спрямованої на здійснення його оптимізації.

2. Врахування діючих вимог до процесу підготовки фахівців, зокрема, своєчасного формування у них необхідної мотивації для його вивчення та застосування відповідних підходів, форм роботи, покликане забезпечити їх успішне вирішення у ході опанування даного курсу.

3. Здійснений оптимальний вибір тем курсу, виявлення особливостей психологічного спрямування та наповнення видів діяльності, що становлять основу сімейного консультування, а також розгляд можливостей застосування цих знань у практичній діяльності фахових психологів зумовлює відповідне формування змісту та наповнення даного навчального курсу.



4. Передбачене подання відібраного матеріалу в ході викладання даного курсу та практичне опрацювання передбачених тем дозволяє реалізувати запропонований підхід до його викладання, що відповідає як вимогам сьогодення, так і запитам практики, що й було здійснено в ході його апробації.

В майбутньому передбачено здійснити допрацювання даного курсу, згідно з результатами його апробації.

**Література:**

1. Берн Е. Ігри, в які грають люди / пер. з англ. Х.: КСД, 2021. 256 с.
2. Вінтюк Ю. В. Компетентнісний підхід у вищій освіті: досвід стажування в Академії ім. Яна Длугоша // *Pedagogika. Teoretyczne i praktyczne aspekty rozwoju współczesnej nauki. Zbiór artykułów naukowych.* (30.03.2017 – 31.03.2017, Czenstochowa). Warszawa : “Diamond trading tour”, 2016. S. 34-37.
3. Вінтюк Ю. В. Психологічний аналіз художнього фільму у навчальному процесі (на прикладі фільму «Товариство мертвих поетів») // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки. 2023. № 1(31). С. 19-27.
4. Грюнвальд Б., Макаби Г. Семейное консультирование / пер. с англ. М.: Когито-центр, 2014. 415 с.
5. Кісарчук З. Г., Єрмусевич О. І. Психологічна допомога сім'ї: Навч. посіб.: у 3 кн. К.: Главник, 2006.
6. Максимова Н. Ю. Сімейне консультування : навч. посіб. К. : Вид. дім «Персонал», 2011. 304 с.
7. Мигдисюк Л. І., Федоренко Р. П. Основи психологічного консультування : навч. посіб. Луцьк: Вежа-Друк, 2022. 360 с.
8. Помиткіна Л. В., Злагодух В. В., Хімченко Н. С., Погорільська Н. І. Психологія сім'ї. Навч. посіб. для студентів ВНЗ. К.: Вид-во Нац. авіаційного ун-ту «НАУ-друк», 2010. 270 с.
9. Сатир В. Психотерапия семьи / пер. с англ. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015. 280 с.
10. Сім'я та шлюбно-родинні стосунки в Україні: Збір. наук. пр. К.: УАДУ, 2021. 249 с.
11. Столярчук О. А. Психологія сучасної сім'ї : навч. посіб. Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2015. 136 с.
12. Федоренко Р. П. Психологія сім'ї : навч. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. 364 с.
13. Хруль В. В. Психология семьи. Основы супружеского консультирования и семейной психотерапии. К.: ИД Сварог, 2021. 370 с.
14. Цибалюк І. М. Психологічне консультування та корекція. Модульно-рейтинговий курс: Навчальний посібник. К: ВД «Професіонал», 2005. 656 с.

**References:**

1. Bern E. (2021). *Ihry, v yaki hraiut liudy [Games that people play]* / per. z anhl. Kharkiv: KSD. 256 s. [in Ukrainian].

2. Vintiuk Yu. V. (2017). *Kompetentnisnyi pidkhid u vishchii osviti: dosvid stazhuvannia v Akademii im. Yana Dluhosh* [Competency approach in higher education: internship experience at the Academy named after Jan Dluhosh] // *Pedagogika. Teoretyczne i praktyczne aspekty rozwoju współczesnej nauki. Zbiór artykułów naukowych*. (30.03.2017 – 31.03.2017, Czenstochowa). Warszawa : “Diamond trading tour”. S. 34-37. [in Ukrainian].

3. Vintiuk Yu. V. (2023). *Psykhologichnyi analiz khudozhnogo filmu u navchalnomu protsesi (na prykladi filmu «Tovarystvo mertvykh poetiv»)* [Psychological analysis of a feature film in the educational process (on the example of the film "Dead Poets Society")] // *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*. Serii: pedahohichni nauky. № 1(31). S. 19-27. [in Ukrainian].

4. Hriunvald B., Makaby H. (2014). *Semeinoe konsulytirovanye* [Family counseling] / per. s anhl. Moskow: Kohyto-tsentr. 415 s. [in Russian].

5. Kisarchuk Z. H., Yermusevych O. I. (2006). *Psykhologichna dopomoha simi*: [Psychological help for the family]: Navch. posib.: u 3 kn. Kyiv: Hlavnyk. [in Ukrainian].

6. Maksymova N. Yu. (2011). *Simeine konsultuvannia* [Family counseling] : navch. posib. Kyiv: Vyd. dim «Personal». 304 s. [in Ukrainian].

7. Myhdysiuk L.I., Fedorenko R.P. (2022). *Osnovy psykhologichnogo konsultuvannia* [Basics of psychological counseling] : navch. posib. Lutsk: Vezha-Druk. 360 s. [in Ukrainian].

8. Pomytkina L. V., Zlahodukh V. V., Khimchenko N. S., Pohoril'ska N. I. (2010). *Psykhologhiia simi* [Family psychology]. Navch. posib. dlia studentiv VNZ. Kyiv: Vyd-vo Nats. aviatsiinoho un-tu «NAU-druk». 270 s. [in Ukrainian].

9. Satyr V. (2015). *Psykhoterapiia semy* [Family psychology] / per. s anhl. Moskow: Ynstytut obshchehumanytarnykh yssleovanyi. 280 s. [in Russian].

10. *Simia ta shliubno-rodynni stosunky v Ukraini* [Family and marital and family relations in Ukraine]: Zbir. nauk. pr. (2021). Kyiv: UADU. 249 s.

11. Stoliarchuk O. A. (2015). *Psykhologhiia suchasnoi simi* [Psychology of the modern family]: navch. posib. Kremen'chuk: PP Shcherbatykh O. V. 136 s. [in Ukrainian].

12. Fedorenko R. P. (2015). *Psykhologhiia simy* [Family psychology]: navch. posib. Lutsk : Vezha-Druk. 364 s. [in Ukrainian].

13. Khrul V. V. (2021). *Psykhologhiia semyi. Osnovy supruzheskoho konsulytirovannia y semeinoi psykhoterapii* [Family psychology. Basics of marital counseling and family psychotherapy]. Kyiv: YD Svaroh. 370 s. [in Russian].

14. Tsybaliuk I. M. (2005). *Psykhologichne konsultuvannia ta korektsiia*. [Psychological counseling and correction]. Modulno-reitynhovyi kurs: Navchalnyi posibnyk. Kyiv: VD «Professional». 656 s. [in Ukrainian].



УДК 378.018:373.3.011-051]:[373.3.091.32:821]:159.955-026.15](045)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-581-590](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-581-590)

**Волошина Ганна** доцент кафедри теорії початкового навчання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, <https://orcid.org/0000-0003-1039-6056>

## **ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ**

**Анотація.** У статті розглядається актуальна проблема підготовки вчителя початкової школи до розвитку креативного мислення учнів. Здійснено теоретичний аналіз базових понять дослідження. Зокрема проаналізовано сутність феномена «креативність», виокремлено основні характеристики креативного мислення особистості. Наголошується, що саме цей вид мислення є запорукою успішної самореалізації людини в сучасних умовах швидкоплинного інформаційного суспільства. Обґрунтовано доцільність розвитку креативності вже на початковому етапі навчання, оскільки саме в молодшому шкільному віці інтенсивно формуються творчі здібності дитини. Виокремлено психолого-вікові особливості прояву креативності учнів початкової школи. Доведено, що ключовим суб'єктом ефективного розв'язання зазначеного завдання є вчитель. Тому актуалізовано необхідність цілеспрямованої підготовки педагога до розвитку креативного мислення молодших школярів.

Проаналізовано погляди вітчизняних вчених стосовно особливостей розвитку креативного мислення учнів початкової та старшої школи. Виокремлено структурні компоненти готовності вчителя до креативної діяльності.

Обґрунтовано структуру готовності вчителя, що складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та особистісного компонентів.

Наголошено, що розроблена структурна модель є теоретичним підґрунтям для подальшого вивчення шляхів практичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до розвитку креативності учнів у закладах вищої педагогічної освіти.

Детально проаналізовано підручник «Українська мова та читання. 2 клас» стосовно використання його потенційних можливостей для розвитку креативного мислення молодших школярів. Доведено, що на



його матеріалі учитель має можливість розвивати творчі задатки і креативність молодших школярів.

**Ключові слова:** креативність, креативне мислення, молодші школярі, готовність учителя, професійна підготовка.

**Voloshyna Hanna** PhD, associate professor, PavloTychynaUman State Pedagogical University.Uman, <https://orcid.org/0000-0003-1039-6056>

### **PRIMARY SCHOOL TEACHER PREPARATION FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS IN LITERATURE READING LESSONS**

**Abstract.** The article deals with the actual problem of preparing primary school teachers for the development of students' creative thinking. A theoretical analysis of the basic concepts of the study is carried out. In particular, the essence of the phenomenon of "creativity" is analyzed, the main characteristics of creative thinking of a person are highlighted. It is emphasized that this type of thinking is the key to successful self-realization of a person in the modern conditions of a rapidly changing information society. The expediency of developing creativity already at the initial stage of education is substantiated, since it is at the primary school age that the child's creative abilities are intensively formed. The psychological and age peculiarities of the manifestation of creativity of primary school students are highlighted. It is proved that the key subject of effective solution of this task is the teacher. Therefore, the necessity of purposeful teacher training for the development of creative thinking of primary school students is actualized.

The views of domestic scientists on the peculiarities of the development of creative thinking of primary and high school students are analyzed. The structural components of teacher's readiness for creative activity are highlighted.

The structure of teacher's readiness, consisting of motivational and value, cognitive, activity and personal components, is substantiated.

It is emphasized that the developed structural model is a theoretical basis for further studying the ways of practical training of future primary school teachers to develop students' creativity in higher pedagogical education institutions.

The textbook "Ukrainian Language and Reading. Grade 2" is analyzed in terms of using its potential opportunities for the development of creative thinking of junior pupils. It is proved that using its material, the teacher has the opportunity to develop the creative inclinations and creativity of junior pupils.



**Keywords:** creativity, creative thinking, younger schoolchildren, teacher readiness, professional training.

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство висуває нові вимоги до особистості – гнучкості та нестандартності мислення, здатності швидко реагувати на зміни, уміння творчо розв’язувати проблеми тощо. Тому актуальним завданням системи шкільної освіти є розвиток креативного потенціалу учнів, формування творчої індивідуальності.

Розв’язання цього завдання має розпочинатися вже в початковій школі, адже саме в молодшому шкільному віці в учнів активно розвиваються творчі здібності, уява, фантазія. Проте, як показує практика, не всі вчителі початкових класів мають достатній рівень готовності до розвитку креативного мислення школярів. Це зумовлює необхідність пошуку шляхів удосконалення системи професійної підготовки в цьому напрямі. Звідси виникає суперечність між потребою у формуванні творчо активної особистості учня початкової школи та недостатнім рівнем готовності вчителя до забезпечення її розвитку. Вирішення означеної суперечності й визначає проблему дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання креативності та креативного мислення розглядалися й розглядаються в працях вітчизняних та зарубіжних дослідників. Зокрема, розкрито сутність феномена креативності (С. Сисоєва); особливості розвитку креативного мислення в учнів початкової школи (Н. Гузій, О. Савченко); шляхи розвитку креативності молодших школярів у освітньому процесі (Л. Варяниця, Н. Глузман та ін.). Водночас поза увагою дослідників залишається проблема цілеспрямованої підготовки вчителя початкових класів до розвитку креативного мислення школярів. Не визначено сутність такої готовності, її структуру та шляхи формування у системі університетської освіти майбутнього фахівця. Це й зумовлює актуальність обраної теми дослідження.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати та визначити структуру готовності майбутнього вчителя початкових класів до розвитку креативного мислення учнів.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні школярі живуть у швидкозмінному інформаційному суспільстві, тому вкрай важливо вже на початковому етапі розвивати в них такі якості як гнучкість, нестандартність мислення, винахідливість, уява, творча ініціатива тощо. Означені якості в комплексі відображає поняття «креативність». У психолого-педагогічній літературі це поняття визначається як здатність до творчості, до створення нових оригінальних ідей, відхилення від



традиційних схем мислення, швидкого розв'язання проблемних ситуацій (Ю. Гільбух). Отже, креативність передбачає розвиненість творчого, нестандартного мислення особистості. Саме тому в сучасній, особливо початковій школі, важливо розвивати його розвивати. До компонентів креативності вчені відносять «свіжість погляду» або вміння побачити нове, гнучкість, оригінальність, мотиваційний та емоційний компоненти, несвідомі чинники (інсайт, інтуїція). Актуалізація креативності ґрунтується на внутрішніх (на відміну від зовнішньої стимуляції) мотивах творчої активності, серед яких: потреба у новизні, потреба в автономії, свобода вибору, контроль над навколишнім світом, комунікація і мотив самоактуалізації [1].

Згідно з провідними психолого-педагогічними підходами, креативне мислення ґрунтується на чотирьох базових здібностях особистості: здатності генерувати нові незвичні ідеї; умінні швидко вирішувати проблемні ситуації; гнучкості мислення; здатності вдосконалювати предмети та процеси.

Розвиненість цих якостей і забезпечує ефективність креативної діяльності людини.

Аналіз психолого-педагогічних джерел дає підстави виокремити такі характерні особливості креативного мислення: оригінальність і незвичність ідей; швидкість генерування ідей та відповідей; гнучкість – здатність швидко переключатися з одного аспекту проблеми на інший; схильність до інтуїтивних рішень; здатність удосконалювати об'єкти, процеси, явища; чутливість до новизни тощо (С. Сисоєва).

Учні початкової школи знаходяться на етапі активного розвитку креативності, тому необхідно створювати такі педагогічні умови, які б сприяли повноцінному розкриттю їхнього творчого потенціалу. Водночас важливо враховувати й психологічні особливості прояву креативності цієї категорії школярів. Зокрема, визначено, що у молодшому шкільному віці домінує наочно-образне мислення, емоційне сприймання навчального матеріалу, швидка втомлюваність під час інтелектуальної діяльності тощо (Л.Виготський, Г. Костюк). Проте саме учні початкових класів демонструють високу допитливість, фантазію, оригінальність мислення, схильність до творчих ігор (О. Савченко). Це дозволяє ефективно стимулювати розвиток їхнього креативного потенціалу на якісно новому рівні. Говорячи про креативність молодшого школяра, маємо наголосити й на понятті «педагогічна креативність». Вчені розглядають цей термін як «можливість застосовувати на практиці знання, які були відомі до винайдення нового. А складовими визначають гнучкість, новизну, продуктивність.



Варто сюди віднести й допитливість, адже важко уявити учня, який би проявляв креативність без зацікавленості до предметів [6].

Основою творчих здібностей С.Д. Максименко вважає творчу активність він виділив основні чинники цього феномена. Це насамперед цілесамування та самостійність суб'єкта в процесі розв'язання проблемних завдань [3].

Отже, розвиток здатності учнів мислити творчо, нестандартно, критично є вкрай важливим завданням сучасної початкової освіти. Безперечно, що ефективність його розв'язання значною мірою залежить від рівня готовності вчителя до здійснення цього процесу. Адже тільки творчий вчитель може виховати творчу особистість. На наш погляд, варто виокремити риси, які відрізняють креативного педагога від звичайного. Це насамперед має бути вчитель, який знаходиться у постійному пошуку оригінального розв'язання певних проблем, який творчо мислить і фантазує, який має розвинену уяву, високий рівень загальної культури, який характеризується високим рівнем креативності, здібностями, які ефективно реалізує в процесі освітньої діяльності, усвідомлює себе творцем у педагогічному процесі.

Вчені по-різному виділяють структурні компоненти готовності вчителя до креативної діяльності. О. Куцевол виокремила такі структурні компоненти креативності вчителя: креативно-мотиваційний (зацікавленість, мотивація, прагнення до створення нового); емоційно-креативний (наявність експресивних та імпресивних емоцій); креативно-інтелектуальний (вміння фантазувати та уявляти, схильність до прогнозування); креативно-екзистенціальний (наявність особистісного стилю діяльності, який характеризується через призму «Я-концепції»); комунікативно-креативний (взаємодія, під час якої одна особа мотивує іншу на створення творчих результатів діяльності) [2].

В. О. Моляко розробив концепцію формування творчої особистості та умови реалізації її творчого потенціалу. Він визначає творчий потенціал як «інтегративну властивість особистості, що характеризує ступінь можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність і здатність до творчої самореалізації і саморозвитку» [4].

У структурі творчого потенціалу він виділяє задатки, схильності які проявляються у наданні переваг чомусь; інтереси, їх спрямованість і частота; допитливість, прагнення до створення чогось нового, швидкість в засвоєнні нової інформації; прояві загального інтелекту; наполегливість, цілеспрямованість, працьовитість; порівняно швидке і якісне опанування вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здатності до реалізації власних стратегій і тактик різних

проблем, завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій [4].

Змістовий аналіз феномена, що досліджується, дає підстави для його структурування за такими компонентами: мотиваційно-ціннісний компонент – відображає позитивне ставлення вчителя до розвитку креативності учнів, розуміння важливості цього завдання, прагнення удосконалювати відповідні уміння; когнітивний компонент передбачає засвоєння системи знань про сутність, структуру, особливості креативного мислення молодших школярів, шляхи його розвитку; діяльнісний компонент відображає сформованість комплексу умінь щодо створення умов для розвитку креативності школярів в освітньому процесі; особистісний компонент охоплює сукупність професійно важливих якостей (креативність, гнучкість, ініціативність, рефлексивність тощо), що забезпечують реалізацію відповідної діяльності.

Детально розглянемо зміст кожного з визначених компонентів.

Мотиваційно-ціннісний компонент передусім відображає ставлення вчителя до проблеми розвитку креативного мислення школярів: (усвідомлення важливості розвитку креативного потенціалу молодших школярів в умовах сучасного інформаційного суспільства; розуміння ролі вчителя у стимулюванні дитячої допитливості, фантазії, нестандартності мислення; інтерес до інноваційних методик розвитку творчих здібностей учнів початкової школи; потреба у професійному вдосконаленні власних умінь щодо ефективного розвитку креативності школярів).

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує позитивну мотивацію та зацікавленість педагога у виконанні означеної діяльності.

Когнітивний компонент передбачає опанування вчителем певною системою знань, необхідних для ефективного розвитку креативного мислення молодших школярів: (знання сутності та структури явища креативності, особливостей креативного мислення; обізнаність щодо психолого-вікових аспектів розвитку творчих здібностей учнів початкової школи; володіння теоретичними положеннями з проблеми розвитку дитячої креативності; знання інноваційних технологій і методик, спрямованих на ефективне стимулювання творчої активності школярів).

Отже, когнітивний компонент забезпечує необхідне теоретичне підґрунтя для здійснення відповідної педагогічної діяльності.

Діяльнісний компонент відображає сформовані вміння вчителя щодо безпосередньої реалізації процесу розвитку креативного мислення молодших школярів: діагностичні вміння – здійснення моніторингу



рівня розвитку креативності учнів; проєктувальні вміння – моделювання процесу розвитку креативного мислення школярів; організаційні вміння – застосування ефективних форм, методів і засобів розвитку дитячої креативності; комунікативні вміння – взаємодія з учнями на засадах педагогіки партнерства тощо.

Отже, саме діяльнісний компонент забезпечує практичну реалізацію процесу розвитку креативного мислення школярів.

Наступний структурний компонент – особистісний. Він передбачає сформованість певного комплексу професійно важливих якостей, що є передумовою успішної діяльності вчителя щодо розвитку креативного потенціалу учнів початкової школи: креативність власного мислення – здатність до генерування нових ідей, нестандартність тощо; гнучкість педагогічного мислення; ініціативність та новаторство; рефлексивні здібності.

Отже, особистісний компонент відображає сукупність професійно-значущих якостей педагога, що впливають на ефективність процесу розвитку у школярів креативного мислення. Така модель готовності учителя до розвитку креативного мислення учнів є теоретичною основою для подальшого дослідження шляхів практичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до реалізації означеного завдання. Зокрема на основі обґрунтованих критеріїв можлива розробка спецкурсу чи тренінгової програми для здобувачів освіти педагогічних ЗВО з метою формування у них відповідного комплексу знань, умінь, навичок, особистісних якостей. Окрім того, змістове наповнення структурних компонентів готовності до розвитку креативності школярів може бути покладене в основу створення методичних рекомендацій для вчителів початкової школи. Адже проблема полягає в тому, що чинні програми підготовки педагогів початкової ланки не приділяють належної уваги окресленому питанню. Водночас з огляду на виклики інформаційного суспільства, саме здатність особистості мислити творчо та нестандартно є запорукою її життєвої та професійної самореалізації.

Для того, щоб переконатися в тому, чи сприяє зміст підручників з літературного читання для початкової школи розв'язанню проблеми розвитку креативності молодшого школяра, ми ретельно проаналізували підручник «Українська мова та читання. 2 клас» [5].

Методичний апарат підручника пропонує багато творчих завдань для другокласників. Розглянемо їх.

Уже на перших сторінках знайомимося з цікавою рубрикою «Створюємо усний журнал» [5, с. 5]. Другокласникам дається завдання створити усний журнал про події, зустрічі, пригоди, які відбувалися

влітку та пропонується обрати для розповіді найцікавіше; підготувати разом з учителем сценарій свята до Дня матері, дібрати поезії, створити малюнки, листівки, запрошення [5, с. 120]; створити рекламу журналу, які діти люблять читати [5, с. 125]; створити листівку про користь читання [5, с. 41]. Позитивним є те, що тут подається алгоритм розповіді, що допоможе виокремити найцікавіше, найголовніше. Якщо врахувати те, що, на жаль, зараз мало друкується дитячої періодичної преси, то така творча робота школярів викличе в них цікавість, дозволить реалізувати не тільки власний творчий потенціал, а й навчитися працювати колективно, в парах чи групах, виховуватиме толерантне ставлення один до іншого.

Цікавим для вчителя і школярів є так зване медіавіконце, де учні мають можливість ознайомитися з різними медійними проектами: «Читаю, слухаю, бачу», де діти розглядають виставку книг; мандрівка до бібліотеки; завдання обговорити у групах і запропонувати свої поради та ідеї, як створити вітальну листівку; як підготувати виставу; малюнок, ілюстрація; створити медіапроект «Класна газета» дитячі журнали, енциклопедії [5, с. 32, 40, 67, 95, 114, 124].

Багато уваги методичний апарат підручника приділяє розвитку почуттєвої сфери молодших школярів, що, безперечно, допоможе вчителю в реалізації їхнього творчого потенціалу. Після вивчення кожної теми школярам пропонується не просто запам'ятати зміст прочитаних творів, а завдяки рубриці «Виявляю ставлення, почуття», розповісти про те, що найбільше не просто сподобалося, а й сподобався опис предмета чи об'єкта, наприклад, *Мені сподобалось, як описано ...; Найбільше мені сподобалася казка про...; Мені сподобалось, як красиво і ніжно написано про...; Мені найбільше сподобалися твори ... Саме тим, що ...; Мене здивувало, що... Який із прочитаних творів викликав почуття радості, а який здивування? Чому?* [5, с. 49, 69, 91, 103, 121].

У цій рубриці пропонуються завдання, які спонукають школярів не тільки виявляти власне ставлення до чогось, а й аналізувати вчинки персонажів з прочитаних творів, пояснювати, які подобаються чи не подобаються; пояснювати, чому, тобто встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, наприклад, *(вчинки, які мені не подобаються ...; твір, який змінив моє ставлення до...; випадок ..., який викликав співчуття, бажання допомогти...; визначаю, які вчинки дійових осіб добрі, а які – погані* [5, с. 49, 69, 91, 103, 121]. Виконуючи такі завдання, школярі вчаться аналізувати, розмірковувати, пояснювати і, найголовніше – будувати власні висловлювання, використовуючи мовні художні засоби. Це, власне, допомагає збагачувати активний словник.



Пропонуються творчі завдання, де школярі мають можливість не тільки розвивати своє мовлення, а й реалізувати власний творчий потенціал (Розіграйте сценку за прочитаним; Розгляньте малюнки-пазли. Складіть за ними твір: як розпочиналася казка? Помічайте не лише яскраве, велике, а й малопомітне. Не тільки слухайте, а й прислухайтесь. Намагайтеся цікаво розповісти про побачене; Вибери з тексту ознаки, які передають красу квітів. Які кольори переважають? [5, с. 9, 11, 15, 16, 53].

У підручнику пропонуються завдання, які сприяють розвитку уяви, емпатії, формують мовленнєві навички: (скласти прислів'я; скласти тематичну павутинку до поняття *Батьківщина*; скласти за картиною розповідь; продовжити речення; уявити описану картину у вірші; придумати казку про чарівний кораблик. зіставити малюнок і вірш; придумати історію про пригоди пароплава; створити ілюстрацію до казки; уявити невідоме, доповнити й змінити прочитане; описати, які чудеса ти спостерігаєш навколо себе? Що можеш про це розказати? Чи намалювати?; створи казку тощо [5, с. 57, 66, 72, 78, 95, 122, 123].

Отже, підручник пропонує для школярів достатню кількість завдань, які розвивають у молодших школярів творчі задатки й креативне мислення. Подальшого наукового пошуку потребує розробка ефективних шляхів практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до розвитку креативного мислення учнів з використанням сучасних освітніх технологій.

**Висновки.** У статті обґрунтовано необхідність підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розвитку креативності учнів. З цією метою розроблено структуру відповідної готовності, що включає чотири основних компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісний.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямі вбачаємо у розробці та впровадженні в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти спецкурсу, спрямованого на формування у майбутніх фахівців початкової школи готовності до розвитку креативного мислення молодших школярів.

#### **Література:**

1. Булка Н.І. Розвиток креативності у молодших школярів із порушенням соціальних зв'язків: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» Одеса: 2005. 19 с.
2. Куцевол О.М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02. Київ: 2007. 448 с.
3. Максименко С. Д. Загальна психологія. Київ: Форум, 2000. 543 с



4. Моляко В.О. Прояви інтелектуальних та творчих здібностей у дітей *Обдарована дитина*. 2004. №6. С. 3-9.

5. Савченко О. Я. Українська мова та читання : Підручник для 2 класу ЗЗСО (у 2-х частинах) : Частина 2. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. 144 с. : іл.

6. Тютюннікова С.В. Психолого-педагогічні засади формування креативності дітей дошкільного віку як основи саморозвитку особистості *Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації: зб. наук. і навч.-метод. праць*. 2011. Вип.2. С. 19-23.

#### **References:**

1. Bulka, N.I. (2005). Rozvitok kreativnosti u molodshih shkoljariv iz porushennjam social'nih zv'jazkiv [Development of creativity in younger schoolchildren with impaired social relations]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

2. Kucevol, O.M. (2007). Teoretiko-metodichni osnovi rozvitku kreativnosti majbutnih uchiteliv literaturi [Theoretical and methodological foundations of creativity development of future teachers of literature]. *Doctor's thesis*. Kiiiv. [in Ukrainian].

3. Maksimenko, S. D. (2000). *Zagal'na psihologija [General psychology]*. Kiiiv: Forum [in Ukrainian].

4. Moljako, V.O. (2004). Projavi intelektual'nih ta tvorchih zdibnostej u ditej [Manifestations of intellectual and creative abilities in children]. *Obdarovana ditina - A gifted child*, 6, 3-9 [in Ukrainian].

5. Savchenko, O. Ja. (2019). *Ukraïns'ka mova ta chitannja [Ukrainian language and reading]*. (vol. 1-2). Kiiiv : UOVC «Orion» [in Ukrainian].

6. Tjutjunnikova, S.V. (2011). Psihologo-pedagogichni zasadi formuvannja kreativnosti ditej doskil'nogo viku jak osnovi samorozvitku osobistosti [Psychological and pedagogical principles of the formation of creativity of preschool children as the basis of self-development of the personality]. *Doshkil'na osvita: problemi, poshuki, innovacii - Preschool education: problems, searches, innovations*, 2, 19-23 [in Ukrainian].



УДК 378.018.8:373.2.011.3-051]:791.228-049.7]:373.2](045)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-591-605](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-591-605)

**Гарбар Світлана Володимирівна** викладач кафедри дошкільної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 2, м. Умань, 20301, тел.: (044) 264-52-54, <https://orcid.org/0000-0003-3013-2015>

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНИХ ФІЛЬМІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Анотація.** У статті акцентовано увагу на необхідності підготовки фахівців нової генерації, спроможних адаптуватися до швидкоплинних змін у професійній діяльності, самостійно поповнювати професійні знання та збагачувати власний професійний досвід упродовж усього життя. Відмічено, що якісна професійна підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в контексті сучасності визначається рядом умов професійного становлення особистості студентів: рівнем здобутих знань; компетентністю в професійній діяльності; стійкою мотивацією до навчання, професійним зростанням у педагогічній сфері та культурою особистості студента. Уточнено сутність і зміст базових понять дослідження, а саме: «мультиплікаційний фільм», «підготовка», «готовність», «професійна підготовка». Висвітлено особливості підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти до використання мультиплікаційних фільмів в освітньому процесі закладів дошкільної освіти на базі факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Означено, що дитяча мультиплікація є складником повсякденного життя кожної дитини, тому зусилля вихователів закладів дошкільної освіти, батьків мають бути спрямовані на пошук шляхів позитивного впливу та нейтралізації негативного впливу мультиплікаційних фільмів. Визначено мультиплікаційний фільм як один із найбільш ефективних засобів виховання дітей дошкільного віку. З'ясовано, що вивчення навчальної дисципліни «Теорія та методика використання мультиплікаційних фільмів» надає здобувачам вищої освіти базові теоретичні та практичні знання, допомагає майбутнім вихователям розуміти важливі аспекти використання мультиплікаційних





фільмів у роботі з дітьми, сприяє їхньому професійному зростанню, відтак готує майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до ефективного використання дитячої мультиплікації у вихованні та навчанні дітей дошкільного віку.

**Ключові слова:** підготовка, професійне становлення, інноваційні технології, діти дошкільного віку, мультиплікаційні фільми.

**Garbar Svitlana Volodymyrivna** teacher of the Department of Preschool Education, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 20301, Uman, St. Sadovaya, 2, tel.: (044) 264-52-54, <https://orcid.org/0000-0003-3013-2015>

### **PREPARATION OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR THE USE OF CARTOON FILMS IN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN**

**Abstract.** The article focuses on the need to train a new generation of specialists who are able to adapt to rapid changes in professional activity, independently replenish professional knowledge and enrich their own professional experience throughout their lives. It is noted that high-quality professional training of future educators to work with preschool children in the context of modernity is determined by a number of conditions for the professional development of students' personalities: the level of acquired knowledge; competence in professional activity; sustainable motivation to study, professional growth in the pedagogical field and the culture of the student's personality. The essence and content of the basic concepts of the research, namely: "animated film", "preparation", "readiness", "professional training" have been clarified. The specifics of preparing a future specialist in preschool education for the use of animated films in the educational process of preschool education institutions based on the Faculty of Preschool and Special Education of Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychyna are highlighted. It was determined that children's cartoons are a part of every child's everyday life, therefore the efforts of preschool teachers and parents should be directed at finding ways to have a positive impact and neutralize the negative impact of cartoon films. The cartoon film was identified as one of the most effective means of educating preschool children. It was found that the study of the academic discipline "Theory and methods of using cartoon films" provides students of higher education with basic theoretical and practical knowledge, helps future educators understand the important aspects of using cartoon films in working with children, contributes to their professional growth, thus prepares future educators of



institutions of preschool education to the effective use of children's cartoons in the education and training of preschool children.

**Keywords:** training, professional development, innovative technologies, children of preschool age, animated films.

**Постановка проблеми.** Оновлення змісту дошкільної освіти, гуманізація її цілей та принципів, забезпечення якісного провадження освітньої діяльності в закладах дошкільної освіти потребує підготовки професійно-компетентного, творчого педагога дошкільного профілю, здатного до вирішення актуальних питань розвитку, виховання та навчання дітей в умовах сьогодення. Важливість цього питання підкреслюється модернізацією змісту дошкільної освіти, який визначено Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, державними програмами розвитку та виховання дошкільників, де актуалізуються вимоги не лише до змісту освітніх програм, а й до професійної компетентності педагогів та організації розвивального середовища.

У цьому контексті вагомої актуальності набуває підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти, зокрема використання мультиплікаційних фільмів, які є засобом виховання дітей. Відтак, якість професійної підготовки педагогів дошкільного фаху зумовлює рівень освіченості і вихованості майбутнього покоління.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження сутності професійно-педагогічної підготовки вихователя та специфіки роботи вихователів дошкільної освіти розкрито у напрацюваннях багатьох вітчизняних вчених. Важливі дослідницькі пошуки, які нас цікавлять, призвели до отримання важливих наукових результатів в питанні дослідження професійно-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти – серед важливих робіт, на які ми звернули увагу, можемо виділити Л. Артемової, А. Богуш, А. Беленької, Н. Гавриш, І. Дичківської, Н. Карпенка, К. Крутій, О. Кучерявого та ін. Використання мультиплікаційних фільмів є предметом вивчення українських та зарубіжних вчених, зокрема: сутність мультиплікації та деякі психологічні особливості мультфільмів досліджували Н. Капельгородська, Б. Крижанівський, О. Шупик та ін.; психологічні особливості сприйняття дітьми телевізійної продукції аналізували К. Дудкіна, Є. Захарова, О. Квашук, Б. Степанцева та ін.; прикладні аспекти застосування мультиплікаційного мистецтва у роботі з дітьми описано у дослідженнях Л. Гордієнко, Л. Курдюкової; специфіка мультиплікації як виду

кіномистецтва розкривається у працях провідних режисерів вітчизняної мультиплікації І. Іванова-Вано, Р. Качанова та ін.; вплив мультфільмів на розвиток психічної та емоційно-вольової сфери досліджували Н. Северенчук, Л. Чорна, І. Шульга та ін.

**Мета статті** - висвітлити головні аспекти підготовки майбутніх вихователів до використання мультиплікаційних фільмів в роботі з дітьми дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Актуальність і важливість проблеми якісної підготовки вихователя для оновленої системи дошкільної освіти спонукали нас до висвітлення особливостей підготовки майбутнього фахівця до використання мультиплікаційних фільмів в освітньому процесі закладів дошкільної освіти на факультеті дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Хотілося б зауважити, що підготовка майбутніх фахівців до професійної діяльності оцінюється не лише результативністю їх фахового становлення, але й ефективністю особистісного зростання та включає наступні складові компоненти: зміст підготовки відповідно до цілей, конкретних завдань та специфіки професійної кваліфікації цієї підготовки (зміст підготовки розглядається як мета та результат фахової підготовки у відповідності до освітньо-кваліфікаційного рівня); педагог як конструктор та організатор процесу навчання, розвитку і виховання майбутнього фахівця; педагогічний інструментарій – методи, прийоми, засоби навчальної взаємодії, організаційні форми навчання; суб'єкт навчання як активний учасник навчальної діяльності, результатом якої є особистісне оволодіння професійним досвідом та вміння його творчо застосовувати у майбутній діяльності [1]. З огляду на вищезазначене, підготовка майбутніх вихователів є актуальним та значущим питанням і базується на ефективній побудові навчального процесу вищого навчального закладу.

За визначенням О. Абдуліної, підготовка майбутнього педагога – це процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що необхідні майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань навчально-виховного процесу [2, с. 40].

Одне з найбільш повних визначень поняття підготовки у своєму докторському дослідженні наводить Т. Танько: професійна підготовка – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і



підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати [2].

Якщо йдеться про підготовку до педагогічної діяльності як професійної, доцільним є використання терміну «професійно-педагогічна підготовка». Найчастіше підготовку студентів до педагогічної діяльності дослідники пов'язують з її кінцевим результатом – формуванням готовності до певного виду педагогічної діяльності. Так, Г. Троцько зазначає, що сутністю підготовки студентів до педагогічної діяльності є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності [2].

Важливими для нашого дослідження є погляди В. Кривди, яка у визначенні готовності майбутнього фахівця дошкільної освіти до педагогічної діяльності визначає критерії: ціннісне ставлення до майбутньої діяльності, сформованість педагогічного мислення та комунікативних здібностей, а загальним показником розвитку педагогічної діяльності майбутнього вихователя виступає міра його всебічної педагогічної активності у педагогічній діяльності [9, с. 90].

В контексті дослідження, під змістом підготовки розуміємо систему педагогічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійних функцій вихователя. Слід підкреслити, що в процесі фундаментальної професійної підготовки студентів дошкільних факультетів враховуються положення Базового компонента дошкільної освіти, який визначає нові правові орієнтири дошкільної освіти, а саме визнання самоцінності дошкільного дитинства, його особливої ролі в розвитку особистості; збереження дитячої субкультури; створення сприятливих умов для формування особистісної зрілості дитини, її базових якостей; пріоритет повноцінного проживання дитиною сьогодення у порівнянні з підготовкою до майбутнього етапу життя; повага до дитини, врахування індивідуального особистого досвіду дошкільника; компетентнісний підхід до розвитку особистості, збалансованість набутих знань, умінь, навичок, сформованих бажань, інтересів, намірів та особистісних якостей і вольової поведінки дитини.

На нашу думку, рівень підготовки майбутнього вихователя до роботи з дітьми дошкільного віку визначається сформованістю необхідних знань, умінь і навичок. В цілісному педагогічному процесі як складній, динамічній системі, в основі якої лежить педагогічна діяльність, органічно поєднується навчання, виховання і розвиток вихованців.

У нинішньому баченні розвитку педагогічного процесу варто звернути увагу на те, що суспільне дошкільне виховання на сучасному

етапі свого розвитку та трансформації потребує оновлення, удосконалення та запровадження нових підходів. Дитина дошкільного віку третього тисячоліття – нова особистість, на формування якої безпосередньо та опосередковано впливають різноманітні фактори сьогодення: соціальні, природні, екологічні, інформаційні тощо. Розвиток, виховання та навчання дошкільників в умовах їх життєдіяльності розглядається теоретиками та практиками в динаміці, на гуманістичних засадах особистісно зорієнтованої моделі партнерської взаємодії. Однак аналіз реального процесу життєдіяльності дитячої спільноти свідчить про відчутні труднощі в реалізації індивідуалізації виховання. Дуже гостро стоїть питання про створення гуманного освітньо-виховного середовища, спрямованого на виховання цілісної гармонійної особистості. Як зазначає О. Мельникова, освітньо-виховний простір закладу дошкільної освіти виступає платформою не лише у формуванні соціально компетентної особистості дитини дошкільного віку, а й у здатності та набутті навичок до активного, творчого впровадження набутого досвіду, тобто до регуляції досягнень, поведінки, діяльності [10]. У центрі виховного процесу – дитина з її унікальними здібностями та задатками. Саме тому сьогодні є необхідним використання інноваційних технологій навчання, які готують компетентнісного фахівця дошкільної освіти, що, в свою чергу, матиме можливість ефективно вирішувати вищезазначені проблеми.

У процесі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти недостатньо приділяти увагу формуванню фахової компетентності лише за допомогою передачі великої кількості інформації лекційно. Оскільки студенти прагнуть знань, необхідно використовувати такі технології, що можуть створити умови для ефективного науково-методичного супроводу майбутніх вихователів, підвищення рівня їхньої готовності до застосування педагогічних інновацій у професійній діяльності. Саме застосування інноваційних форм та методів навчання сприятиме розвитку творчих здібностей студентів, формуванню в них навичок науково-дослідницької роботи, зацікавленості в оволодінні знаннями, необхідними для подальшої педагогічної діяльності.

У зв'язку з надзвичайно активним впровадженням в діяльність дітей різних інформаційно-телекомунікаційних технологій, які по суті формують нову соціальну культуру в суспільстві, та завдяки яким, доступ до різної медіапродукції став фактично масштабнішим як на рівні сім'ї, дитячого соціуму та закладу освіти, виникла проблема



вивчення цього феномену та побудови психолого-педагогічних рекомендацій з оптимального використання їх з урахуванням впливу змістових ознак, що реалізуються ними [3].

Актуальність вивчення мультиплікаційних фільмів зумовлюється важливістю періоду дошкільного дитинства у формуванні базових якостей і основ особистості дитини та безпосереднім контактом дитини з електронними засобами інформації, що впливають на формування та розвиток цінностей і світоглядних позицій дошкільника. Адже, комп'ютерні технології, телебачення, мультфільми із раннього дитинства займають значне місце в життєвому просторі дитини та можуть слугувати як потужним засобом її виховання, так і небезпечним чинником впливу на неї. Тому, особливості використання мультиплікаційних фільмів для виховання дошкільників потребують ґрунтовного вивчення та аналізу.

Мультфільм, мультиплікація, анімаційний фільм, мультиплікаційне кіно – вид кіномистецтва, який створюється шляхом зйомки послідовних фаз руху мальованих (графічна або мальована мультиплікація) або об'ємних (об'ємна або лялькова мультиплікація) об'єктів [8].

Дослідження науковців (Б. Крижанівський, І. Пенчук) свідчать, що мультиплікацію слід розуміти, як вид оригінального мистецтва, що народилося на стику інших видів мистецтв і ввібрало у себе їх риси. Перш за все, це такі види мистецтва, як графіка, живопис, поезія, музика та ін., тобто мультиплікацію характеризують як мистецтво оживлених малюнків або намальованого руху, саме тому ототожнюють її з анімацією [8].

Досить вдалим є визначення Р. Силко, сутності поняття мультиплікація, яке він трактує як універсальну та інтернаціональну мову спілкування дітей та дорослих усього світу. Мультиплікація є дуже близькою до світу дитинства, бо в ній завжди присутня гра, злет фантазії й немає нічого неможливого. Мультиплікація є універсальним багатогранним засобом розвитку дитини у сучасному візуально насиченому світі. Виразні засоби мультиплікації є найбільш природніми для дитячого віку стимуляторами творчої активності та розкритості мислення [6, с.188].

Аналіз літературних джерел (А. Бірюкович, С. Іванова, Н. Лисенко та ін.) свідчить, що використання мультиплікаційних фільмів в навчально-виховному процесі закладу дошкільної освіти позитивно впливає на рівень розвитку пізнавальної сфери дітей, сприяє підвищенню зацікавленості дошкільнят у навчанні, стимулює пізнавальну активність,

урізноманітнює навчальну діяльність, вносить у неї елемент цікавості, розвиває мислення, мовлення, пам'ять, уяву, увагу тощо [4, с. 118]. У вихованні дітей дошкільного віку вважаємо доцільним використання мультиплікаційних фільмів, що впливають на свідомість дітей і, з одного боку, виконують виховну функцію, з іншого – пізнавальну, розвивальну та навчальну.

Погоджуємося з думкою Л. Гордієнко, яка вважає, що вплив мультиплікаційних фільмів на розвиток дітей дошкільного віку можна пояснити дією трьох основних психологічних механізмів: зараження – процес передачі емоційного стану від одного індивіда до іншого, емоційне занурення дошкільника у мультфільм, переймання емоційного стану мультиплікаційних персонажів; навіювання – вплив на особистість дитини вербальними або невербальними засобами, які викликають певні стани, створюють деякі відчуття, формують уявлення, будують певне сприйняття світу, формують стереотипну поведінку; наслідування, як особлива форма поведінки особистості, що полягає у відтворенні нею дій інших осіб. У дошкільників механізм наслідування дуже розвинений, оскільки допомагає формувати власну поведінку. Тому, часто можна спостерігати як діти наслідують поведінку та вчинки героїв мультфільмів, при цьому вважаючи їх абсолютно правильною [6, с.59]. Так, мультиплікаційні фільми, при правильному відборі, можуть бути прекрасним засобом виховання дітей дошкільного віку [5, с. 243].

Враховуючи вищезначене, використання мультиплікаційних фільмів передбачає знання педагога методики використання мультиплікації та підготовленість до вибору сюжетів дитячої мультиплікації продукції, що найбільше впливає на виховання дітей дошкільного віку; позитивний психологічний клімат освітнього процесу; використання ігор, педагогічних ситуацій та бесід з дітьми із вбудованими відео-сюжетами; підготовленість педагога до використання мультиплікаційних фільмів [12, с. 85].

Підготовка фахівців дошкільної освіти ОС «Бакалавр», Уманського державного педагогічного університету, до використання мультиплікаційних фільмів відбувається в процесі вивчення навчальної дисципліни «Теорія та методика використання мультиплікаційних фільмів», яка, відповідно до навчального плану, вивчається після засвоєння змісту фахових методик дошкільної освіти.

Актуальність і важливість проблеми якісної підготовки вихователя для оновленої системи дошкільної освіти спонукали нас до висвітлення особливостей підготовки майбутнього фахівця до використання мультиплікаційних фільмів в освітньому процесі закладів дошкільної



освіти на базі факультету дошкільної та спеціальної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Зміст навчання здобувачів вищої освіти ОС «Бакалавр» Уманського державного педагогічного університету поділяється на нормативну та варіативну частину. Варіативна частина змісту навчання передбачає дисципліни вільного вибору студента і може змінюватися щороку за рішенням Вченої ради університету. «Положення про порядок вільного вибору навчальних дисциплін здобувачами вищої освіти в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини» забезпечує реалізацію здобувачами вищої освіти права на вибір навчальних дисциплін. Це Положення забезпечує умови для формалізації процедури: формування та доведення до здобувачів вищої освіти переліку навчальних дисциплін вільного вибору; здійснення вибору здобувачами вищої освіти навчальних дисциплін із сформованого переліку; організації подальшого вивчення обраних дисциплін (формування мобільних груп); визначення результатів навчання за обраними дисциплінами [13].

Вибір здобувачем вищої освіти навчальних дисциплін в обсязі, що складає не менше як 25% загальної кількості кредитів ЄКТС, створює умови для досягнення ними таких цілей:

- поглибити професійні знання в межах обраної освітньої програми та здобути додаткові спеціальні професійні компетентності, у тому числі із здобуттям професійної кваліфікації (якщо це передбачено освітньою програмою);

- поглибити свої знання та здобути додаткові загальні і загально-професійні компетентності в межах спеціальності або споріднених спеціальностей і галузі знань;

- ознайомитися із сучасним рівнем наукових досліджень у інших галузях знань та розширити або поглибити результати навчання за загальними компетентностями.

Аналіз навчального плану 2023 року спеціальності 012 Дошкільна освіта, який є основним документом, що визначає зміст цього напрямку в закладі вищої освіти, засвідчив, що дисципліна «Теорія та методика використання мультиплікаційних фільмів» входить до варіативної частини психолого-педагогічної і методичної підготовки. З'ясовано, що вивчення навчальних дисциплін нормативної частини на I–IV курсах психолого-педагогічної і методичної підготовки («Основи педагогічної майстерності», «Загальна психологія», «Загальна педагогіка», «Основи наукових досліджень», «Історія педагогіки», «Педагогіка дошкільна» та ін.)



дають здобувачам вищої освіти базові теоретичні та практичні знання, які при вивченні дисципліни «Теорія та методика використання мультиплікаційних фільмів» допомагають логічно і послідовно усвідомити сутність формування особистості дитини дошкільного віку, особливості вікових періодів та провідних видів діяльності дитини.

Теорія та методика використання мультиплікаційних фільмів – це навчальна дисципліна, яка готує майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до ефективного використання мультиплікаційних фільмів у вихованні та навчанні дітей дошкільного віку.

Проаналізуємо мету, завдання, знання та уміння здобувачів освіти, якими вони повинні оволодіти в ході вивчення навчальної дисципліни. Тож, програма з навчального курсу «Теорія та методика використання мультиплікаційних фільмів» розроблена для студентів II курсу спеціальності 012 Дошкільна освіта. Мета курсу – підготовка майбутніх вихователів до практичної реалізації загальних та фахових компетентностей в процесі організації навчально-виховної діяльності дітей у закладі дошкільної освіти засобами дитячої мультиплікації. Завданням курсу є забезпечення формування загальних та фахових компетентностей відповідно до освітньо-професійної програми. Програма навчальної дисципліни «Теорія та методика використання мультиплікаційних фільмів» складається із 2 модулів: 1. Теоретико-методологічні засади використання мультиплікаційних фільмів у роботі з дітьми дошкільного віку; 2. Використання мультиплікаційних фільмів у практиці роботи сучасних закладів дошкільної освіти.

Зміст першого модуля розкриває сутність навчальної дисципліни, наукові основи використання мультиплікаційних фільмів: короткий історичний нарис виникнення мультиплікаційних фільмів; аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень культури використання медіа-продукції у роботі з дітьми дошкільного віку; сучасні підходи до розуміння сутності та завдань виховання культури використання медіа-продукції у дітей дошкільного віку; обґрунтування компонентів вихованості основ культури використання медіа-продукції у дітей дошкільного віку; психолого-педагогічні особливості сприймання медіа-продукції дітьми дошкільного віку; вікові особливості сприймання дошкільниками друкованої та екранної медіа-продукції; психолого-педагогічні вимоги до змісту мультфільмів; вплив перегляду мультфільмів та телепередач на розвиток психічних процесів та формування особистісних рис дитини дошкільного віку [7].

У результаті вивчення другого модуля здобувачі освіти вивчають: роль мультиплікаційних фільмів у становленні особистості дитини;



концептуальні джерела мультиплікаційної терапії; використання пасивної мульт-терапії на розвивальних заняттях; активна мульт-терапія; вплив сучасних мультфільмів на процес соціалізації дітей; роль казок та мультфільмів у мовленнєвому розвитку дітей; етапи мовленнєвої роботи з фрагментами мультфільмів; організаційні засади використання мультиплікаційних фільмів у педагогічній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти; мультимедіа головний помічник вихователя; можливості використання світлової та звукової техніки в освітньому процесі; мультимедійні презентації; аналіз сучасного стану медіа-дидактичного забезпечення освітнього процесу; педагогічні умови використання мультиплікаційних фільмів у педагогічній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти; критерії добору якісних мультфільмів; технологія використання мультфільмів як освітнього засобу; використання мультиплікаційних і розвивальних фільмів за освітніми лініями.

Лекції у межах вивчення навчальної дисципліни «Теорія та методика використання мультиплікаційних фільмів» мають свої особливості. Ми використовуємо різні види лекцій: вступна лекція, оглядові лекції, лекція-візуалізація, лекція-бесіда. Теоретичні знання передбачено закріпити під час проведення практичних занять, змістом яких є ознайомлення з інноваційно-пошуковою роботою педагога в організації освітньої діяльності дітей шляхом використання мультиплікаційних фільмів в закладах дошкільної освіти та самостійного підбору студентами тематики дитячої мультиплікації, які сприяють всебічному вихованню, навчанню та розвитку дітей дошкільного віку. Підготовка до практичних занять передбачає ознайомлення із методичними рекомендаціями та матеріалами для самостійного вивчення. Метою практичних занять є формування, поглиблення, систематизація знань студентів отриманих на лекційних заняттях та під час самостійної роботи, застосування їх у практичній діяльності. На початку заняття проводимо вправи «Годинник очікувань», «Сходи», «Презентація», «Три головних слова про себе» та ін. з метою з'ясування очікувань від заняття, рівня знань з даної теми. Крім цього, до практичних занять студенти готують презентації, оформлюють картотеки, пишуть повідомлення, доповіді, реферати, переглядають та аналізують мультиплікаційні фільми.

Проведення практичних занять спрямоване на розширення у студентів знань щодо загальної проблематики курсу, озброєння сукупністю вмінь придбання нової наукової інформації, формування навичок роботи з різними джерелами інформації (законодавчими,



нормативними документами, програмами виховання, навчання і розвитку дітей, науковими, навчальними, методичними джерелами, періодикою), перетворення інформації та подання її в різних формах (виступ, цитата, теза, анотація, реферат, презентація тощо).

Практичні заняття заплановані у вигляді «Круглого столу» та інших форм проведення, де студенти проявляють самостійність і творчу активність, спрямовану на розширення та деталізацію знань, здобутих на лекціях і в процесі виконання завдань самостійної роботи, а також здобувають вміння висловлювати особистісну точку зору, аргументувати її. Такий підхід, на нашу думку, сприяє формуванню професійних умінь, підвищенню рівня готовності майбутніх вихователів до використання мультиплікаційних фільмів в освітній процес закладів дошкільної освіти.

Зокрема, під час вивчення курсу «Теорія та методика використання мультиплікаційних фільмів» виділено вміння здійснювати інноваційно-пошукову діяльність в галузі методики виховання та навчання дошкільників засобами мультиплікаційних фільмів, що передбачено під час вивчення теми: «Інноваційно-пошукова робота педагога в організації освітньої діяльності дітей».

Навчальною програмою також передбачено виконання студентами індивідуального навчально-дослідного завдання - підготовка і захист навчального проекту «Виховання дошкільників засобами мультиплікаційних фільмів». Виділено основні компоненти навчального проекту: Інтернет-ресурси - вихователю; мультиплікаційні фільми для дошкільників; розробка і оформлення серії навчальних матеріалів для дошкільників (презентацій, публікацій, конспектів занять, дидактичних матеріалів за обраними напрямками); методичні матеріали вихователя тощо.

Вивчення курсу «Теорія та методика використання мультиплікаційних фільмів» передбачає підсумковий контроль: виявлення, вимірювання і оцінювання знань, умінь здобувачів освіти. Основною дидактичною функцією контролю знань є забезпечення зворотного зв'язку між викладачем і здобувачем освіти, отримання педагогом об'єктивної інформації про ступінь засвоєння навчального матеріалу, своєчасне виявлення недоліків і прогалин в знаннях. Програма дисципліни включає такі види контролю: проміжний контроль, поточний контроль, підсумковий контроль. Підсумковий контроль і отримання позитивної оцінки передбачає: а) оцінку проміжної атестації; б) оцінку відвідуваності занять і активність в аудиторії. Форма проведення підсумкового контролю: усна.



Результатом вивчення зазначеної навчальної дисципліни є: демонстрування студентами вміння добирати форми та методи інноваційної діяльності у використанні мультиплікаційних фільмів. Набуті знання та вміння студенти мають можливість проявити під час виробничої практики у закладах дошкільної освіти, яка є невід'ємною частиною навчального процесу.

**Висновки.** Фахова підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є організованим освітнім процесом, що спрямований на оволодіння спеціальними знаннями, вміннями і навичками, розвиток особистісно-професійних якостей, що необхідні для подальшої успішної педагогічної діяльності.

Таким чином, опанування здобувачами вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта змісту навчальної дисципліни «Теорія та методика використання мультиплікаційних фільмів» з використанням різних форм, методів, прийомів, сприятиме формуванню системи знань, умінь та навичок, які відповідають вимогам сучасності та дозволять ефективно їх реалізувати у майбутній практичній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти, а відтак, допомагатиме майбутнім вихователям розуміти важливі аспекти використання мультиплікаційних фільмів у роботі з дітьми дошкільного віку.

Подальші наукові дослідження можуть бути спрямовані на розробку методичних аспектів застосування мультиплікації при роботі з дітьми.

#### **Література.**

1. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія. Київ: Світич, 2006. 304 с.
2. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2006. 475 с.
3. Дудкіна К. А. Мультфільм як засіб психологічного впливу на особистість дитини. *Наука і освіта*. 2012. № 3. С. 55–59.
4. Квашук О.В. Телебачення, як фактор соціалізації молодших школярів. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. 2004. Вип.5. С.117-123.
5. Колонтаєвська С.В. Особливості використання дитячої мультиплікації як засіб виховання основ культури поведінки старших дошкільників. *Проблеми освіти: збірник наукових праць ВДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»*. 2019. Вип.91. С.241–245.
6. Силко Р.М. Мульт-терапія як технологія виховання дітей. Активна мульт-терапія. *Вісник. Серія: Педагогічні науки*. 2014. № 120. С. 188–190.
7. Дишель К. А. Теоретична модель дослідження мультиплікаційних засобів як чинника емоційного розвитку молодших школярів. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К., 2014. Вип. 13. С. 190–197.

8. Крижанівський Б. М. Мистецтво мультиплікації. К.: Мистецтво, 1981. 117 с.
9. Кривда В.С. Готовність майбутніх фахівців дошкільної освіти до педагогічної діяльності. Психолого-педагогічний супровід розвитку особистості дитини в умовах закладу дошкільної освіти і сім'ї: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. Умань: Візаві, 2021. С. 90.
10. Мельникова О. М. Безпечний освітньо-виховний простір як середовище для здійснення превентивної роботи з дітьми в закладі дошкільної освіти. *Ввічливість. Humanitas*, 2, 2022. С. 31–37.
11. Гордієнко Л. О. Вплив анімаційних фільмів на рівень тривожності дітей молодшого шкільного віку. *Вісн.: ДНУ. Серія: Педагогіка і психологія*. 2012. № 18. С. 57–65.
12. Гарбар С.В. Педагогічні умови використання мультиплікаційних фільмів у вихованні та навчанні дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2021. Випуск 1 (48). С. 83-88.
13. URL: <https://fdo.udpu.edu.ua/realizatsiya-prav-zdobuvachiv-na-vilnyj-vybir-dystyplin/>

#### References:

1. Belenka H.V. (2006). Educator praescindendi filios: artifex factus in condicionibus discendis: monographus. [Educator of preschool children: becoming a specialist in learning conditions: monograph]. Kyiv: Svitych, 304 [In Ukrainian].
2. Havrysh I. V. (2006). Bases theoriae et methodologicae formationis promptitudinis futurorum doctorum a portitor activitatem professionalem: diss. Ped. Scientiae [Theoretical and methodological foundations of the formation of the readiness of future teachers for innovative professional activity: diss. ... Dr. Ped. of science]. Kharkiv, 475 [In Ukrainian].
3. Dudkina K. A. (2012). Karikatura kaip psichologines įtakos priemone vaiko asmenybei [A cartoon as a means of psychological influence on a child's personality]. *Mokslas ir svietimas – Science and education*, 3, 55-59 [In Ukrainian].
4. Kvashuk O.V. (2004). Televizija kaip jaunesnių moksleivių socializacijos veiksnys [Television as a factor in the socialization of younger schoolchildren]. *Mokslines pastabos. Serija "Psichologija ir pedagogika" – Scientific notes. Series "Psychology and pedagogy"*, 5, 117-123 [In Ukrainian].
5. Kolontaevska S.V. (2019). Peculiaritas utendi viverra liberorum ut instrumentum educationis fundamentales culturae morum seniorum preschoolers [Peculiarities of using children's cartoons as a means of educating the basics of the culture of behavior of older preschoolers]. *De educatione problemata: collectio operum scientificorum VДNU "Institutum modernisationi contenti Educationis"*, 241–245 [In Ukrainian].
6. Silko R.M. (2014). Karikaturų terapija kaip tevystes technologija. Aktyvi animacinių filmų terapija [Cartoon therapy as a technology for raising children. Active cartoon therapy]. *Biuletėnis. Serija: Pedagoginiai mokslai – Visnyk. Series: Pedagogical sciences*, 120, 188-190 [In Ukrainian].
7. Dyshel K. A. (2014). Teorinis daugybos priemonių tyrimo modelis kaip jaunesnių moksleivių emocines raidos veiksnys [Theoretical model of the study of multiplication tools as a factor of emotional development of younger schoolchildren]. *Faktines psichologijos problemas: coll. Mokslų. Ukrainos nacionalines pedagoginių mokslų akademijos G.S. Kostyuko psichologijos instituto darbai – Actual problems of psychology: coll. of science Proceedings of the H.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine*, 13, 190–197 [In Ukrainian].



8. Kryzhanivsky B. M. (1981). Animacijos menas [The art of animation]. Kyiv: Mystetstvo, 117 [In Ukrainian].

9. Kryvda V.S (2021). Praeparatio futurae educationis praescindendi artifices ad actiones paedagogicae [The readiness of future preschool education specialists for pedagogical activity]. *Psychologicum et paedagogicum subsidium a explicandum personalitatem infantis in condicionibus institutionis educationis praescindendae et familiae: materiae III All-Ukr. scientia et usu conf.* Uman: Visavy, 90 [In Ukrainian].

10. Melnikova O. M. (2022). Tutum spatium educationis et educationis sicut ambitus ad praecavendum laborem cum pueris in institutione educationis praescindenda [Safe educational and educational space as an environment for preventive work with children in a preschool education institution]. *Urbanitas. Humanitas*, 2, 31–37 [In Ukrainian].

11. Gordienko L. O. (2012). Animacinių filmų įtaka pradines mokyklos amžiaus vaikų nerimo lygiui [The influence of animated films on the level of anxiety of children of primary school age]. *Visn. DUGNAS. Serija: Pedagogika ir psichologija – Publication: DNU. Series: Pedagogy and psychology*, 18, 57 – 65 [In Ukrainian].

12. Harbar S.V. (2021). Pedagogines animacinių filmų naudojimo sąlygos ikimokyklinio amžiaus vaikų auklėjime ir ugdyme [Pedagogical conditions for the use of animated films in the education and training of preschool children]. *Uzhhorodo universiteto mokslinis biuletenis. Serija: Pedagogika. Socialinis darbas – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social work*, 1 (48), 83-88 [In Ukrainian].

13. URL: <https://fdo.udpu.edu.ua/realizatsiya-prav-zdobuvachiv-na-vilnyj-vybir-dystsyplin/>



УДК 378.147.091.33-027.22:73/76(045)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-606-621](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-606-621)

**Гарбузенко Лариса Володимирівна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецької освіти, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел.: (050) 487-37-31, <https://orcid.org/0000-0002-1337-4568>

**Чен Наталія Володимирівна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мультимедійного дизайну, Харківська державна академія дизайну і мистецтв, вул. Мистецтв, 8, м. Харків, 61000, тел.: (099)986-58-26, <https://orcid.org/0000-0002-8405-1184>

**Кириченко Олена Іванівна** кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри мистецької освіти, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел.: (050) 457-14-84, <https://orcid.org/0000-0002-2879-3300>

## **ВІЗУАЛЬНИЙ ДОСВІД У ХУДОЖНЬО-ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

**Анотація.** У професійній підготовці майбутніх фахівців образотворчого мистецтва існує суперечність між завданнями підготовки фахівців, здатних до створення художніх образів традиційними засобами і формування способів обробки візуальної інформації, яка отримується завдяки комп'ютерним технологіям; між візуальним досвідом, набутим завдяки безпосередньому сприйманню об'єктів довкілля, і досвідом отримання інформації засобами інформаційних технологій.

Авторами статті розроблено комплекс завдань, спрямованих на розвиток художньо-творчої діяльності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва на основі візуального досвіду. Візуальний досвід майбутніх фахівців образотворчого мистецтва визначено як сукупність знань і умінь зорового сприймання і розуміння зорових об'єктів, що набувається у процесі багаторазового (цілеспрямованого і нецілеспрямованого) спостереження різноманітних об'єктів із урахуванням генетично обумовлених властивостей особистості.



Комплекс завдань враховує основні евристичні методи аналізу інформації, що отримують студенти на основі візуального сприймання значної кількості різноманітних об'єктів. Авторами розроблені такі види завдань: на декомпозицію, на аналогію, на SWOT-аналіз, на аналіз причинно-наслідкових зв'язків, на використання нормативного методу аналізу, методу агрегування, методу позбавлення, балансового методу, методу проб, методу парадокса, методів індукції та дедукції, методу емпатії, методу контрольних питань, методу «від супротивного», методу асоціацій, методу пошуку альтернатив, методу об'єднання альтернативних систем.

Ефективність виконання завдань на основі візуального досвіду підвищується за таких умов; врахування індивідуальної своєрідності сприймання; актуалізації знань студентів про особливості сприймання; включення майбутніх фахівців у рефлексивний аналіз власного зорового сприймання; стимулювання проведення ретроспективного аналізу сприймання певних об'єктів.

Різносторонній візуальний досвід майбутніх фахівців образотворчого мистецтва створює умови для результативності їх власної художньо-творчої діяльності. У продукті діяльності студентів – творчій роботі, знаходять відображення окремі чи узагальнені образи, що виникли на основі зорового сприймання.

**Ключові слова:** візуальний досвід, надивленість, набаченість, майбутні фахівці образотворчого мистецтва, підготовка фахівців, візуальна інформація, художньо-творча діяльність, спостережливість.

**Garbuzenko Larysa Volodymerivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of Department of Arts, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, St. Shevchenka, 1, Kropyvnytskyi, 25006, tel.: (050) 487-37-31, <https://orcid.org/0000-0002-1337-4568>

**Chyen Nataliya Volodymyrivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of Department of Multimedia Design, Kharkiv State Academy of Design and Fine Arts, St. Art, 8, Kharkiv, 61000, tel.: (099) 986-58-26, <https://orcid.org/0000-0002-8405-1184>

**Kirichenko Olena Ivanivna** Candidate of Art Studies, Docent, Associate Professor of Department of Arts, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, St. Shevchenka, 1, Kropyvnytskyi, 25006, tel.: (050) 457-14-84, <https://orcid.org/0000-0002-2879-3300>





## VISUAL EXPERIENCE IN THE ART-CREATIVE ACTIVITY OF FUTURE FINE ARTS SPECIALISTS

**Abstract.** In the professional training of future fine art specialists, there is a contradiction between the tasks of training specialists capable of creating artistic images using traditional means and forming ways of processing visual information obtained thanks to computer technologies; between the visual experience acquired through direct perception of environmental objects and the experience of obtaining information by means of information technologies.

The authors of the article have developed a set of tasks aimed at developing the artistic and creative activity of future fine art specialists based on visual experience. The visual experience of future fine art specialists is defined as a set of knowledge and skills of visual perception and understanding of visual objects, which is acquired in the process of repeated (targeted and untargeted) observation of various objects, taking into account genetically determined personality properties.

The set of tasks takes into account the main heuristic methods of analyzing information that students receive based on the visual perception of a large number of various objects. The authors developed the following types of tasks: for decomposition, for analogy, for SWOT analysis, for the analysis of cause and effect relationships, for the use of the normative method of analysis, the method of aggregation, the method of deprivation, the balance method, the method of probing, the method of paradox, the methods of induction and deduction, the method of empathy, the method of control questions, the method «from the opposite», the method of associations, the method of searching for alternatives, the method of combining alternative systems.

The effectiveness of performing tasks based on visual experience increases under such conditions; taking into account individual peculiarities of perception; updating students' knowledge about the peculiarities of perception; inclusion of future specialists in the reflective analysis of their own visual perception; stimulating the retrospective analysis of the perception of certain objects.

The diverse visual experience of future fine art specialists creates conditions for the effectiveness of their own artistic and creative activities. In the product of students' activity - creative work, separate or generalized images that arose on the basis of visual perception are reflected.

**Keywords:** visual experience, observation, vision, future specialists in fine arts, training of specialists, visual information, artistic and creative activity, observation.



**Постановка проблеми.** Актуальним завданням освітньої діяльності у процесі підготовки фахівців образотворчого мистецтва є осмислення практики професійної освіти, у якому все більший вплив мають інформаційно-комунікаційні технології. Сучасні здобувачі освіти живуть у візуально наповненому світі, постійно зустрічаються зі створенням нових знань, образів засобами зображень і недійних комунікацій. Виникає суперечність між завданнями підготовки фахівців, здатних до створення художніх образів традиційними засобами і формуванням способів обробки візуальної інформації, яка отримується завдяки комп'ютерним технологіям; між візуальним досвідом, набутим завдяки безпосередньому сприйманню об'єктів довкілля, і досвідом отримання інформації засобами інформаційних технологій.

Суттєву роль у художньо-творчій діяльності відіграє візуальний досвід особистості. Попередній досвід фахівців, особливості сформованого у них предметного сприймання відповідних об'єктів, як природних, так і мистецьких, слугують основою для виникнення авторської ідеї, її розробки та практичної реалізації у певній техніці. У будь-якій творчій діяльності створюються нові продукти, в яких поєднуються відчуття і мислення, образ і його інтерпретація, ідеальне і реальне. Тому важливо, щоб майбутні фахівці образотворчого мистецтва розуміли важливість сприймання якомога більшої кількості об'єктів, роль візуального досвіду для втілення художніх ідей, створення художніх образів, творення себе як художника. Це завдання повинна розв'язувати професійна освіта майбутніх фахівців образотворчого мистецтва. Зокрема, Стандарт вищої освіти підготовки фахівця зі спеціальності 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація серед спеціальних компетентностей найперше виокремлює здатність розуміти базові теоретичні та практичні закономірності створення цілісного продукту предметно-просторового та візуального середовища [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Художньо-творчому розвитку особистості, шляхам формування здатності до художньо-творчої діяльності, художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців присвячені дослідження В. Кардашова, С. Козачук, Н. Миропольської, Л. Оршанського, О. Отич, О. Семенової та ін.

Психологи визначають досвід як сукупність знань, умінь, навичок і звичок, придбаних шляхом навчання, але вже з помітним впливом і біологічно і навіть генетично обумовлених властивостей особистості. Досвід розглядають як підготовленість або індивідуальну культуру, що залежить, як від навчання, так і від задатків людини.

Філософський енциклопедичний словник наголошує, що досвід «виступає як гармонійна єдність знань та вмінь, як спроможність втілити визнання в практичні результати» [2, С. 170].

В контексті дослідження ролі візуального досвіду у професійній освіті фахівців образотворчого мистецтва нас зацікавив підхід І. Зязюна щодо естетичного досвіду, який виявляється як ставлення особистості до предметів і явищ об'єктивного світу через потреби, мотиви, установки, і є емоційно-почуттєвим [3]. Естетичний досвід викладача образотворчого мистецтва Г. Сотська визначає як «неперервне особистісне, професійне, духовне його зростання як творця, носія і транслятора загальнолюдської та національної культури в її художньо-естетичному вияві, який усвідомлює культурну місію освіти і своєї майбутньої професії» [4, С. 290].

Дотичними до дослідження процесу формування візуального досвіду є наукові розвідки О. Заблудської, О. Іванюти, Г. Ільїної, В. Кременя та В. Ільїна, Т. Носаченко та О. Шпитальнової, І. Рубель, Ю. Трач, Н. Череповської, О. Яницької щодо суті понять «візуальна грамотність», «візуальна культура», «візуальне мислення». В основі цих понять лежить сприймання, розуміння, інтерпретація та оцінювання візуальної інформації. Як наголошує Н. Череповська, візуальна інформація, яку людина отримує завдяки необмеженому доступу до неї в інтернеті, веде до хаотичності сприймання, що ускладнює проблему бачення [5].

У контексті дослідження візуального досвіду майбутніх фахівців образотворчого мистецтва нас зацікавило розуміння візуальної грамотності в освітньому процесі (В. Кремень, В. Ільїн), відповідно до якого важливим є вміння обирати візуальну інформацію, розуміти свої візуальні потреби і нести відповідальність за вибір візуального контенту для перегляду [6].

На думку О. Заблудської у межах розробки педагогічних підходів вивчення візуальної культури в закладах освіти, спрямованих на особистісний та професійний розвиток особистості пропонуються нові принципи педагогіки мистецтва: явища візуальної культури розглядаються з позиції діалогу [7].

Методична модель формування візуального мислення розроблена І. Рубель, одним із компонентів якої є дидактична спрямованість змісту художньо-творчих завдань для формування творчого мислення (конструктивна активність, оригінальність, категоріальна гнучкість, активність висунення візуальних гіпотез) [8].

Основою розвитку візуального мислення (О. Яницька та О. Іванюта) є такі напрямки: висунення візуальних гіпотез для розвитку



активності; поповнення арсеналу операцій візуального мислення та організації їх взаємодії; збагачення образу світу з метою розвитку категоріальної гнучкості візуального мислення; розвиток візуальної креативності створення базису для побудови якісно нових конструкцій – образів-концептів на основі активізації аналітико-синтетичних операціональних структур мислення [9].

Хоча питанням формування візуальної грамотності, візуальної культури та візуального досвіду присвячується ряд досліджень, проте недостатньо уваги приділяється практичним аспектам використання візуального досвіду з метою розвитку художньо-творчої діяльності майбутніх фахівців.

**Мета статті.** У статті пропонується комплекс завдань, спрямованих на розвиток художньо-творчої діяльності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва на основі їхнього візуального досвіду.

**Виклад основного матеріалу.** Спираючись на визначення фахівців у галузі дослідження естетичного досвіду як сукупності знань і умінь, набутих людиною у процесі естетичного ставлення до дійсності і мистецтва (А. Буров, М. Каган, І. Конікова, В. Ліпський, Ю. Фохт-Бабушкіна), розуміння візуального як «того, що спостерігається неозброєним оком або за допомогою оптичних приладів» [10., С. 60], ми визначаємо візуальний досвід майбутніх фахівців образотворчого мистецтва як сукупність знань і умінь зорового сприймання і розуміння зорових образів, що набувається у процесі багаторазового (цілеспрямованого і нецілеспрямованого) спостереження різноманітних об'єктів із урахуванням генетично обумовлених властивостей особистості.

На просторах інтернету для позначення візуального досвіду фахівців використовуються терміни «набаченість», «надивленість» за аналогією із терміном «начитаність».

Візуальний досвід базується на вмінні суб'єкта адекватно сприймати і продукувати зорові образи. Базовими елементами зорового образу з погляду фахівця образотворчого мистецтва є крапка, лінія, форма, тон, колір, структура, розмір, масштаб, рух.

Під час розробки завдань для вдосконалення візуального досвіду майбутніх фахівців та його використання у художньо-творчій діяльності враховуємо розуміння сприймання як процесу відображення у свідомості людини предметів чи явищ у сукупності їх якостей та частин, що діють у певний момент на органи чуття, що відбувається за участі процесів мислення і пам'яті, а також такі особливості сприймання: предметність, цілісність, структурність, осмисленість, константність, аперцепція, вибірковість та ілюзія.

Вважаємо доцільним у процесі виконання вправ актуалізувати знання студентів про особливості сприймання, включати їх у рефлексивний аналіз власного зорового сприймання, проведення ретроспективного аналізу сприймання певних об'єктів. Наприклад, студенти при розробці задуму творчої роботи з видів образотворчого мистецтва на задану тему у певній техніці повинні згадати, які об'єкти (природні та мистецькі) вони раніше сприймали, які образи та емоції вони викликали. Також необхідно визначити, яку оцінку давали тим чи тим художнім об'єктам. Важливим є аналіз об'єктів, що сприймалися, з точки зору їх впливу на розробку власного задуму творчої роботи.

Спираючись на розуміння процесу сприймання художніх творів образотворчого мистецтва як внутрішньої діяльності, що передбачає вироблення логічного висновку, класифікацію отриманих сенсорних сигналів (О. Рудницька [11]), пропонуємо завдання, в ході яких студенти послідовно повинні виконати такі дії: виділити інформативні ознаки об'єктів, що сприймаються; порівняти ці ознаки із ознаками об'єктів, які раніше сприймалися; зафіксувати об'єкти об'єктивної реальності; осмислити і зарахувати до певного класу явищ те, що побачили та відчули; оцінити й інтерпретувати об'єкти реальності. У цьому разі візуальне сприймання студентами стає адекватним, адже вони здатні співвіднести свій досвід сприймання об'єктивної реальності з візуальним матеріалом. При цьому наголошуємо на важливості таких характеристик сприймання як точність та адекватність отримання та інтерпретації людиною зовнішніх чи внутрішніх сигналів, контексту зорового сприймання (умов, за яких відбувається сприймання), психологічної структури особистості, її спрямованості (потреби, мотиви, інтереси, установки, смаки, схильності, стереотипи, ідеали, ментальність), здібностей та особистісних якостей.

Різносторонній візуальний досвід майбутніх фахівців образотворчого мистецтва є однією з умов якісної художньої творчості, успішної художньо-творчої діяльності. Завдяки тому, що є взаємодія зорового сприймання і логічного мислення, коли сприймається форма, колір, об'єм, простір тощо, здійснюється аналіз і синтез цілісності, симетрії, композиційного центру, засобів, використаних матеріалів, студенти створюють нові образи, дивлячись свіжим поглядом на те, що сприймалося раніше. У продукті діяльності студентів – творчій роботі, знаходять відображення окремі чи узагальнені образи, що виникли на основі зорового сприймання.

Художньо-творча діяльність розглядається як інтегрована здатність до втілення ідеальних образів у конкретно-чуттєвій формі, що



мають індивідуальну міру вираженості, яка характеризується оригінальністю й самобутністю. У процесі створення художнього образу особистість самостійно застосовує здобуті знання, вміння, навички, здійснює їх перенесення, комбінування відомих способів діяльності чи створює новий для неї підхід до виконання завдання. У художньо-творчій діяльності органічно поєднується здатність до внутрішнього формування оригінального (для особистості) образу й здатність до дійсного його втілення в специфічній художній формі.

Ефективності художньо-творчої діяльності майбутніх фахівців на основі сформованого візуального досвіду сприяє залучення їх до виконання вправ на основі аналізу конкретних ситуацій створення художнього образу засобами образотворчого мистецтва.

Нами підібрано комплекс конкретних ситуацій та запропоновано завдання різних видів із урахуванням основних евристичних методів аналізу інформації, що узагальнені Ю. Сурміним [12]. Інформація, що отримують студенти у цьому разі, виникає на основі візуального сприймання значної кількості різноманітних об'єктів.

Завдання на декомпозицію, що передбачають розчленування будь-якого складного явища на прості складові. Наприклад, студентам пропонуються геометричні орнаменти вишивки чоловічих сорочок різних регіонів України із завданням розділити їх на окремі частини, виокремивши у них геометричні фігури та мотиви. На завершення пропонується розробити ескіз геометричного орнаменту.

Завдання на використання нормативного методу аналізу, що передбачає обґрунтування сукупності нормативів, що відображають ефективність певних дій, системи в цілому, тобто реальна система чи конкретні дії, операції порівнюються з нормативними, що дозволяє виявити характер відхилення від норми. Такі завдання виконуються під спільною ідеєю «Скорий поспіх – людям посміх». Студентам необхідно на основі статей, вебпорталів, повідомлення журналістів на телебаченні, блогерів про побутування вишивки / витинанки / писанкарства / художньої кераміки / текстилю та інших творів мистецтва, проаналізувати їх, виписати допущені журналістами помилки, обґрунтувати, чому це помилки, які є відхилення від мистецької норми.

Продовженням цього завдання є вправа, в якій студенти актуалізують знання щодо закономірностей, правил композиції. Їм пропонується зображення декількох писанок, виконаних аматорами-початківцями та професійними художниками. Потрібно порівняти дотримання правил композиції у запропонованих роботах. На завершальному етапі – зробити ескізи писанок із використанням

запропонованих авторами елементів, але з дотриманням правил та враховуючи традиції.

Завдання на використання методу агрегування, що передбачає перетворення первинної моделі у модель з меншим числом перемінних або обмежень. Наприклад, пропонуються зображення китчевих сучасних суконь, які начебто повторюють традиційну українську вишиту сорочку. Аналізуючи такі зображення студентам пропонується обмежитися та зосередитись на формі зображення, колірній гамі, місцем розміщення орнаментів не беручи до уваги крій. На основі такого аналізу потрібно перетворити первинну модель (зображення вишитої сукні) – створити ескіз вишитої сукні з використанням традиційного розміщення елементів вишивки, але із стилізацією елементів, які були запропоновані авторами суконь, які розглядалися.

Завдання на аналогію, що передбачає доказ схожості, подібності між двома об'єктами та перенесення системи пояснення з одного об'єкта на інший. Наприклад, опис міркувань художника щодо створення художнього образу у певній техніці на основі сприймання ним конкретного об'єкта. Студентам необхідно на основі запропонованого опису розробки художньої ідеї за аналогією розробити художню ідею створення аналогічного образу в іншій техніці.

Завдання на використання методу позбавлення, що базується на поступовому позбавленні третього, суть якого в тому, що справа виглядає так, як ідеться у висловлюванні, або так, як твердить заперечення, й третього не дано. Наприклад, оцінити доцільність вишивання сучасної весільної сукні червоними маками на основі зібраного з інтернету матеріалу. У запропонованому висловлюванні, яке представлено зображенням, мовиться про красу весільної сукні з вишивкою червоними маками. Запереченням цього твердження є те, що в українській традиції маки є символом крові та смутку.

Завдання для використання балансового методу, що визначає дві сторони будь-чого, урівнює одне одного, визначає ціле. Зокрема, це – вправа «Все добре у свій час», у ході якої студенти прогнозують, які зображення (символи, знаки, колір, теми) можуть виникнути у зв'язку зі зміною соціальних умов, сучасних політичних ситуацій; шукають відповідь на питання: чому вони сьогодні є актуальними, чому вони можуть утворитися саме так, які засоби сприяють розкриттю художнього задуму.

Завдання на використання методу проб, що передбачає вибір певних об'єктів із сукупності та їхнє випробовування. Наприклад, студентам з метою формування здатності використовувати вже



привласнені мистецькі засоби для конструювання нових моделей власної діяльності та нових результативних дій пропонуємо виконати вправу «Син мій, а розум у нього свій». У цій вправі студенти на основі цілеспрямованого сприймання творів Марії Приймаченко, запропонованого переліку особливостей авторського почерку, стилю, колірної гами майстрині виконують творчу роботу на задану тему. Розробка проекту творчої роботи відбувається під час роботи у мікрогрупах. Учасники мікрогрупи по черзі пропонують свій варіант вибору художньої ідеї творчої роботи та засоби її реалізації. Інші учасники швидко виконують начерк відповідно до запропонованого варіанту, тобто відбувається вибір певних засобів, що характеризують творчий почерк майстрині, та їх випробовування. У результаті такої групової роботи студенти зупиняються на одному чи декількох варіантах виконання творчої роботи і приступають до втілення творчого задуму.

Завдання на використання методу парадокса, що передбачає розгляд явища з несподіваних позицій, що не відповідають загальноприйнятим уявленням. Зокрема, такою ситуацією є пропозиція оцінити позитивно роботу студента, що не дотримався жодної умови щодо її виконання, або оцінити негативно роботу професійного художника чи майстра декоративного мистецтва.

Завдання на використання методів індукції та дедукції. Використання методу індукції, коли на основі аналізу одного предмета робиться висновок про весь вид мистецтва, та методу дедукції, коли із знань про весь вид мистецтва робиться висновок про один предмет, передбачається під час виконання вправи «У всякого Мусія своя затія». У цій вправі студентам потрібно скласти каталог побутування видів декоративного мистецтва та їх ознак за регіональним районуванням на прикладі писанкарства за матеріалами етнографів. При цьому каталог повинен мати вигляд таблиці, де будуть перетинатися мова орнаментики, районування, техніки та технологія виготовлення.

Завдання, в яких використовується метод контрольних питань. Прикладом такого завдання є вправа «Скринька пам'яті». Спочатку студенти нагадують традицію українських родин – з дитинства збирати предмети, які зберігають пам'ять про важливі події в особистому та родинному житті. Предмети збирають у скриньку чи коробку, яка знаходиться в оселі. Речі, предмети побуту використовують у періоди труднощів і випробувань родина достає і розкладає предмети зі скриньки перед собою і тим самим викликає спогади про позитивні, емоційно значущі події життя родини. Ця традиція дозволяє зберігати емоційну рівновагу, перетворювати негативні переживання у позитивні,



опираючись на минулий досвід, знаходити способи подолання труднощі і випробувань. На основі опису та зображення скриньки пам'яті, з якою ознайомлюються студенти, їм потрібно відповісти на ключові запитання: хто, що, які, де, коли, як, чому.

Продовженням цієї вправи є завдання на використання методу емпатії, коли необхідно увійти в образ об'єкта, що аналізується, подати себе як об'єкт, що вивчає та осмислює його з позиції здійснення ним певних дій. Зацікавлює студентів таке завдання на використання методу емпатії «І малі люди виростають». У цьому завданні необхідно підготувати та виголосити оригінальну промову, уявивши себе: а) персонажами картин; б) Тетяною Кара-Васильєвою, дослідницею української вишивки; в) художником-графіком; г) експозицією творів певного мистецтва. Під час аналізу результативності підготовленої та виголошеної промови звертається увага і на те, як обсяг і зміст візуального досвіду доповідача визначав тривалість її підготовки, емоційність сприйняття слухачами.

Завдання на використання методу «від супротивного», що передбачає зміну ситуації на діаметрально протилежну та її осмислення. Зокрема, студенти у вправі «Не все те переймай, що на воді пливе» на основі детального аналізу спонтанних і конвенційних (умовних) асоціацій, які виникли у процесі сприймання «кітчевих» творів мистецтва, підбирають аргументи за те, що «кітч» може мати місце в побуті, у вжитку. Зміна ситуації на діаметрально протилежну – доведення недоцільності кічу в побуті та мистецтві, спонукає студентів до об'єктивного оцінювання творів мистецтва.

Завдання на використання методу асоціацій, понять, що виникають при згадуванні іншого. Зокрема, студентам пропонується виконати вправу (спочатку без розкриття її суті), яка називається «Яка кроква, така й лата, яка праця, така й плата». Першим завданням є відповідь на питання щодо асоціацій, які у них виникають при сприйманні названого прислів'я. Далі студенти знайомляться з анонсами виставок і вибирають ту, яку б хотілося відвідати, обґрунтовуючи, які асоціації слугували основою для формування інтересу саме до цієї виставки. Також студентам необхідно поміркувати над такими проблемами: який взаємозв'язок між їх візуальним досвідом, сприйманням часу і ставленням до життя, оточуючих, роботи; як розуміти висловлювання: «Живіть у гармонії з минулим, теперішнім і майбутнім», «Бажання – це іскра, від якої починає працювати двигун»; чинники виникнення інтересу дітей та дорослих до відвідування різноманітних виставок. Таке завдання на аналогію завершується



розробкою ідеї певної виставки з метою формування інтересу цільової аудиторії до її відвідування. У процесі розробки анонсу необхідно враховувати вид мистецтва, рівень розвитку цільової аудиторії, зокрема її візуального досвіду.

Вправа «Індивідуальний образ світу» містить завдання на пошук якомога більше альтернатив з їхнім подальшим порівнянням та оцінкою. Студентам потрібно розділити аркуш паперу на чотири вертикальні смуги. Кожна смуга – це територія окремого «світу» художньо-творчої діяльності. Перша смуга – світ ідей, тобто світогляд, правила життя, яким слідує особистість, правила, за якими вона живе, її інтереси, цілі, мрії, фантазії, переконання. Друга смуга вказує на значущих для студента людей, митців як знайомих, так і незнайомих з ним особисто, як живих, так і тих, що вже померли, як реальних, так і вигаданих людей, які впливають на нього як на творчу особистість. Третя смуга відображає світ речей – значущі у житті особистості речі, предмети побуту, конкретні об'єкти природи. У четвертій смузі студенти повинні вписати ту інформацію, якої не вистачало для прийняття усвідомленого рішення щодо виду творчої діяльності, який відповідає конкретній особистості.

Наголошується, що кожна смуга заповнюється на основі сприйняття якомога більшої кількості фактів, надивленості / набаченості у певному «світі». У кожному смугу вписується те, що стосується особисто кожного студента. По закінченні роботи ведучий пропонує кожному учаснику віддати свій аркуш сусіду справа. Отримавши лист від іншого учасника, необхідно ретельно вивчити те, що на ньому зафіксовано та відповісти на запитання, чим ця людина відмінна від іншої, чим схожа, та порекомендувати той вид творчої діяльності, який підходить цій людині, обґрунтувавши, чим керувалися при такій рекомендації. Подальше обговорення включає питання щодо того, чого не вистачало (яких фактів щодо поінформованості особистості про навколишній світ), що хотілося б змінити у власному сприйманні світу.

Завдання з використанням SWOT-аналізу, що передбачає виявлення сильних і слабких сторін, а також загроз і можливостей, а відтак – встановлення ланцюжка зв'язку між ними, що в подальшому можуть бути використані для формування стратегії діяльності. (SWOT – аббревіатура складена з перших букв англійських слів: сила, слабкість, можливості та загрози). Зокрема, студентам пропонується значна кількість схем орнаментів. Їм потрібно вибрати декілька залежно від виду мистецтва. На наступному етапі відбувається аналіз кожного із

наборів схем із вказівкою сильних і слабких сторін такого поєднання, вказують загрози і можливості реалізації запропонованих варіантів у ході їх практичної реалізації.

Завдання на аналіз причинно-наслідкових зв'язків, коли вибудовуються причинно-наслідкові ланцюжки позитивного або негативного виявлення та постають їхні першопричини або конкретні наслідки. Такі завдання вирішуються, наприклад, у процесі дослідницької діяльності застосування та трактування символів українського народного мистецтва «сварга», «берегиня», «птаха», «вазон» тощо. Студенти знайомляться із декількома авторськими підходами, припущеннями щодо використання та трактування символіки того чи іншого регіону. У цьому разі їм необхідно побачити залежність особливостей творення у декоративно-прикладному мистецтві від регіональних особливостей, від виду та умов трудової діяльності, якою займалися у певних регіонах, від вірувань, від життєвого досвіду та ін. Звертаємо увагу на те, що контекст відіграє важливу роль у розумінні інформації, зокрема завдяки тому, що він приховується у семантичній багатозначності слова та зображення. Вивчення причинно-наслідкових зв'язків продовжується у перенесенні роботи у практичну діяльність, зміни ролей, коли дослідник із позиції автора повідомлення переходить на позицію майстра певного періоду, чи сам стає майстром, який трансформує певне зображення відповідно до сучасних умов побутування декоративно-ужиткового мистецтва.

Ситуації, що передбачають використання методу об'єднання засобів альтернативних систем, тобто таких систем, які мають хоч би одну пару переваг і протилежних недоліків: те, що добре в одній з них, у другій – погане, й навпаки, через що їхнє об'єднання з усуненням недоліків дозволяє створити певну значно досконалу систему, чим будь-яку з альтернатив. Такі ситуації є продовженням їх аналізу на основі SWOT-аналізу, коли потрібно визначити умови, за яких буде ефективним поєднання, наприклад, логіки спадкоємності художніх цінностей традицій українського мистецтва та інноваційних методів навчання від час організації майстер-класів на основі традиційних видів мистецтва. Ефективність виконання такого завдання підвищується за умови, коли у студентів є достатньо знань і умінь зорового сприймання і розуміння зорових образів, які вони набули у процесі цілеспрямованого спостереження за роботою професійних художників, а також за використанням інноваційних методів навчання.

Пропонуючи завдання творчого характеру, які спираються на візуальний досвід студентів, враховуємо індивідуальну своєрідність сприймання, що характеризується різною точністю, емоційністю, співвідношенням аналізу та синтезу, образа та слова.



**Висновки.** Візуальний досвід є основою спонукання особистості до розвитку спостережливості, прагнення до повсякденного сприймання краси в природі, праці, мистецтві. Різносторонній візуальний досвід майбутніх фахівців образотворчого мистецтва створює умови для результативності їх власної художньо-творчої діяльності. Завдання такого змісту формують у них уміння орієнтуватися в культуротворчих та професійних ситуаціях, робити правильний вибір дій у різних ситуаціях спілкування з творами мистецтва, сприяють оволодінню фахівцями досвідом споживання творів мистецтва, досягнень культури у поєднанні з досвідом творення, в процесі якого оновлюються культурні смисли особистості фахівця.

**Література:**

1. Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень. Бакалавр. 02 Культура і мистецтво. 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України 24.05.2019 р. № 725. Київ, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/023-Obrazotv.mist.dekorat.mist.restavr-bakalavr.28.07.pdf>
2. Канак Ф. Досвід. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис, 2002. С. 169-170.
3. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості. *Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало*. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. С. 14-36.
4. Сотська Г. Естетичний досвід – основа художньо-творчої діяльності викладача образотворчого мистецтва вищого педагогічного навчального закладу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. № 12. С. 288–293.
5. Череповська Н. І. Медіаперцептивна комунікація: ресурси перегляду візуальних медіатекстів. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Випуск 30. 2012. С. 316–327.
6. Кремень В. В., Ільїн В. Г. Презентація візуальної грамотності в освітньому процесі та її експлікація в культурі мислення. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Том 75. № 1. С. 1–12.
7. Заблодська О. С. Візуальна культура в теорії та практиці зарубіжної та вітчизняної вищої освіти. *Вісник Луганського університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2013. № 13 (3). С. 37–43.
8. Рубель І. С. Візуальне мислення як складова візуальної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Випуск 1. 2018. С. 196–202.
9. Яницька О. Ю., Іванюта О.В. Методика розвитку візуального мислення підлітків. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2018. Вип. 1. С. 129–141.
10. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
11. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2005. 360 с.
12. Сурмін Ю. П. Кейс-стаді: архітектура і можливості. Київ: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні». 2012, 336 с.

### References:

1. Standart vyshchoi osvity Ukrainy. Pershyi (bakalavrskyi) riven. Bakalavr. 02 Kultura i mystetstvo. 023 Obrazotvorche mystetstvo, dekoratyvne mystetstvo, restavratsiia. Zatverdzheno Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy 24.05.2019 p. № 725 (2019) [Standard of higher education of Ukraine. First (bachelor) level. Bachelor. 02 Culture and art. 023 Fine art, decorative art, restoration. Approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine]. Kyiv. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/023-Obrazotv.mist.dekorat.mist.restavr-bakalavr.28.07.pdf> [in Ukrainian].
2. Kanak F. (2002) Dosvid. [Experience]. *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk*. Kyiv: Abrys. 169–170. [in Ukrainian].
3. Ziazium I. A. (2006) Estetychni zasady rozvytku osobystosti [Aesthetic principles of personality development]. *Mystetstvo u rozvytku osobystosti: monohrafiia / za red., peredmova ta pisliamova N. H. Nychkalo*. Chernivtsi: Zelena Bukovyna. 14–36. [in Ukrainian].
4. Sotska H. (2015) Estetychnyi dosvid – osnova khudozhno-tvorchoi diialnosti vykladacha obrazotvorchoho mystetstva vyshchoho pedahohichnoho navchalnoho zakladu [Aesthetic experience is the basis of artistic and creative activity of a teacher of fine arts at a higher pedagogical educational institution]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 12, 288–293. [in Ukrainian].
5. Cherepovska N. I. (2012) Mediapertseptyvna komunikatsiia: resursy perehliadu vizualnykh mediatekstiv [Media-perceptual communication: resources for viewing visual media texts]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii*, 30, 316–327. [in Ukrainian].
6. Kremen V. V., Ilin V. H. (2020) Prezentatsiia vizualnoi hramotnosti v osvitnomu protsesi ta yii eksplikatsiia v kulturi myslennia [Presentation of visual literacy in the educational process and its explanation in the culture of thinking]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 75.1, 1–12. [in Ukrainian].
7. Zablodska O. S. (2013) Vizualna kultura v teorii ta praktytsi zarubizhnoi ta vitchyzniano vyshchoi osvity [Visual culture in the theory and practice of foreign and domestic higher education]. *Visnyk Luhanskoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Serii: Pedahohichni nauky*, 13 (3), 37–43. [in Ukrainian].
8. Rubel I. S. (2018) Vizualne myslennia yak skladova vizualnoi kultury maibutnoho vchytelia obrazotvorchoho mystetstva [Visual thinking as a component of the visual culture of the future art teacher]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky*, 1. 196–202. [in Ukrainian].
9. Yanytska O. Yu., Ivaniuta O.V. (2018) Metodyka rozvytku vizualnoho myslennia pidlitkiv [Methodology for the development of visual thinking of teenagers]. *Psykholoho-pedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v shkoli ta VNZ*, 1, 129–141. [in Ukrainian].
10. Shapar V. B. (2007) Suchasnyi tлумachnyi psykholohichni slovnyk [Modern explanatory psychological dictionary]. Kharkiv: Prapor, 640 p. [in Ukrainian].
11. Rudnytska O. P. (2005) Pedahohika: zahalna ta mystetska [Pedagogy: general and artistic]. Ternopil: Navchalna knyha. Bohdan. 360 p. [in Ukrainian].
12. Surmin Yu. P. (2012) Keis-stadi: arkhitektura i mozhlyvosti [Casestages: architecture and capabilities]. Kyiv: Navchalno-metodychnyi tsentr «Konsortsium iz udoskonalennia menedzhment-osvity v Ukraini. 336 p. [in Ukrainian].



УДК 378:373.3.011.3-051:331.101.3/31(045)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-621-631](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-621-631)

**Гудачок Галина Юрївна** Здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Спеціальність 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», аспірант, Мукачівський державний університет, <https://orcid.org/0000-0002-5949-7299>

## **ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

**Анотація.** В умовах сьогодення суспільство постійно перебуває у процесі трансформації, індустріалізації, диджиталізації та інтеграції. Всі ці процеси, безумовно, проходять через ядро нашого суспільства – освіту. А в центрі нашої освіти перебувають учитель та учні.

Ті чи інші зміни у нашому житті чи суспільстві ми можемо передбачити або ж спрогнозувати. Так само, кожний педагог прогнозує процес засвоєння учнями знань, формування вмінь, навичок, певного досвіду (компетентностей) для отримання найкращого результату.

Високим показником педагогічної майстерності вчителя початкових класів є його здатність прогнозувати, тобто сформованість прогностичної компетентності, яку ми розуміємо як здатність передбачати зміни, стимули, дії та результат.

Важливість формування прогностичної компетентності вчителів початкових класів ЗЗСО залежить від багатьох чинників, серед яких чільне місце займають педагогічні умови як обставити, які продукують розвиток педагогічних процесів.

Можемо стверджувати, що більшість науковців розглядають педагогічні умови як засоби для розв'язання різних педагогічних ситуацій, куди відносять різні сфери впливу на ситуацію. Але для їх розв'язання не достатньо одного засобу, тут необхідно показати чинники та передумови використання того чи іншого засобу, саме тут на допомогу приходять педагогічні умови.

Науковці, розглядають педагогічні умови як сукупність форм, методів, чинників та засобів для досягнення мети.

Доречно виокремити властивості педагогічних умов, а саме: проявляються у педагогічній діяльності (тобто спрямовуються на виконання та реалізації певної педагогічної діяльності), утворюють ланцюговий зв'язок між принципами, закономірностями та педагогіч-



ними правилами (тобто діють з ними у тісному взаємозв'язку), підтримують наукову новизну та носять науковий характер, відповідають за прогнозований результат педагогічної діяльності та мають локальний й спеціальний характер

В ході ефективного педагогічного прогнозування важливу увагу відводять позитивній мотивації майбутнього вчителя початкових класів щодо процесу прогнозування.

Готовність педагога до прогностичної діяльності передовсім починається з мотиваційної сфери, тобто постановки мети на основі бажань, потреб та мотивів. Відповідно до затребуваних мотивів та висвітленої мети, педагог окреслює план дій на основі яких буде відбуватись безпосереднє прогнозування освітнього процесу, після чого за допомогою засобів та методів здійснюється формування готовності педагога до діяльності, вносяться корективи та відбувається порівняння

У статті розкрито сутність професійної мотивації як педагогічної умови, яка сприяє формуванню прогностичної компетентності у майбутніх вчителів початкових класів, спонукає людину до конкретних форм діяльності, розкривається сутність поняття «мотивація», окреслено шляхи формування професійної мотивації та розкрито комплекс взаємопов'язаних компонентів, які регулюють готовність майбутніх учителів початкових класів до формування прогностичної компетентності, обумовлено ключові фактори, які впливають на професійну мотивацію.

**Ключові слова:** мотивація, професійна мотивація, формування мотивації, педагогічні умови, майбутні учителі початкових класів.

**Hudachok Halyna Yuryivna** Obtaining the third (educational and scientific) level of higher education Specialty 015 "Vocational education (by specialization)", postgraduate, Mukachevo State University, <https://orcid.org/0000-0002-5949-7299>

## **MOTIVATION AS A PEDAGOGICAL CONDITION FOR THE FORMATION OF PROGNOSTIC COMPETENCE IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS**

**Abstract.** Today's society is constantly in the process of transformation, industrialization, digitalization, and integration. All these processes, of course, go through the core of our society - education. And at the center of our education are teachers and students.

We can foresee or predict certain changes in our lives or society. Likewise, every teacher predicts the process of students' learning, the



formation of skills, abilities, and certain experience (competencies) to obtain the best result.

A high indicator of primary school teachers' pedagogical skills is their ability to predict, that is, the formation of prognostic competence, which we understand as the ability to predict changes, stimuli, actions and results.

The importance of forming the prognostic competence of primary school teachers in general education depends on many factors, among which the pedagogical conditions as circumstances that produce the development of pedagogical processes occupy a prominent place.

It can be argued that most scholars consider pedagogical conditions as a means of solving various pedagogical situations, which include different spheres of influence on the situation. But one tool is not enough to solve them, it is necessary to show the factors and prerequisites for using a particular tool, and this is where pedagogical conditions come in.

Scientists consider pedagogical conditions as a set of forms, methods, factors, and means to achieve a goal.

It is appropriate to distinguish the properties of pedagogical conditions, namely: manifested in pedagogical activity (i.e., aimed at the implementation and realization of certain pedagogical activities), form a chain connection between principles, patterns and pedagogical rules (i.e., act in close relationship with them), support scientific novelty and are scientific in nature, are responsible for the predicted result of pedagogical activity and are local and special in nature

In the course of effective pedagogical forecasting, important attention is paid to the positive motivation of the future primary school teacher regarding the forecasting process.

A teacher's readiness for prognostic activity primarily begins with the motivational sphere, i.e. setting goals based on desires, needs and motives. In accordance with the demanded motives and the highlighted goal, the teacher outlines an action plan on the basis of which the direct forecasting of the educational process will take place, after which the formation of the teacher's readiness for activity is carried out with the help of means and methods, adjustments are made and comparisons are made

The article reveals the essence of professional motivation as a pedagogical condition that contributes to the formation of prognostic competence in future primary school teachers, encourages a person to specific forms of activity, reveals the essence of the concept of "motivation", outlines the ways of forming professional motivation and reveals a set of interrelated components that regulate the readiness of future primary school teachers to form prognostic competence, and identifies the key factors that affect professional motivation.



**Keywords:** motivation, professional motivation, motivation formation, positive motivation, pedagogical conditions.

**Постановка проблеми.** У сучасному освітньому просторі у центрі уваги суспільства перебуває мотивація, стимули, бажання та прагнення працювати і змінюватись на краще. Сьогоднішні стейкхолдери, приймаючи на роботу, акцентують увагу на мотивації фахівця до затребуваної діяльності. Мотивація вчителя до освітньої діяльності є одним із факторів успішної реалізації освітньої складової і професійного зростання педагога. Реалізація освітньої траєкторії сучасних педагогів залежить від багатьох чинників, серед яких чільне місце займають педагогічні умови як обставини, які продукують розвиток педагогічних процесів. Можна зазначити, що педагогічні умови є обставинами, які допомагають забезпечити ефективність освітнього процесу, адже кожен елемент цієї взаємодії є вкрай важливим та беззаперечно обумовлює окреслення та використання педагогічних умов. Тому можемо підкреслити, що педагогічні умови є ключовим механізмом компонентів педагогічного процесу і є тими необхідними обставинами, які слугують для досягнення мети та очікуваного освітнього результату. Серед педагогічних умов розвитку мотивації майбутнього вчителя початкових класів, науковці відводять вагоме місце, адже мотивація майбутнього вчителя початкових класів забезпечить його ефективну професійну діяльність та сприятиме розкриттю особистості педагога.

Сучасні науковці та педагоги звертають свою увагу на різні аспекти формування професійної мотивації у майбутніх вчителів початкових класів. О. Москалюк (2020) досліджував роль мотивації у формуванні мовної автономії здобувачів вищої освіти, Т. Приходько звертає увагу на мотивацію, як педагогічну самоорганізацію викладачів закладів вищої освіти» та досліджує мотивацію професійного самовдосконалення викладача, О. Павлова розглядає професійну мотивацію як педагогічну проблему та виділяє педагогічні умови формування професійної мотивації, Г. Січкаренко вивчає професійна мотивація педагогів, Н. Сиско подає мотивація як важливий чинник неперервного професійного розвитку викладача закладу професійної освіти, Н. Ніколайчук окреслює педагогічні засади формування мотивації у майбутніх учителів математик.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Готовність майбутніх учителів початкових класів до прогностичної діяльності можна розглядати як складне соціально-психологічне утворення, яке мітить у



собі комплекс із взаємопов'язаних елементів, саме: мотиваційний компонент; когнітивний; рефлексивний; саморегулятивний компонент.

Зазначимо, що важливе місце дослідники відводять мотиваційно-смысловому компоненту як забезпечення ініціативи та бажання педагога до прогнозування (Новак, 2012). С. Гончаренко (1997) виділяє мотиваційний компонент як один із важливих аспектів готовності майбутнього педагога до професійної діяльності.

Погоджуємось із думкою І. Заблоцької (2017) про те, що: «Мотиваційний компонент професійної готовності фахівців забезпечує включеність особистості у професійну діяльність. Він репрезентує позитивне ставлення до діяльності, усвідомлення нею значущості означеної діяльності задля розвитку свого творчого потенціалу, прагненні до самоосвіти» [4]. Мотиваційний компонент готовності до прогностичної діяльності містить в собі професійні установки освітньої діяльності педагога, інтереси, прагнення та бажання займатись прогностичною діяльністю в ході реалізації освітньої галузі. Кара [5] у своїх дослідженнях доводить, що мотиваційний компонент передбачає сформованість у майбутнього педагога духовної внутрішньої сфери особистості, а саме: потреби, інтереси, прагнення до здійснення мети та освітньої діяльності на високому рівні, відповідно до стандартів, із застосування фахових знань, умінь і навичок.

«Навички та вміння прогнозувати дають можливість майбутньому вчителю припускати очікувані результати навчання, виховання та розвитку дитини...» [3]. Професійна мотивація стимулює майбутнього вчителя початкових класів до прогнозування освітньої діяльності, освітнього процесу в цілому.

**Мета:** обґрунтувати мотивацію як одну із педагогічних умов формування прогностичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

**Методи дослідження:** аналіз філософської, психологічної та педагогічної науково-методичної літератури з проблеми дослідження, систематизація наукових літературних джерел, узагальнення.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «мотивація» науковцями трактується досить по-різному, як-от І. Підласий зазначає, що «мотивація – це процеси, методи та засоби, які спонукатимуть учнів до ефективної та продуктивної освітньої діяльності, активного засвоєння знань».

Як зазначається в Українському педагогічному словнику імені С. Гончаренка: «Мотивація – система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. Як

мотиви можуть виступати: уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини» [2]. Зазначимо, що мотивація – це сукупність мотивів, стимулів та готовність людини докладати максимальні зусилля для досягнення мети та задоволення власних потреб. Чим вищий щабель мотивації у людини, тим більше зусиль вона докладатиме для досягнення своєї поставленої мети.

Педагогічні умови – це педагогічні обставини, які сприяють ефективній реалізації освітнього процесу та включають: засоби, форми, методи, принципи які впливають на якість освіти та освітнього процесу.

Прогнозуючи свою професійну діяльність майбутній вчитель початкових класів аналізує, збираючи інформацію про педагогічну спрямованість він вже керується мотиваційними стимулами та використовує прогностичну компетентність для планування майбутніх дій та методів і способів впливу на них.

Погоджуємось із думкою В. Шевченка про те, що «Мотивація професійної діяльності, або професійна мотивація – це дія конкретних стимулів, що обумовлюють вибір професії і тривале виконання обов'язків, пов'язаних із цією професією, або сукупність внутрішніх і зовнішніх сил, які штовхають людину до трудової діяльності і надають цій діяльності спрямованості, що орієнтована на досягнення певних цілей» [10].

При дослідженні мотивації виділено її ключову складову – мотив як спонукальну причину дій і вчинків людини. Основою мотивації виступає діяльність людини та її різноманітні потреби.

Психологічний словник В. Шагара містить твердження про те, що: «Мотив — спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта; сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість» [9].

Вважаємо вагомою думку В. Шевченка, який спираючись на досвід М.І.Томчука виділяє 5 груп мотивів, які варто виділити: соціальні мотиви – усвідомлення вагомості у виборі професії та її значимість у суспільстві; пізнавальні мотиви – бажання та потреба у збагаченні знань, умінь, навичок та досвіду в обраній професії; мотиви самоактуалізації особистості – набуття власної значущості, розвиток і вдосконалення себе як особистості та професіонала; мотиви престижності професії – мотив вибору професії, яка є «еталоном» у сучасному ринку праці та є затребуваною суспільством; мотиви-примуси – коли за певних обставин особистість змушує себе обирати професію, яка не відповідає власним потребам та бажанням, що негативно позначається на майбутній професійній діяльності [10].



Окреслені мотиви часто зустрічатимуться у професійній діяльності майбутніх вчителів початкових класів, адже майбутні фахівці аналізують престижність обраної професії та мають високий рівень пізнавальних мотивів та мотивів самоактуалізації.

Варто відмітити, що для прогностичної та освітньої діяльності вчителя початкових класів важливими є мотиваційні чинники, які спонукають педагога до діяльності. Американський психолог-дослідник К.Ізард виокремлює ці три групи мотиваційних чинників, а саме:

– перша група чинників – спонукання суспільного характеру: усвідомлена особистістю необхідність працювати та розвивати власне суспільство, приносити користь суспільству, допомагати один одному, загальна установка на усвідомлення своєї професійної діяльності, прогнозування можливих етапів розвитку суспільства, розвитку освітніх процесів та освіти в цілому, прогнозування можливих тенденцій у галузі освіти;

– друга група – отримання матеріальних благ для себе та своєї сім'ї заробляння грошей для задоволення потреб родини, матеріальне і духовне збагачення, прогнозування власного матеріального аспекту, прогнозування матеріальних благ та чинників, які на них впливатимуть;

– третя група мотиваційних чинників – задоволення власних потреб у самореалізації – самовдосконалення, саморозвиток, самоактуалізація, самовираження, прогнозування шляхів, засобів та методів до саморозвитку майбутнього педагога, прогнозування факторів, які вплинуть на майстерність, компетентність майбутнього вчителя початкових класів. Як бачимо окреслені дослідником професійні чинники є головним фактором для мотивації не тільки професійної діяльності, а й є умовою формування прогностичної компетентності та допомагають особистості у творчому потенціалі, ефективній реалізації професійної сфери, формуванню потреби у саморозвитку й самоствердженні та є загальними установами щодо професійної діяльності [8].

Мотивація майбутнього вчителя початкових класів до будь-якої діяльності керується метою як прообразом, моделлю майбутнього результату; передбачення майбутнього результату на досягнення, якого спрямовується діяльність особистості.

У Енциклопедія практичної психології «ПСИХОЛОГІС» зазначається, що: «Позитивна мотивація – мотивація, яка ґрунтується на позитивних стимулах або позитиві, міститься в самому справі» [7].

Для отримання найкращого результату діяльність повинна ґрунтуватись на позитивній мотивації щодо здійснення цієї мотивації та

отримання бажаного результату. Умовами формування позитивної мотивації можуть виступати: осмислення безпосередньої мети, усвідомлення значимості отриманої інформації та знань, форма викладу та осмислення інформації, розроблені етапи та візуалізація досягнення мети, прогнозування можливих похибок та діяльність щодо їх удосконалення.

Можна виділити такі шляхи формування мотивації у майбутнього вчителя початкових класів: формування професійної мотивації; постійна затребуваність у тісній взаємодії між навчанням та діяльністю; отримання точної та змістовної інформації, створення та постановка плану щодо досягнення мети; формування інтересу до заданого результату; розширення знань, зростання пізнавальної активності

Виділимо ключові фактори, які впливають на професійну мотивацію:

1. Стимулювання саморозвитку. Професійна мотивація мотивує майбутніх учителів початкових класів до постійного навчання та саморозвитку. Їх бажання підвищити свій рівень фаховості та навичок сприяє вивченню нових методик, технологій та підходів у навчанні, включаючи методи аналізу та прогнозування.

2. Активна участь в освітньому процесі. Мотивовані вчителі з більшим зацікавленням вивчають інновації у сфері освіти та більше часу приділяють педагогічному дослідженню. Вони активно використовують свої знання та навички для розвитку прогностичної компетентності в галузі Освіта/Педагогіка.

3. Підвищення мотивації для аналізу та прогнозування. Просуваючись у своїй професійній кар'єрі і набуваючи досвіду, мотивовані вчителі стають більш схильними до аналізу освітнього процесу та прогнозування його розвитку та результатів. Вони прагнуть розуміти, які зміни можуть відбутися в освітній системі і як ці зміни можуть вплинути на їхню педагогічну діяльність.

4. Вплив на якість освіти. Мотивовані вчителі, здатні аналізувати та передбачати потреби та інтереси своїх сучасних учнів; можуть розробляти більш ефективні навчальні програми, конспекти уроків, які відповідають індивідуальним потребам кожного учня. Це підвищує якість навчання і розвиток учнів початкових класів.

5. Підтримка навчання в учнів. У свою чергу, професійна мотивація мотивує вчителів допомагати учням розвивати навички аналізу та прогнозування. Вони можуть моделювати ситуації, які сприяють розвитку цих навичок у дітей, що є важливою складовою сучасної освіти.



**Висновки.** Професійна мотивація у майбутніх учителів початкових класів сприяє формуванню прогностичної компетентності через їх активну участь у власному професійному розвитку, збільшення зацікавленості у вивченні нових методик та стимулювання аналізу й прогнозування в освітньому процесі.

У професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів важливо в орієнтуватися на формування у майбутніх фахівців прогностичної компетентності. Вчителі, у яких сформована прогностична компетентність, здатні адаптуватися до нових умов швидше та більш ефективно, забезпечуючи неперервність навчання та підтримку для учнів; розробляти та впроваджувати стратегії навчання, які забезпечують якісне освітнє середовище навіть у складних умовах; прогнозувати результати освітнього процесу та планувати безпосередньо освітній процес; передбачити можливі реакції учнів на стресові ситуації та надавати їм необхідну підтримку та допомогу; уникати негативних наслідків кризових ситуацій та приймати вчасні заходи для забезпечення безпеки і нормального функціонування освітнього процесу.

Мотивація здійснює вагомий внесок у професійну діяльність педагогів, успішність їх учнів, ефективна впровадження освітньої діяльності. Вважаємо, що головну роль у професійному зростанні особистості педагога, розкриттю його творчого потенціалу, набуттю професійно важливого досвіду сприяють саме мотиваційно-ціннісні фактори, де мотивація виступає тим дієвим механізмом, який спонукає досягати поставлені професійні цілі та долати перепони.

Прогностична компетентність майбутніх учителів початкових класів є важливою складовою їх професійної компетентності. Вона включає у себе здатність вчителя передбачати можливі результати навчання учнів і вчасно коригувати свою роботу.

Формування прогностичної компетентності майбутніх учителів початкових класів залежить від рівня їх професійної підготовки, знань з психології, педагогіки, методики навчання та досвіду роботи з учнями початкової школи. Формування і розвиток прогностичної компетентності майбутніх учителів початкових класів можливі завдяки використанню інноваційних методик та технологій в освітньому процесі, участі в професійних тренінгах та семінарах.

Професійна мотивація та мотиви професійної діяльності допомагають у прогнозування, будування траєкторії успішності об'єктів освітньої діяльності та освітньої діяльності загалом, впливають на реалізацію професійно-освітньої діяльності вчителя початкових класів.

Саме тому педагогічною умовою формування у майбутніх учителів початкових класів прогностичної компетентності визначаємо саме сформовану професійну мотивацію.

**Перспектива подальших досліджень.** Перспектива подальших досліджень полягає у обґрунтуванні та дослідженні наступної педагогічної умови – «Наскрізна спрямованість змісту освітніх компонентів ОПП «Початкова освіта» на формування прогностичної компетентності» у формування прогностичної компетентності.

**Література:**

1. Гаркуша С. Поняття та компоненти професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. 2013. С. 1–4.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : "Либідь", 1997. 366 с.
3. Гудачок Г. ФЕНОМЕН ПРОГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2023. № 8. С. 56–64.
4. Заблоцька І. Готовність до професійної діяльності майбутніх фахівців сфери послуг як педагогічна проблема. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. 2017. № 135. С. 90–97.
5. Кара С. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ : автореф. дис. ... канд. : 13.00.04. Житомир, 2012. 24 с.
6. Новак О. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій у навчальному процесі. *Гуманітарний вісник*. 2012. № 26. С. 204–210.
7. Позитивна мотивація. *ПСИХОЛОГІС Енциклопедія практичної психології*. URL: [http://psychologis.com.ua/pozitivnaya\\_motivaciya.htm](http://psychologis.com.ua/pozitivnaya_motivaciya.htm) (дата звернення: 08.11.2023).
8. Резвих Є. МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОРΟΣЛИХ. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2022. № 17(62). С. 96–108.
9. Шагар В. СУЧАСНИЙ ТЛУМАЧНИЙ психологічний СЛОВНИК. Харків : "Прапор", 2007. 264 с.
10. Володимир Шевченко, Дрія Джоган. МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА. *НАУКОВИЙ ВІСНИК МНУ ІМЕНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО. ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ*. 2017. № 1(17). С. 203–206.

**References:**

1. Garkusha S 2013. Poniattia ta komponenty profesiinoi hotovnosti maibutnikh uchyteliv do pedahohichnoi diialnosti. [Concept and components of future teachers' professional readiness for pedagogical activity]. S. 1–4.
2. Goncharenko S. 1997. Ukrainskyi pedahohichni slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid,. 366 s.
3. Hudachok G. 2023. FENOMEN PROHNOSTYChNOI KOMPETENTNOSTI MAIBUTNIKh UChYTELIV POChATKOVYKh KLASIV U NAUKOVII LITERATURI [Phenomenon of the Predictive Competence of Future Primary School Teachers in the Scientific Literature]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii – Scientific Journal of Khortytska National Academy*. № 8. S. 56–64.
4. Zablotska I. 2017. Hotovnist do profesiinoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv sfery posluh yak pedahoh.zghichna problema. [Readiness for professional activity of future specialists in the sphere of service as a pedagogical problem.] *Pedahohichni nauky. Zbirnyk naukovykh prats – Pedagogical sciences. Collection of scientific works*. № 135. S. 90–97.



5. Kara S. 2012 FORMUVANNIA PROFESIINOI KOMPETENTNOSTI MAIBUTNIKH UCHYTELIV POCHATKOVYKH KLASIV U PROTSESI PEDAHOHICHNOI PRAKTYKY : avtoref. dys. ... kand [FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL PRACTICE: PhD thesis ... ] Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.04. Zhytomyr., 24 s.

6. Novak O. 2012 Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do zastosuvannia innovatsiinykh tekhnolohii u navchalnomu protsesi. [Formation of future primary school teachers' readiness to use innovative technologies in the educational process]. Humanitarnyi visnyk – Humanitarian Herald.. № 26. S.204-210.

7.pozytyvna motyvatsii. PSYKhOLOHIS Entsyklopediia praktychnoi psykholohii. [Positive motivation. PSYCHOLOGIS Encyclopedia of Practical Psychology. Retrieved from [http://psychologis.com.ua/pozitivnaya\\_motivaciya.htm](http://psychologis.com.ua/pozitivnaya_motivaciya.htm) (accessed 08.11.2023).

8. Rezvih E. 2022 MOTYVATsIIa PROFESIINOI DIIaLNOSTI DOROSLYKH [Motivation of professional activity of adults]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of the Drahomanov National Pedagogical University. № 17(62). S. 96-108.

9. Shahar V. 2007 SUChASNYI TLUMACHNYI psykholohichnyi SLOVNYK. [Modern Dictionary of Psychology] Kharkiv : «Prapor» - Kharkiv: «Prapor». 264 s.

10. Volodymyr Shevchenko, Dria Johan. 2017 MOTYVATsIIa PROFESIINOI DIIaLNOSTI MAIBUTNOHO PSYKhOLOHA [MOTIVATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST]. NAUKOVYI VISNYK MNU IMENI V. O. SUKhOMLYNSKOHO. PSYKhOLOHICHNI NAUKY – SCIENTIFIC BULLETIN OF THE V.O. SUKHOMLINSKY MYKOLAIV NATIONAL UNIVERSITY. PSYCHOLOGICAL SCIENCES.. № 1(17). S. 203-206.





УДК 378.147.091.113:005.95

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-632-646](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-632-646)

**Дарманська Ірина Миколаївна** доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету початкової освіти та філології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, вул. Проскурівського Підпілля, 139, м. Хмельницький, 29000, тел.: (067) 370-74-30, <https://orcid.org/0000-0002-8212-7229>

## МІСЦЕ КАДРОВОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

**Анотація.** Актуальність кадрової політики на всіх рівнях організації інституцій держави є беззаперечною. Вона також розповсюджується на сферу освіти та безпосередньо заклади освіти. Оскільки кадрова політика є складником реалізації системи управління, кожен керівник освітньої установи має усвідомлювати цілі та принципи її формування. Підставами необхідності формування кадрової політики в закладі освіти є наявність управлінського впливу керівника освітньої установи на кадрову ситуацію в середині закладу, а також орієнтація менеджера на необхідність формування кадрового складу освітньої установи, що має на меті досягнення стратегічних цілей у наданні освітніх послуг. Саме керівник закладу освіти має виступати суб'єктом реалізації активної кадрової політики, основними завданнями якої є створення цільових кадрових програм, стратегії розвитку кадрового потенціалу педагогічних працівників, впровадження відкритої системи підбору кадрів тощо. Тому перед педагогічними закладами вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх фахівців галузі знань 07 Управління та адміністрування спеціальності 073 Менеджмент постає завдання впровадження освітнього компонента «Кадровий менеджмент».

Враховуючи мету і завдання дослідження, у статті подано трактування таких дефініцій, як «кадрова політика», «кадрова автономія», «критерії вимірювання ефективності кадрової політики закладу освіти», «кадровий склад закладу освіти».

З метою обґрунтування необхідності структурування змісту освітнього компонента «Кадровий менеджмент» у відповідності до цілей кадрової політики закладу освіти у статті виокремлено компетентності, які мають бути сформованими у системі підготовки майбутніх менеджерів. До таких компетентностей відносимо: інтегральну, загальні,



спеціальні, що передбачені Стандартом вищої освіти України із галузі знань 07 Управління та адміністрування спеціальності 073 Менеджмент. Також нами описано додаткові компетентності, які формуються у магістрантів: етична, конфліктологічна, правова, аналітично-оцінювальна, лідерська, громадянська, соціальна компетентності, а також компетентність саморозвитку.

Значну увагу приділено розкриттю змісту правової компетентності, яка на нашу думку займає суттєве місце у системі структурування змісту освітнього компонента «Кадровий менеджмент», оскільки передбачає напрями управлінської діяльності, пов'язані з формуванням кадрового складу освітньої установи та мотивацією педагогічних працівників до досягнення високої якості надання освітніх послуг.

**Ключові слова:** підготовка майбутніх керівників закладів освіти, кадровий менеджмент, кадрова політика, компетентність керівника закладу освіти.

**Darmanska Iryna Nikolaevna** Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Primary Education and Philology, Khmelnytsky Humanitarian-Pedagogical Academy, Proskurivskoho Pidpillia St., 139, Khmelnytsky, 29000, tel.: (067)370-74-30, <https://orcid.org/0000-0002-8212-7229>

## **THE PLACE OF PERSONNEL MANAGEMENT IN THE SYSTEM OF TRAINING OF THE FUTURE HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

**Abstract.** The relevance of personnel policy at all levels of organization of state institutions is undeniable. It also extends to the field of education and directly to educational institutions. Since personnel policy is a component of the implementation of the system of management, every head of the educational institution must be aware of the goals and principles of its formation. The reasons for the need to form a personnel policy in the educational institution are the presence of the managerial influence of the head of the educational institution on the personnel situation within the institution, as well as the orientation of the manager on the need to form the personnel composition of the educational institution, which aims to achieve strategic goals in the provision of educational services. It is the head of the educational institution who should act as the subject of implementation of the active personnel policy, the main tasks of which are the creation of targeted personnel programs, strategies for the development of the personnel potential



of pedagogical workers, implementation of the open recruitment system, etc. Therefore, pedagogical institutions of higher education, which train future specialists in the field of knowledge 07 Management and Administration of the specialty 073 Management, face the task of implementing the educational component «Personnel management».

Taking into account the objective and tasks of the research, the article presents the interpretation of such definitions as «personnel policy», «personnel autonomy», «criteria for measuring the effectiveness of the personnel policy of an educational institution», «personnel composition of an educational institution».

In order to justify the need to structure the content of the educational component «Personnel Management» in accordance with the goals of the personnel policy of the educational institution, the article highlights the competencies that should be formed in the system of training of the future managers. These competencies include: integral, general, special, provided by the Standard of Higher Education of Ukraine in the field of knowledge 07 Management and Administration, specialty 073 Management. We also described additional competencies that master's degree students form: ethical, conflict-related, legal, analytical-evaluative, leadership, civic, social competence, as well as self-development competence.

Considerable attention is paid to the disclosure of the content of legal competence, which, in our opinion, occupies a significant place in the system of structuring the content of the educational component «Personnel management», since it provides for the directions of management activities related to the formation of the staff of the educational institution and the motivation of pedagogical workers to achieve high quality of provision educational services.

**Keywords:** training of the future heads of educational institutions, personnel management, personnel policy, competence of the head of the educational institution.

**Постановка проблеми.** Стратегічний розвиток освітньої установи є одним із головних завдань в сучасних умовах боротьби закладів освіти за конкурентоспроможність на ринку праці. Система реформування освітньої мережі, що супроводжується реорганізацією закладів освіти, висуває нові вимоги до керівників освітніх установ усіх типів та рівнів акредитації. З метою уникнення «оптимізації», що пов'язують із зміною демографічної ситуації в країні та агресією російської федерації, кожен управлінець має приймати радикальні рішення, які вплинуть на покращення якості функціонування конкретного закладу освіти. Перш



за все ці рішення мають стосуватись перегляду управлінських підходів до реалізації кадрової політики. На думку О. Дороніної та М. Рязанова, яку ми поділяємо, кадрова політика виступає інструментом стратегічного розвитку закладу освіти [6]. Дослідивши підходи науковців до трактування поняття «кадрова політика» дійшли висновку, що вона спрямовується на задоволення потреб учасників освітнього процесу та передбачає укріплення й розвиток кадрового потенціалу закладу освіти. Звісно задля отримання очікуваних результатів керівник закладу освіти має дотримуватись відповідних правил та використовувати певні принципи, методи, засоби, форми організації роботи з кадрами. Це висуває низку вимог до педагогічних закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх управлінців зі спеціальності 073 Менеджмент галузі знань 07 Управління та адміністрування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Реформування системи освіти, зміна умов функціонування закладів освіти, підвищення вимог до управлінської компетентності менеджерів освіти сприяють актуальності проблематиці підготовки майбутніх керівників освітніх установ. Тому низка наукових досліджень стосується різних напрямів цієї підготовки, а саме: формування управлінської компетентності (І. Дарманська) [5]; формування навичок до реалізації стратегічного управління як технології педагогічного менеджменту (Н. Волкова, О. Лебідь, Л. Романишина) [3]; підготовка магістрів менеджменту до діяльності в екстремальних умовах (В. Гладкова) [4]; модернізація професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти (А. Кузьмінський, І. Орос, Т. Кучай, К. Шовш, І. Силадій, О. Біда) [8]; формування навичок управління професійною адаптацією вчителів Нової української школи (І. Проценко) [14]; підготовка керівників освіти до партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу (О. Фенцик) [20] тощо.

Одним із актуальних напрямів функціонування закладу освіти є кадрова політика, що сприяло дослідженню: зарубіжного досвіду формування кадрового потенціалу (А. Ткаченко) [19]; кадрової політики в освіті України (Л. Безтелесна, І. Малигіна, Л. Пивоварчук) [2; 11]; напрямів управління розвитком кадрової політики (В. Сиченко, С. Рибкіна, Е. Соколова) [16]; особливостей реалізації кадрової політики закладів освіти в умовах кризових викликів (М. Слатвінський, С. Цимбал-Слатвінська) [17]; особливостей реалізації управлінської діяльності в закладі освіти як автономії (А. Сеїтосманов, О. Фасоля, В. Мархлевські) [1]; кадрової політики як інструменту стратегічного розвитку закладу вищої освіти (О. Дороніна, М. Рязанов) [6]; умов

підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі кадрової автономії закладів освіти (О. Кондратьєва) [7]; підходів до оцінки персоналу та технологій розвитку системи аналізу кадрового потенціалу закладу освіти (І. Лебедева, В. Томашевська) [9]; методів підвищення кадрового потенціалу (В. Малтиз, І. Тонких, М. Кардашевська) [10]; мотивації продуктивної роботи колективу (Л. Мартинець) [12]; формування ефективною кадровою політики закладу освіти (О. Самойленко, Н. Демченко, О. Філоненко) [15] тощо. Дослідження окреслених напрямів підтверджує необхідність введення у систему підготовки майбутніх керівників закладів освіти освітнього компонента «Кадровий менеджмент».

**Метою статті** є розкриття змісту освітнього компонента «Кадровий менеджмент» та обґрунтування необхідності його викладання у системі формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів освіти.

Відповідно до поставленої мети визначено наступні завдання: обґрунтувати компетентнісний підхід до підготовки майбутніх керівників закладів освіти; розкрити зміст категорій «кадрова політика» та «кадрова автономія»; проаналізувати необхідність структурування змісту освітнього компонента «Кадровий менеджмент» у відповідності до цілей реалізації кадрової політики закладу освіти в цілому.

**Виклад основного матеріалу.** Підготовка магістрантів галузі знань 07 Управління та адміністрування спеціальності 073 Менеджмент має організовуватись у вигляді педагогічної системи, що передбачає впровадження організаційно-педагогічних умов. Під педагогічною системою розуміємо цілісний об'єкт, утворений з певною метою, структурований системними елементами, обумовленими взаємозв'язками, прогнозованим результатом, що може зазнавати певних змін під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. В даному випадку прогнозованим результатом є готовність майбутніх керівників закладів освіти реалізовувати якісну кадрову політику. Під організаційно-педагогічними умовами розуміємо сукупність чинників впливу на створення якісного освітнього середовища в підготовці студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти, що сприяє формуванню готовності реалізовувати якісну кадрову політику.

Однією з організаційно-педагогічних умов є структурування змісту підготовки магістрантів спеціальності 073 Менеджмент. Вважаємо, що одним із освітніх компонентів навчального плану підготовки студентів окресленої спеціальності має бути «Кадровий менеджмент». Зміст вказаного освітнього компонента має відповідати



переліку компетентностей випускника, що міститься у Стандарті. До таких компетентностей відносимо [18]:

- Інтегральну (здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у сфері менеджменту або у процесі навчання, що передбачають проведення досліджень та/або здійснення інноваційних за невизначеності умов і вимог); інтегральну компетентність в межах освітнього компонента «Кадровий менеджмент» трактуємо з позиції здатності випускника прогнозувати інноваційний розвиток закладу освіти і на цій основі створювати та реалізовувати стратегічну кадрову політику);

- Загальні (здатність до спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня, здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети, здатність діяти на основі етичних міркувань, здатність генерувати нові ідеї; через засвоєння освітнього компонента «Кадровий менеджмент» у магістрантів необхідно сформувати здатність організовувати комунікативні зв'язки з представниками органів влади, які виступають власниками закладу освіти задля формування команди педагогів та створення відповідних умов для реалізації освітнього процесу; у магістрантів має бути сформованою здатність до генерації інновацій, що покращать якість роботи педагогів та функціонування закладу в цілому);

- Спеціальні (здатність до саморозвитку, навчання впродовж життя, здатність до ефективного використання та розвитку ресурсів організації, здатність формувати лідерські якості та демонструвати їх в процесі управління людьми; зміст освітнього компонента «Кадровий менеджмент» має передбачати матеріал, що спрямовується на формування у магістрантів здатності не тільки до власного саморозвитку, а й саморозвитку колективу, оскільки від цього залежить якість викладання навчальних дисциплін; у магістрантів має бути сформованою здатність не тільки контролювати колектив, а й через реалізацію лідерських якостей здатність до покращення комунікативних зв'язків, підвищення продуктивності у наданні освітніх послуг тощо).

Враховуючи те, що освітній компонент «Кадровий менеджмент» передбачає засвоєння студентами навчального матеріалу стосовно налагодження взаємовідносин між учасниками освітнього процесу, організації роботи колективу педагогічних та інших працівників, вважаємо, що завдяки ньому у майбутніх фахівців формується етична, конфліктологічна, правова, аналітично-оцінювальна, лідерська, громадянська, соціальна компетентності, а також компетентність саморозвитку. Вважаємо за необхідне в загальному їх охарактеризувати.

Етична компетентність – здатність майбутнього керівника освітньої установи реалізовувати професійні функції завдяки сформованій етичній поведінки, впливати на поведінку учасників освітнього процесу через створення психологічно якісного освітнього середовища. Конфліктологічна компетентність – здатність майбутнього управлінця на основі сформованих навичок прогнозування, попередження та вирішення конфліктних ситуацій створювати в закладі освіти безконфліктне освітнє середовище та організувати безконфліктне ділове спілкування. Правова компетентність – здатність керівника закладу освіти організувати власну управлінську діяльність із дотриманням чинного законодавства, не допускати порушень трудової дисципліни підпорядкованими працівниками та створювати безпечне освітнє середовище закладу освіти. Аналітично-оцінювальна компетентність – здатність майбутніх управлінців проєктувати управлінську діяльність на основі діагностування й оцінювання різних напрямів функціонування закладу освіти та організації взаємодії учасників освітнього процесу. Лідерська компетентність – здатність керівника закладу освіти на основі сформованих особистісних лідерських якостей спонукати учасників освітнього процесу діяти на досягнення поставленої мети та цілей. Громадянська компетентність – здатність реалізовувати управлінську діяльність не тільки відповідально, а й свідомо, із дотриманням норм чинного законодавства та з повагою до конституційно закріплених прав учасників освітнього процесу. Соціальна компетентність – здатність керівника закладу освіти впливати на процеси інноваційності та розвитку освітньої установи з метою досягнення відповідного рівня конкурентоспроможності на ринку праці. Компетентність саморозвитку – здатність керівника освітньої установи до постійного вдосконалення професіоналізму в реалізації управлінських функцій та створення умов для постійного розвитку педагогічної майстерності педагогічних працівників.

Вибір широкого спектру компетентностей, які мають бути сформованими в керівника закладу освіти пов'язаний з тим, що реалізація його управлінської діяльності стосується організації кадрової політики. Кадрова політика має реалізовуватись із дотриманням принципів кадрової автономії. Під кадровою автономією розуміємо цілеспрямовану управлінську діяльність керівника закладу освіти, що передбачає три взаємопов'язаних складники: прогнозування напрямів розвитку освітньої політики закладу; поточний аналіз кадрової ситуації; проєктування результативності впровадження кадрової політики через прийняття управлінських рішень. Кадрова автономія має свої



особливості, як-от: право керівника освітньої установи на прийняття кадрових рішень в межах функціонування конкретного закладу освіти; самостійність керівника закладу освіти у прийнятті кадрових рішень; планування та реалізація кадрової політики, що передбачає забезпечення якості надання освітніх послуг. Кадрова автономія наділяє керівника закладу освіти повноваженнями щодо реалізації кадрової політики. Використовуючи методи діагностування, кожен менеджер має аналізувати ступінь ефективності кадрової політики, користуючись при цьому відповідними критеріями вимірювання. До таких критеріїв відносимо рівень наповнюваності класів закладу загальної середньої освіти, укомплектованості закладу освіти висококваліфікованими педагогічними працівниками, рівень вакантних місць, плинності педагогічних кадрів, результативності надання освітніх послуг, рівень функціонування психологічного та освітнього середовища.

Враховуючи те, що стаття 6 Закону України «Про освіту» [13] визначає чотири види автономії (академічну, організаційну, кадрову, фінансову), які спрямовуються на підвищення ефективності управлінської діяльності, у магістрантів при засвоєнні змісту освітнього компонента «Кадровий менеджмент» перш за все мають сформуватись навички впровадження організаційних змін в управлінні закладом освіти. Як зазначають А. Сеїтосманов, О. Фасоля, В. Мархлевські, ці організаційні зміни «реалізуються за допомогою двох складників: організаційної структури закладу освіти; процедур, які регулюють взаємодії між окремими елементами організаційної структури та у трьох взаємопов'язаних сферах: управлінській (менеджмент в середині закладу); навчальній (методико-педагогічна діяльність); комунікативній (взаємодія із зовнішніми учасниками) [1, с. 20]. Окреслені сфери реалізуються завдяки якісно організованій кадровій політиці. Тому організаційний і кадровий складники автономії закладу освіти взаємопов'язані між собою.

Вважаємо, що основним складником освітнього компонента «Кадровий менеджмент» має бути матеріал, спрямований на формування у магістрантів правової компетентності. Такий підхід пов'язаний з тим, що реалізація управлінських функцій має відбуватись із дотриманням чинного законодавства. В даному випадку керівник закладу освіти виступає основним суб'єктом формування кадрової політики, від ефективності прийняття управлінського рішення якого залежить якість надання освітніх послуг та якість функціонування освітньої установи загалом. Перш за все реалізація кадрової політики відбувається через формування кадрового складу закладу освіти. На





думку О. Кондратьєвої кадровий склад закладу освіти характеризується двома показниками: кількісним («чисельність, професійно-кваліфікаційний рівень кадрів, статевий склад, середній вік, стаж роботи в закладі освіти в цілому і на певній посаді») та якісним («індивідуально-професійні характеристики, професійний досвід, конкурентоспроможність працівника, соціально-психологічні особливості кожного, мікроклімат у закладі тощо») [7, с. 35].

Враховуючи окреслені показники, керівник закладу освіти має орієнтуватись у правових засадах реалізації кадрової політики: зміст та особливості створення внутрішніх локальних документів (колективний договір, правила внутрішнього трудового розпорядку, накази тощо); порядок та умови прийняття на роботу педагогічних працівників; підстави звільнення педагогічних працівників (за ініціативою самого працівника, за ініціативою керівника закладу освіти, з участю профспілкової організації); вимоги до оформлення документації при прийнятті та звільненні педагогічних працівників; особливості укладення контракту та трудового договору, розмежування цих правових категорій; підстави та особливості зміни умов праці педагогічних працівників; правове регулювання робочого часу педагогічних працівників, значення колективного договору у встановленні вимог до робочого часу педагогічних працівників; підстави та умови надання відпусток педагогічним працівникам; правове регулювання порядку використання часу відпочинку педагогічними працівниками протягом робочого дня; особливості правової організації праці жінок і молоді; порядок функціонування профспілкової організації та її вплив на організаційну політику освітньої установи; правове регулювання оплати праці та встановлення надбавок, доплат, компенсаційних виплат педагогічним працівникам; особливості розгляду компетентними органами індивідуальних та колективних трудових спорів, вплив керівника освітньої установи на вирішення трудового спору; організація правового захисту учасників освітнього процесу; кримінальна, адміністративна та дисциплінарна відповідальність педагогічних працівників, неправомірні поведінка та наслідки її вчинення). На нашу думку зміст правової компетентності керівника закладу має передбачати не тільки здатність до прийняття управлінських рішень з питань прийняття на роботу та звільнення педагогічних кадрів. Вважаємо, що вона має охоплювати інші важливі питання, що потребують правового врегулювання та стосуються організації кадрової політики закладу освіти.

При викладанні освітнього компонента «Кадровий менеджмент» викладач має використовувати різні методи навчання (лекція,



проблемної ситуації, взаємодії, бесіди, створення ситуацій, навчальної дискусії, самостійної роботи, виконання завдань, пояснення, спостереження, діагностики, моделювання, самостійного практичного дослідження, експертного опитування, аналітичні, проблемно-пошукові, дослідницькі). Вибір методів навчання обумовлений тим, що викладання освітнього компонента має відбуватись із формуванням практичних умінь і навичок. Наведемо приклад використання відповідних методів навчання при формуванні етичної компетентності:

1. Обговорення проблемної ситуації.

Ви обіймаєте посаду керівника закладу загальної середньої освіти. До Ваших функціональних обов'язків входить проведення нарад як із керівними особами, так і колективом педагогічних працівників. Не завжди колеги будуть погоджуватися із Вашою думкою.

Як Ви себе поведете під час вирішення спірних питань?

- Ви можете відстоювати власну точку зору, демонструючи авторитаризм;

- Ви можете ігнорувати висловлювання підлеглих, намагаючись довести власну позицію та займати позицію керівника, що приймає тільки особисто правильні рішення;

- Ви можете прислухатись до думки підлеглих, враховувати їх пропозиції, критично до них ставитись та обговорювати кожний запропонований аргумент.

Які варіанти власної поведінки Ви можете запропонувати? Які, на Вашу думку, наслідки можуть виникати при виборі та використанні кожного із запропонованих варіантів?

2. Вирішення етичної проблеми за допомогою методу гри.

Реалізуючи себе в якості керівника закладу загальної середньої освіти, Ви призначаєте з числа магістрантів своїх заступників і керівників структурних підрозділів. Під час проведення уявної наради Ви маєте визначити порядок розташування місць, а також скласти алгоритм її проведення. Оберіть проблемну ситуацію та обіграйте її вирішення.

3. Створення етичного кодексу керівника закладу загальної середньої освіти.

Створюючи етичний кодекс керівника закладу загальної середньої освіти, Ви маєте врахувати: принципи взаємовідносин учасників освітнього процесу; права та свободи учасників освітнього процесу; правила взаємодії керівника закладу загальної середньої освіти із учасниками освітнього процесу; правила взаємодії педагогічних працівників; правила взаємодії педагогічних працівників і учнів; стиль

керівництва; принципи згуртованості педагогічного колективу; правила етичних взаємовідносин у випадку виникнення конфлікту.

Наступним прикладом є підхід до формування правової компетентності майбутнього керівника закладу освіти:

1. Вирішення практичної ситуації.

Педагогічному працівникові на початку навчального року було надано навантаження у розмірі 1,5 ставки, що передбачало його щоденне перебування в закладі загальної середньої освіти у робочі дні. Нез'явлення педагогічного працівника на робочому місці протягом робочого дня керівником було розцінено як прогул. Не з'ясувавши обставини, директор закладу звільнив педагогічного працівника, зробивши відповідний запис у трудову книжку щодо прогулу без поважних причин. Чи правомірні дії керівника закладу загальної середньої освіти? Які правові наслідки можуть мати місце у випадку вчинення неправомірних дій керівником закладу загальної середньої освіти?

Пропрацювавши в закладі загальної середньої освіти 10 років, вчитель початкових класів оформила декретну відпустку на 3 роки. Керівник прийняв на роботу нового педагога на вільне декретне місце. Пропрацювавши на декретному місці 1 рік, вона завагітніла і мала намір піти у декретну відпустку. До виходу у декретну відпустку перша вчителька вирішила повернутись на робоче місце раніше 3 років, про що повідомила керівника закладу загальної середньої освіти. Проаналізуйте ситуацію. Чи має право керівник закладу загальної середньої освіти відмовити педагогу у поверненні на робоче місце? Чи має право керівник закладу загальної середньої освіти звільнити вагітну жінку? Яке управлінське рішення має прийняти керівник закладу загальної середньої освіти?

Керівник закладу загальної середньої освіти відмовляється зараховувати до першого класу дитину. Своє рішення він мотивує низьким рівнем знань дитини, а також несвоєчасним зверненням із письмовою заявою батьків про прийняття дитини до закладу освіти. Прокоментуйте ситуацію. Якими законодавчими документами має керуватись керівник закладу загальної середньої освіти під час зарахування дітей до перших класів? Чи має право керівник закладу загальної середньої освіти влаштовувати перевірку знань дітей, що бажають навчатись у закладі освіти?

2. Створення локального документа закладу загальної середньої освіти.

Група ділиться на рівні підгрупи (3-4), що мають єдине завдання – створення кейсу (циклограма наказів по закладу загальної середньої



освіти на один навчальний рік). Кожна із створених груп обирають модератора. Модератор є не тільки учасником, а й інструктором, організатором і представником підгрупи, що узагальнює думки (пропозиції) кожного та в кінцевому результаті презентує сформовану колективну думку. Враховуючи те, що інформаційними складниками кейсів можуть бути лише реальні обставини (ситуації), студентом створюється не тільки змодельоване рішення, а й модель власної управлінської поведінки.

Вважаємо, що при засвоєнні змісту освітнього компонента «Кадровий менеджмент» викладач має звертати увагу на необхідність формування у магістрантів не тільки знань, а й умінь і навичок. Тобто на їх поєднання, що в подальшому сприятиме більш ефективній адаптації молодих спеціалістів до управлінської діяльності.

**Висновки.** Отже, кадрова політика виступає «серцевиною» системи управління закладом освіти, від якості реалізації якої залежить якість навчання, виховання, створення освітнього середовища, надання освітніх послуг, результативність у формуванні відповідних компетентностей тощо. Тому при підготовці майбутніх керівників закладів освіти необхідно враховувати необхідність засвоєння змісту освітнього компонента «Кадровий менеджмент», що містить матеріал з формування знань, умінь, навичок приведення людських ресурсів у відповідність зі стратегією розвитку освітньої установи.

#### **Література:**

1. Автономія як шлях до ефективного менеджменту школи. Методичні рекомендації / Сеїтосманов А., Фасоля О., Мархлевські В. Київ, 2019. 47 с.
2. Безтелесна Л.І., Пивоварчук Л.В. Кадрова політика в середній освіті України: оцінка трансформацій. 2017. URL: <https://ir.kneu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/66f16476-a369-4151-9a24-e77b336a5d39/content> (дата звернення: 18.03.2024).
3. Волкова Н., Лебідь О., Романишина Л. Педагогічні умови підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до стратегічного управління як технології педагогічного менеджменту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2022. № 2 (116). Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка. С. 90-106.
4. Гладкова В. Професійна підготовка магістрів менеджменту до діяльності в екстемальних умовах. *Освітологічний дискурс*. 2022. № 2. Том 37. С. 133-147.
5. Дарманська І. М. Теоретико-технологічні основи формування управлінської компетентності керівника закладу загальної середньої освіти в процесі професійної підготовки: [моногр.]. 2019. Хмельницький: ХГПА. 572 с.
6. Дороніна О.А., Рязанов М.Р. Кадрова політика як інструмент стратегічного розвитку закладу вищої освіти. *Економіка і організація управління*. 2019. № 1 (33). С. 15-20.
7. Кондратьєва О.О. Умови підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі кадрової автономії закладів освіти. *Вересень*. 2023. № 1 (96). С. 32-44.

8. Кузьмінський А.І., Орос І.І., Кучай Т.П., Шовш К.С., Силадій І.М., Біда О.А. Модернізація професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Випуск 66. С. 142-149.

9. Лебедева І.Ю., Томашевська В.О. Підходи до оцінки персоналу як складової аналізу кадрового потенціалу та технології його розвитку. *Інвестиції: практика та досвід*. 2018. № 12. С. 75-81.

10. Малтиз В.В., Тонких І.О., Кардашевська М.А. Методи підвищення кадрового потенціалу. *Економіка і суспільство*. 2018. Випуск 19. С. 898-902.

11. Малигіна І.В. Кадрова політика у сфері освіти як складник державної кадрової політики в Україні. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. 2019. № 1, Том 30 (69). С. 85-90.

12. Мартинець Л.А. Управлінська діяльність керівника навчального закладу. 2018. Вінниця. 196 с.

13. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 16.03.2024).

14. Проценко І.І. Підготовка керівників шкіл до управління професійною адаптацією вчителів Нової української школи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Випуск 59. С. 79-90.

15. Самойленко О.В., Демченко Н.М., Філоненко О.С. Особливості формування ефективної кадрової політики закладу освіти. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. 2023. № 3. С. 110-118.

16. Сиченко В.В., Рибкіна С.О., Соколова Е.Т. Управління розвитком кадрової політики у системі вищої освіти. *Публічне управління та митне адміністрування*. 2021. № 3 (30). С. 44-51.

17. Слатвінський М., Цимбал-Слатвінська С. Кадрова політика закладів вищої освіти в умовах кризових викликів. *Економічні горизонти*. 2023. № 4 (26). С. 19-26.

18. Стандарт вищої освіти України із галузі знань 07 Управління та адміністрування, спеціальності: 073 Менеджмент другого (магістерського) рівня, рівень освіти: Магістр: затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 10.07.2019 р. № 959. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/07/12/073-menedzhment-magistr.pdf> (дата звернення: 13.03.2024).

19. Ткаченко А.М. Зарубіжний досвід формування кадрового потенціалу. *Вісник економічної науки України*. 2015. № 1 (28). С. 141-146.

20. Фенцик О. Педагогічні засади професійної підготовки майбутніх педагогів та керівників освіти до партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 5 (11). С. 760-771.

### References:

1. Seitosmanov A., Fasolia O., Markhlievski V. (2019). Avtonomiia yak shliakh do efektyvnoho menedzhmentu shkoly. *Metodychni rekomendatsii [Autonomy as a way to effective school management. Guidelines]*. Kyiv [in Ukrainian].

2. Beztelesna L.I., Pyvovarchuk L.V. (2017). Kadrova polityka v serednii osviti Ukrainy: otsinka transformatsii [Personnel policy in secondary education of Ukraine: assessment of transformations]. Retrieved from <https://ir.kneu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/66f16476-a369-4151-9a24-e77b336a5d39/content> [in Ukrainian].



3. Volkova N., Lebid O., Romanyshyna L. (2022). Pedagogichni umovy pidhotovky maibutnikh kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity do stratehichnoho upravlinnia yak tekhnologii pedagogichnoho menedzhmentu [Pedagogical conditions for training future heads of general secondary education institutions for strategic management as a pedagogical management technology]. *Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*. № 2 (116), 90-106 [in Ukrainian].

4. Hladkova V. (2022). Profesiina pidhotovka mahistriv menedzhmentu do diialnosti v eksternalnykh umovakh [Professional training of masters of management for activities in extreme conditions]. *Osvitolohichni dyskurs*. № 2. Tom 37, 133-147 [in Ukrainian].

5. Darmanska I.M. (2019). Teoretyko-tekhnolohichni osnovy formuvannia upravlinskoï kompetentnosti kerivnyka zakladu zahalnoi serednoi osvity v protsesi profesiinoï pidhotovky [Theoretical and technological foundations of the formation of managerial competence of the head of a general secondary education institution in the process of professional training]. Khmelnytskyi: KhHPA [in Ukrainian].

6. Doronina O.A., Riazanov M.R. (2019). Kadrova polityka yak instrument stratehichnoho rozvytku zakladu vyshchoi osvity [Personnel policy as a tool of strategic development of a higher education institution]. *Ekonomika i orhanizatsiia upravlinnia*. № 1 (33), 15-20 [in Ukrainian].

7. Kondratieva O.O. (2023). Umovy pidvyshchennia kvalifikatsii pedagogichnykh pratsivnykiv u systemi kadrovoi avtonomii zakladiv osvity [Conditions for improving the qualifications of pedagogical workers in the system of personnel autonomy of educational institutions]. *Veresen*. № 1 (96), 32-44 [in Ukrainian].

8. Kuzminskyi A.I., Oros I.I., Kuchai T.P., Shovsh K.S., Syladii I.M., Bida O.A. (2022). Modernizatsiia profesiinoï pidhotovky maibutnikh kerivnykiv zakladiv osvity [Modernization of professional training of future heads of educational institutions]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. Vypusk 66, 142-149 [in Ukrainian].

9. Liebidieva I.Yu., Tomashevska V.O. (2018). Pidkhody do otsinky personalu yak skladovoi analizu kadrovoho potentsialu ta tekhnologii yoho rozvytku [Approaches to personnel assessment as a component of personnel potential analysis and technology for its development]. *Investytsii: praktyka ta dosvid*. № 12, 75-81 [in Ukrainian].

10. Malyz V.V., Tonkykh I.O., Kardashevska M.A. (2018). Metody pidvyshchennia kadrovoho potentsialu [Methods of increasing personnel potential]. *Ekonomika i suspilstvo*. Vypusk 19, 898-902 [in Ukrainian].

11. Malyhina I.V. (2019). Kadrova polityka u sferi osvity yak skladnyk derzhavnoi kadrovoi polityky v Ukraini [Personnel policy in the field of education as a component of state personnel policy in Ukraine]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho*. № 1, Tom 30 (69), 85-90 [in Ukrainian].

12. Martynets L.A. (2018). Upravlinska diialnist kerivnyka navchalnoho zakladu [Administrative activities of the head of the educational institution]. Vinnytsia [in Ukrainian].

13. Pro osvitu [About education]: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145 – VIII. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

14. Protsenko I.I. (2021). Pidhotovka kerivnykiv shkil do upravlinnia profesiinoiu adaptatsiieiu vchyteliv Novoi ukrainskoi shkoly [Training of school leaders to manage the professional adaptation of teachers of the New Ukrainian School]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. Vypusk 59, 79-90 [in Ukrainian].



15. Samoilenko O.V., Demchenko N.M., Filonenko O.S.(2023). Osoblyvosti formuvannia efektyvnoi kadrovoi polityky zakladu osvity [Peculiarities of forming an effective personnel policy of an educational institution]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia*. № 3, 110-118 [in Ukrainian].

16. Sychenko V.V., Rybkina S.O., Sokolova E.T. (2021). Upravlinnia rozvytkom kadrovoi polityky u systemi vyshchoi osvity [Management of the development of personnel policy in the system of higher education]. *Publichne upravlinnia ta mytne administruvannia*. № 3 (30), 44-51 [in Ukrainian].

17. Slatvynskiy M., Tsymbal-Slatvynska S. (2023). Kadrova polityka zakladiv vyshchoi osvity v umovakh kryzovykh vyklykiv [Personnel policy of institutions of higher education in the conditions of crisis challenges]. *Ekonomichni horyzonty*. № 4 (26), 19-26 [in Ukrainian].

18. Standart vyshchoi osvity Ukrainy iz haluzi znan 07 Upravlinnia ta administruvannia, spetsialnosti: 073 Menedzhment drugoho (mahisterskoho) rivnia, riven osvity: Mahistr [Standard of higher education of Ukraine in the field of knowledge 07 Management and administration, specialties: 073 Management of the second (master's) level, level of education: Master's]: zatverdzheno ta vvedeno v dii nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 10.07.2019 r. № 959 Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/07/12/073-menedzhment-magistr.pdf> [in Ukrainian].

19. Tkachenko A.M.(2015). Zarubizhnyi dosvid formuvannia kadrovoho potentsialu [Foreign experience in the formation of personnel potential]. *Visnyk ekonomichnoi nauky Ukrainy*. № 1 (28), 141-146 [in Ukrainian].

20. Fentsyk O. (2023). Pedagogichni zasady profesiinoy pidhotovky maibutnikh pedahohiv ta kerivnykiv osvity do partnerskoi vzaiemodii z uchasnykamy osvitnoho protsesu [Pedagogical principles of professional training of future teachers and heads of education for partnership interaction with participants in the educational process]. *Visnyk nauky ta osvity*. № 5 (11), 760-771 [in Ukrainian].



УДК 378.14.015.62

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-647-659](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-647-659)

**Демиденко Олександр Іванович** Заслужений художник України, доцент, кафедра «Дизайн», факультет будівництва, архітектури та дизайну, Національний університет «Запорізька політехніка», м. Запоріжжя, <https://orcid.org/0000-0003-1543-6766>

**Потапенко Микола Васильович** член спілки дизайнерів України, старший викладач, кафедра «Дизайн», факультет соціальної педагогіки та психології, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, <https://orcid.org/0000-0003-4634-7424>

**Кругляк Віталій Іванович** член Спілки художників України, старший викладач, кафедра «Дизайн», факультет будівництва, архітектури та дизайну, Національний університет «Запорізька політехніка», м. Запоріжжя, <https://orcid.org/0000-0003-3015-1603>

**Потапенко Ганна Михайлівна** член спілки дизайнерів України, старший викладач, кафедра «Дизайн», факультет будівництва, архітектури та дизайну, Національний університет «Запорізька політехніка», м. Запоріжжя, <https://orcid.org/0000-0003-2326-6322>

## **РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДИЗАЙН» В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

**Анотація.** У цій статті досліджується важливий аспект виховання художньо-естетичного смаку у студентів-дизайнерів під час професійної підготовки. Автори досліджують різні стратегії та підходи, які використовуються в навчанні дизайну, щоб виховати у студентів гарний смак в оцінці художніх композицій. Спираючись на теоретичні засади та емпіричні дослідження, стаття розглядає роль формального навчання, навчання на досвіді та впливу різноманітних мистецьких практик у формуванні естетичної чутливості студентів. Крім того, обговорюється важливість розвитку навичок критичного мислення та рефлексивних практик для підвищення здатності студентів аналізувати й оцінювати художні вирази. Через тематичні дослідження та приклади з освітніх програм дизайну автори ілюструють ефективні педагогічні прийоми та





розробки навчальних програм, спрямовані на розвиток художньо-естетичної компетентності студентів.

Дослідження вивчає, як контакт студентів з різними принципами, техніками та впливами дизайну формує їх мистецьке сприйняття та естетичні уподобання. Завдяки поєднанню теоретичного аналізу та емпіричних досліджень підкреслюється важливість розвитку креативності та навичок критичного мислення в освіті дизайну для розвитку витонченого почуття стилю та візуального вираження. Отримані дані свідчать про те, що комплексна та захоплююча програма навчання може значно підвищити здатність студентів оцінювати та створювати естетично привабливі проекти. Зрештою, підкреслюється роль освіти у вихованні художнього розвитку майбутніх професіоналів дизайну.

Загалом ця стаття дає цінну інформацію про багатогранний процес виховання художнього та естетичного смаку в освіті дизайну, пропонуючи керівництво для педагогів і практиків, які прагнуть виховати всебічно розвинених і вимогливих дизайнерів.

**Ключові слова:** Ключові слова: дидактика, графічний дизайн, мистецтво, творчість, педагогіка, професія, знання, уміння.

**Demydenko Oleksandr Ivanovych** Honored Artist of Ukraine, Associate Professor, Design Department, Faculty of Civil Engineering, Architecture and Design, National University "Zaporizhzhia Polytechnic", Zaporizhzhia, <https://orcid.org/0000-0003-1543-6766>

**Potapenko Mykola Vasylyovych** member of the Union of Designers of Ukraine, senior lecturer, Design Department, Faculty of Social Pedagogy and Psychology, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, <https://orcid.org/0000-0003-4634-7424>

**Kruglyak Vitaly Ivanovych** member of the Union of Artists of Ukraine, senior lecturer of the Design Department of the Faculty of Construction, Architecture and Design of the National University "Zaporizhzhia Polytechnic", Zaporizhzhia, <https://orcid.org/0000-0003-3015-1603>

**Potapenko Mykhailivna Hanna** member of the Union of Designers of Ukraine, senior lecturer, Department of Design, Faculty of Civil Engineering, Architecture and Design, National University "Zaporizhzhia Polytechnic", Zaporizhzhia, <https://orcid.org/0000-0003-2326-6322>



## **DEVELOPMENT OF ARTISTIC AND AESTHETIC TASTE IN DESIGN STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING**

**Abstract:** This article explores the crucial aspect of fostering artistic and aesthetic taste in design students throughout their professional training. The authors investigate various strategies and approaches employed in design education to nurture students' discernment and appreciation of artistic elements. Drawing on theoretical frameworks and empirical research, the article examines the role of formal instruction, experiential learning, and exposure to diverse artistic practices in shaping students' aesthetic sensibilities. Additionally, the article discusses the importance of cultivating critical thinking skills and reflective practices to enhance students' ability to analyze and evaluate artistic expressions. Through case studies and examples from design education programs, the authors illustrate effective pedagogical techniques and curriculum designs aimed at developing students' artistic and aesthetic competence.

This article explores the development of artistic and aesthetic taste in design students during their professional training. The study examines how students' exposure to various design principles, techniques, and influences shapes their artistic sensibilities and aesthetic preferences. Through a combination of theoretical analysis and empirical research, the article highlights the importance of fostering creativity and critical thinking skills in design education to cultivate a refined sense of style and visual expression. The findings suggest that a comprehensive and immersive training program can significantly enhance students' ability to appreciate and create aesthetically pleasing designs. Ultimately, the article emphasizes the role of education in nurturing the artistic development of future design professionals.

Overall, this article provides valuable insights into the multifaceted process of nurturing artistic and aesthetic taste in design education, offering guidance for educators and practitioners striving to cultivate well-rounded and discerning designers.

**Keywords:** didactics, graphic design, art, creativity, pedagogy, profession, knowledge, skills.

**Постановка проблеми.** Розвиток художньо-естетичного смаку у студентів спеціальності «Дизайн» в процесі професійної підготовки є актуальною проблемою сучасної освіти. Незважаючи на важливість культивування сучасних якостей для успішної дизайнерської практики, все ще бракує всебічного розуміння найефективніших педагогічних



підходів і навчальних програм для виховання естетичної чутливості студентів. Крім того, різноманітний характер дизайнерських дисциплін вимагає індивідуальних стратегій для задоволення унікальних потреб і переваг студентів у різних спеціалізаціях цієї галузі. Таким чином, постановка проблеми спрямована на дослідження таких питань як вплив ключових факторів на формування художньо-естетичного смаку у студентів спеціальності «Дизайн», підбір найбільш ефективних педагогічних підходів та методів навчання у вихованні художньо-естетичних здібностей студентів у контексті дизайн-освіти, визнання культурних, соціально-економічних та технологічних факторів які впливають на уявлення студентів про художню та естетичну якість дизайну.

Розв'язуючи ці питання, дослідження має на меті сприяти глибшому розумінню процесів виховання художньо-естетичного смаку у студентів спеціальності «Дизайн» під час їхньої професійної підготовки, що зрештою сприятиме розробці більш ефективних освітніх стратегій та дизайну навчальних програм у цій сфері.

Баланс і гармонія, єдність і різноманітність, пропорція і масштаб, функціональність і естетичність – все це теоретичні принципи, якими керується формування естетичної культури майбутніх дизайнерів. Історія мистецтва, яка забезпечує контекст і розуміння минулих рухів і стилів, теорія дизайну, що викладає основні принципи та філософія дизайну – дисципліни які сприяють підвищенню художнього смаку в процесі навчання дизайнерів. Основними методами навчання є такі техніки, як критика, аналіз вданих проєктів і вплив різноманітної естетики.

Формування естетичної культури майбутніх дизайнерів базується на теоретико-методологічних засадах, які охоплюють різні аспекти мистецтва, дизайну та освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Огляд літератури виявляє існуючі добутки та теоретичні основи, пов'язані з естетичною освітою, педагогікою дизайну та розвитком естетичного смаку у студентів. Визначаються прогалини в літературі та обґрунтовується необхідність дослідження. У дисертації «Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти» Томашевський В. В. означає, що експериментальний аналіз педагогічної системи формування естетичної культури майбутніх дизайнерів передбачає структуроване дослідження ефективності різноманітних педагогічних підходів у вихованні естетичної чутливості студентів-дизайнерів. Успішне проведення формувального етапу



педагогічного експерименту вимагає систематичності, об'єктивності та наукової обґрунтованості кожного кроку дослідження.

Проблеми розвитку художньо-естетичного смаку у студентів спеціальності «Дизайн» описували такі видатні діячі як: Андрощук І. В. в роботі «Краса у системі розвитку естетичної культури особистості», Анненков В. П., Хахуда С. М. у статті «Розвиток системи ціннісних орієнтацій студентів в умовах ВНЗ I-II рівнів акредитації», Бабічев О. І., Болотіна А. О..

У теорії мистецтва Джон Дьюї наголошував на емпіричному та орієнтованому на процес характері художнього розвитку. Він розглядав мистецтво як форму людського досвіду, яка сприяє зростанню, спілкуванню та вираженню. Дьюї вважав, що художній розвиток відбувається через активну взаємодію з матеріалами, експериментуванням та рефлексією. Він стверджував, що мистецька освіта має бути зосереджена на вихованні творчого самовираження студентів і навичок критичного мислення, а не просто на придбанні технічних навичок або відтворенні канонічних творів мистецтва.

Говард Гарднер припустив, що інтелект багатогранний і охоплює різні форми, включаючи лінгвістичний, логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, музичний, міжособистісний, внутрішньоособистісний і натуралістичний інтелект. Теорія Гарднера припускає, що люди можуть володіти різними сильними сторонами та уподобаннями в тому, як вони залучаються до мистецтва та цінують його.

Лев Виготський наголошував на ролі соціальних взаємодій і культурного контексту в когнітивному розвитку. Він стверджував, що навчання відбувається через соціальні взаємодії студентів та викладачів, однолітків та наставників. У контексті художнього розвитку теорія Виготського підкреслює важливість спільного навчання і культурних впливів у формуванні естетичних смаків і художніх навичок індивідів.

Досліджуючи ці та інші актуальні теорії естетичного виховання та художнього розвитку, педагоги та практики отримують глибше розуміння різноманітних факторів, які впливають на залучення людей до мистецтва та їхнє зростання як творчих істот. Ці теорії забезпечують цінну основу для розробки ефективних програм мистецької освіти, сприяння художньому розвитку та сприяння залученню до мистецтва протягом усього життя.

**Мета статті.** Метою статті «Розвиток художньо-естетичного смаку у студентів-дизайнерів в процесі професійної підготовки» є дослідження та з'ясування ефективних педагогічних стратегій, розробок

навчальних програм, освітніх заходів, спрямованих на виховання та підвищення художньо-естетичної чутливості студентів-дизайнерів під час професійної підготовки. Досліджуючи теоретичні основи, емпіричні вподобання та практичні приклади, стаття має на меті сприяти глибшому розумінню процесів формування естетичної культури у студентів-дизайнерів. Крім того, автори прагнуть надати цінні ідеї та рекомендації для викладачів, розробників навчальних програм і практиків у галузі дизайн-освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Художньо-естетичний смак відіграє вирішальну роль у формуванні фахових навичок студентів-дизайнерів під час професійної підготовки. У цій статті розглядається багатогранний процес розвитку чутливості в контексті дизайнерської освіти. Досліджуючи різні педагогічні методи, теоретичні основи та практичний досвід, необхідно пролити світло на ефективні стратегії виховання художніх та естетичних здібностей дизайнерів-початківців.

Розвиток художньо-естетичного смаку є важливою ланкою у процесі професійної підготовки студентів спеціальності «дизайн». У сучасному світі, де візуальна складова відіграє значну роль, вміння розпізнавати та створювати естетично привабливі рішення стає дедалі важливішим. Однак розвиток художнього смаку у студентів – це тривалий процес, що вимагає глибокого розуміння мистецтва та його основоположних принципів. Для досягнення бажаного результату важливо організувати якісне навчання, яке сприятиме формуванню та розвитку смакових уподобань у майбутніх дизайнерів.

Насамперед потрібно створити умови, в яких студенти можуть познайомитися з різними художніми напрямками та традиціями. Вивчення історії мистецтва один із важливих компонентів у формуванні естетичної свідомості. Аналіз різних стилів та періодів в історії мистецтва дозволить студентам отримати розуміння, яким чином естетика змінювалася протягом часу, а також краще усвідомити зв'язок між мистецтвом та соціокультурними процесами.

Іншим важливим аспектом формування мистецького смаку є практична діяльність. Студенти повинні мати можливість не лише розглядати та аналізувати витвори мистецтва, а й самі створювати естетичні об'єкти. Практичні заняття, пов'язані з рисунком, композицією, кольорознавством та іншими аспектами дизайну, дозволяють студентам на практиці застосовувати отримані знання та розвивати свої творчі навички.

Не менш значущим моментом є усвідомлення студентами ролі естетики у дизайні сучасного життя. У процесі професійної підготовки



студенти повинні розуміти, що їхня робота впливатиме на довкілля та візуальне сприйняття людей. Тому важливо навчати критичному мисленню та здатності аналізувати створювані ними проєкти з естетичної точки зору. Інтегруючи вправи з критичного мислення в дизайн-освіту, викладачі надають студентам можливість глибше зрозуміти принципи дизайну, покращити їхні навички вирішення проблем і виховати більш продуманий і цілеспрямований підхід до дизайнерської практики. Навички критичного мислення є важливими для успіху в галузі дизайну, що дозволяє студентам орієнтуватися в складних дизайнерських викликах і приймати обґрунтовані рішення, які позитивно впливають як на користувачів, так і на суспільство.

Інтеграція вправ з критичного мислення в дизайн-освіту має важливе значення для сприяння глибшому розумінню студентами принципів дизайну. Критичне мислення заохочує студентів аналізувати, оцінювати та синтезувати інформацію, дозволяючи їм підходити до проблем дизайну з креативністю, логікою та обґрунтованими судженнями. Аналіз сильних та слабких сторін кожного прикладу, враховуючи такі фактори, як потреби користувачів, функціональність, естетика та культурний контекст один із принципів критичного мислення. Також корисним є обговорення, де студенти можуть поділитися своїми спостереженнями, думками та рекомендаціями щодо покращення своїх ідей, критика дизайну, де студенти представляють свою роботу одноліткам і викладачам для отримання зворотного зв'язку. Необхідно проводити конструктивну критику та вдумливий аналіз проектних рішень, який наголошує на важливості обґрунтування вибору дизайну, задавати досліджувані запитання, які привертають увагу до глибших роздумів і спонукають їх розглядати альтернативні точки зору.

Слід зазначити, що розвиток художньо-естетичного уподобання студентів спеціальності «дизайн» потребує комплексного підходу. Він має включати як теоретичні, так і практичні заняття, а також активну співпрацю між студентами та викладачами. Тільки в таких умовах можна досягти найкращих результатів та забезпечити якісну підготовку молодих дизайнерів до професійної діяльності. Організація якісного навчання, що включає вивчення історії мистецтва, практичні заняття та формування критичного мислення, дозволяє студентам розвинути свої творчі навички та естетичну свідомість, що сприяє успішній реалізації їхнього потенціалу у майбутній професійній діяльності. Розвиток художньо-естетичного смаку у студентів-дизайнерів включає в себе формування навичок аналізу та оцінки художніх творів. Студенти

повинні вчитися бачити та розуміти красу в різноманітних проявах, а також критично оцінювати дизайнерські рішення. Виховання творчого мислення. Важливо дати студентам можливість творити, експериментувати, знаходити нові та оригінальні рішення.

Для досягнення поставленої мети можуть бути використані різноманітні методи, такі як: лекції, семінари, практичні заняття. Ці методи дають можливість студентам отримати теоретичні знання та практичні навички з основ дизайну та композиції. Спілкування з мистецтвом в його реальному прояві дає можливість студентам відчувати красу та гармонію, розширити свій кругозір. Створення дизайнерських проектів, ескізів, колажів, макетів дає можливість студентам застосувати набуті знання та навички на практиці, а також розвинути свою креативність.

Дуже важливо постійно вдосконалювати свій художній смак і розвивати його через різноманітні джерела натхнення. Першим кроком у цьому процесі є аналіз класичних мистецьких шедеврів. Вивчення робіт великих майстрів, розгляд їх стилю, кольору та композиції допомагає зрозуміти основні принципи гармонії та естетики. Необхідно звернути увагу на сучасне мистецтво та дизайн, вивчати роботи сучасних художників, відвідувати виставки та мистецькі заходи, щоб бути в курсі останніх тенденцій у світі дизайну. Окрім цього, широке використання інтернету як джерела натхнення, перегляд робіт дизайнерів з усього світу, блогів та журналів про дизайн, долучання до спільнот у соціальних мережах для обміну ідеями та досвідом також є значимою складовою навчання. Не менш важливою є практика постійного експериментування з новими техніками та матеріалами, спроби знайти своє унікальне вираження у творчих роботах.

Позитивний вплив на розвиток художньо-естетичного смаку студентів-дизайнерів має заохочення виходити за межі зони комфорту, творчий ризик, дослідження нових ідей без страху провалу, експериментування з нетрадиційними підходами та розширювання меж традиційних норм дизайну. Студентам необхідно забезпечити свободу та автономію. Вони повинні самостійно обирати власні дизайнерські проекти, теми та засоби, досліджувати свої особисті інтереси та пристрасті. Створюючи сприятливе середовище, яке заохочує до ризику, експериментування та самовираження, викладачі можуть дати студентам-дизайнерам можливість розкрити свій творчий потенціал, досліджувати нові можливості та розвивати свій унікальний мистецький стиль. Такий підхід не тільки підвищує творчі здібності студентів, але й готує їх до успіху в динамічній та інноваційній сфері дизайну.



Таким чином, через поєднання вивчення класичного мистецтва, сучасних тенденцій, онлайн-джерел натхнення та практичної роботи, можливо поступово розвивати художній смак і ставати все більш професіональним у своїй справі.

Художні та естетичні смаки за своєю суттю є суб'єктивними, які залежать від особистих уподобань, досвіду та культурного походження. Те, що одна людина вважає візуально привабливим або гармонійним, може відрізнитися від інтерпретації іншого. Тому розуміння художньо-естетичного смаку вимагає визнання та поваги різноманітних точок зору. Розвиток художнього смаку у дизайнерів – це процес, який вимагає самовдосконалення, вивчення нового та пошуку натхнення у різних джерелах. Саме це робить їх роботу такою цікавою та унікальною. Розуміння поняття художньо-естетичного смаку в дизайні передбачає усвідомлення тонкої взаємодії між суб'єктивним сприйняттям, культурними впливами та принципами дизайну. За своєю суттю, художньо-естетичний смак стосується здатності людини оцінювати та розпізнавати якості краси, гармонії та творчості у візуальних композиціях та дизайнерських рішеннях.

Культурний контекст глибоко формує художні та естетичні уподобання. Культурні норми, традиції та історичні рухи впливають на сприйняття краси та естетики дизайну. Наприклад, певні кольори, символи чи мотиви можуть мати різне значення в різних культурах, впливаючи на те, як вони інтерпретуються та використовуються в дизайні. Художній та естетичний смак у дизайні ґрунтується на фундаментальних принципах дизайну, включаючи баланс, пропорцію, ритм, акцент та єдність. Дизайнери з витонченим естетичним смаком глибоко розуміють ці принципи і вдумливо застосовують їх у своїй роботі, створюючи візуально привабливі та ефективні рішення. Художні та естетичні смаки включають оцінку творчості, інновацій та самовираження в дизайні. Дизайнери з вишуканим смаком демонструють здатність розширювати кордони, кидати виклик умовностям і передавати ідеї за допомогою візуальної мови унікальним і переконливим способом.

Естетичний смак у дизайні полягає не лише у візуальній привабливості. Він також враховує контекст і функціональність. Ефективні дизайнерські рішення бездоганно поєднують естетичні міркування з практичними вимогами, забезпечуючи, щоб форма відповідала функції та покращувала очікуваний досвід користувача. Художній та естетичний смак у дизайні є динамічним та розвивається під впливом мінливих тенденцій, технологічного прогресу та суспільних



змін. Дизайнери з глибоким розумінням художніх прийомів, що розвиваються, можуть адаптувати свою роботу, щоб резонувати з сучасною аудиторією, одночасно розсуваючи межі традиційної естетики дизайну.

Таким чином, розуміння художнього та естетичного смаку в дизайні вимагає багатогранної оцінки суб'єктивного сприйняття, культурних впливів, принципів дизайну, творчості, контексту та еволюції. Дизайнери, які володіють вишуканим естетичним смаком, можуть створювати вражаючі та резонансні дизайнерські рішення, які виходять за межі простої функціональності, щоб викликати емоції, надихати на взаємодію та ефективно передавати значення.

Для включення експериментального навчання та підвищення естетичної обізнаності в дизайн-освіті використовують певні ефективні стратегії. Відвідування галерей та екскурсії по музеях де студенти можуть спостерігати та аналізувати різноманітні твори мистецтва та дизайнерські артефакти. Надавання студентам можливості брати участь у семінарах та студіях дизайну, де вони можуть експериментувати з різними матеріалами, техніками та процесами. Заохочення до практичного дослідження та експериментування, дозволяючи студентам виявити власні естетичні уподобання та розвинути свої творчі інстинкти. Організація змагань з дизайну під час виконання завдань, які заохочують студентів застосовувати свої естетичні знання до проблем реального світу. Ці виклики можуть варіюватися від перепроєктування повсякденних предметів до створення концептуальних арт-інсталяцій. Необхідно під час роботи привертати увагу студентів до того, що треба враховувати як форму, так і функціональність у своїх конструкціях, наголошуючи на важливості естетики для покращення взаємодії з користувачем. Бажано щоб запрошені лектори, художники і дизайнери ділилися своїм досвідом і ідеями зі студентами, надавали цінні поради, звертали увагу на нові погляди, на роль естетики в практиці дизайну, а також давали практичні поради щодо розвитку власної естетичної чутливості.

Позитивний вплив має створення спільних проєктів, де студенти працюють разом над пошуком дизайнерських рішень для конкретних завдань або проєктів. Також свою роль відіграє спільна критика, надавання конструктивного відгуку про роботу один одного та обговорення естетичних переваг різних підходів.

Використання віртуальної реальності (VR) і доповненої реальності (AR): дозволяє створювати захоплюючий досвід, який допомагає студентам досліджувати віртуальне середовище та взаємодіяти з



цифровими творами мистецтва. Ці технології можуть надавати унікальні можливості залучення у мистецтво та дизайн інноваційних способів, розширюючи естетичні горизонти за межі традиційних засобів.

Включаючи експериментальне навчання в дизайн-освіту, викладачі сприяють глибшому розумінню естетики та надають студентам можливість розвивати власні унікальні естетичні почуття. Завдяки практичному дослідженню, критичному осмисленню та співпраці студенти можуть розвинути підвищене усвідомлення естетичних якостей, які формують наш життєвий досвід і збагачують наш світ.

Виконання вправ з порівняльного аналізу, де студенти порівнюють різні дизайнерські рішення або підходи, наведення прикладів дизайну, які ілюструють варіації стилю, техніки та концептуального підходу, заохочення студентів визначати спільні теми, шаблони та тенденції в прикладах, а також відмінності у виконанні та ефективності – все це допомагає формувати високий естетичний смак. Уміння визначити основні проблеми, створити кілька рішень і оцінити потенційний вплив кожного рішення на різні зацікавлені сторони, обґрунтування своїх дизайнерських висновків на основі доказів, аргументацій та етичних міркувань формують професійні навички студентів-дизайнерів. Для розвитку естетичного смаку необхідно проводити аналіз візуальних композицій, структурних елементів та елементів дизайну, щоб зрозуміти, який внесок вони роблять у загальну естетику та функціональність дизайну.

Свою роль відіграють вправи з виконання рефлексивних письмових завдань, де учні аналізують власний процес проектування та прийняття рішень. Проведення обговорень, міркувань над вибором дизайну, успіхами та проблемами, а також над областями, які потрібно вдосконалити, стимулювання критичних роздумів та спонукання студентів ефективно формулювати свої думки та ідеї має позитивний вплив під час навчання.

Використання міждисциплінарних перспектив є цінним підходом до розширення мистецького кругозору студентів у дизайн-освіті. Міждисциплінарні перспективи можуть допомогти студентам розвинути більш цілісне розуміння дизайну та його зв'язку з ширшим світом. Цей підхід сприяє розвитку креативності, інновацій та навичок критичного мислення, надаючи студентам можливість стати більш універсальними, гнучкими та соціально відповідальними дизайнерами.

**Висновки.** Підсумовуючи, слід зазначити, що розвиток художньо-естетичного смаку у студентів-дизайнерів під час професійної підготовки

є багатограним процесом, який потребує комплексного підходу. Очевидно, що виховання художньо-естетичного смаку в дизайн-освіті виходить за рамки технічних навичок і теоретичних знань. Це передбачає навчання на досвіді, критичне осмислення та міждисциплінарне залучення. Включаючи можливості навчання на досвіді, вправи на критичне мислення та міждисциплінарні перспективи в дизайн-освіту, викладачі можуть розширити можливості студентів для глибшого розуміння принципів дизайну, покращити їхні творчі здібності та розширити їхній мистецький кругозір.

Крім того, наслідки підвищення художньо-естетичної компетентності студентів виходять за межі аудиторії, формуючи їхній майбутній успіх як дизайнерів у професійній практиці. Естетична обізнаність і навички критичного мислення є важливими для орієнтування в складнощах сучасної дизайнерської практики, реагування на мінливі суспільні потреби та створення значущих і вражаючих дизайнерських рішень.

Викладачі дизайну, несуть відповідальність у продовженні досліджень інноваційних педагогічних підходів, сприйнятті створенню спільного навчального середовища та заохоченні спілкування з мистецтвом. Культивуючи культуру творчості, допитливості та критичного мислення, ми можемо надати наступному поколінню дизайнерів можливість робити значний внесок у сферу діяльності та надихати на позитивні зміни у світі.

Підсумовуючи, шлях до розвитку художнього та естетичного смаку у студентів-дизайнерів триває та вимагає відданості, пристрасності та прагнення до досконалості.

### **Література:**

1. Томашевський В. В. Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти : дис. доктора пед. наук : спец. 13.00.04 / В. В. Томашевський ; Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. – Хмельницький, 2020. – 792 с.
2. Андрущенко В. П. Майбутнє університетів XXI століття: спроба прогностичного аналізу. Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. пр.: у 5-ти т. Т. 5. Вища освіта. Київ: Педагогічна думка, 2012. С. 11–30.
3. Антонович Є. А., Удріс І. М. Нариси з історії українського мистецтвознавства. Історія українського мистецтва в працях вчених київської школи кінця XIX початку XX століття: навч. посіб. Київ – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2004. 274 с.
4. Антонович Є. А. Теорія і методика дизайну в контексті розвитку концепції сучасного національного дизайну. Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. Спеціальний випуск: Мистецько-педагогічна освіта: проблеми та перспективи / редкол. Буряк В. К. (гол. ред.) та ін. Кривий Ріг: КДПУ, 2005. № 13. С. 3–8.



5. Антонович Є. А., Прищенко С. В. Дизайн реклами: теоретико-методичні засади. Актуальні проблеми формування естетичної культури майбутніх дизайнерів: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. Кривий Ріг, 2017. С. 11–14.

6. Бондаренко В. В. Використання традицій народного мистецтва при підготовці спеціалістів в галузі дизайну середовища. Теорія і практика матеріально-художньої культури. Харків. 2002. № 1. С. 3–4.

7. Даниленко В. Я. Становлення дизайн-освіти в Україні. Вісник ХДАДМ. Харків, 2002. № 4. С. 27–29.

8. Даниленко В. Я. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури. Харків: ХДАДМ, 2005. 243 с.

### References:

1. Tomashevskiy V. V. (2020). Teoretychni i metodychni zasady formuvannia estetychnoi kultury maibutnix dyzaineriv u zakladakh vyshchoi osvity [Theoretical and methodological principles of the formation of aesthetic culture of future designers in institutions of higher education: dissertation. doctor of pedagogy Sciences]: dys. doktora ped. nauk : spets. 13.00.04 / V. V. Tomashevskiy ; Khmelnytska humanitarno-pedahohichna akademiia. – Khmelnytskyi, – 792 s.

2. Andrushchenko V. P. (2012). Maibutnie universytetiv KhKhI stolittia: sprobа prognostychnoho analizu. Pedahohichna i psykhohohichna nauky v Ukraini [The future of universities of the 21st century: an attempt at prognostic analysis. Pedagogical and psychological sciences in Ukraine]: zb. nauk. pr.: u 5-ty t. T. 5. Vyshcha osvita. Kyiv: Pedahohichna dumka. S. 11–30.

3. Antonovych Ye. A., Udrys I. M. (2004). Narysy z istorii ukrainskoho mystetstvoznavstva. Istoriia ukrainskoho mystetstva v pratsiakh vchenykh kyivskoi shkoly kintsia KhKh pochatku KhKh stolittia: navch. Posib [Essays on the History of Ukrainian Art Studies. The history of Ukrainian art in the works of scholars of the Kyiv school of the late 19th and early 20th centuries]. Kyiv – Kryvyi Rih: Vydavnychi dim, 274 s.

4. Antonovych Ye. A. (2005). Teoriia i metodyka dyzainu v konteksti rozvytku kontseptsii suchasnoho natsionalnoho dyzainu. Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly [Design theory and methodology in the context of the development of the concept of modern national design. Higher and secondary school pedagogy: coll. of science pr. Special issue: Art and pedagogical education: problems and prospects]: zb. nauk. pr. Spetsialnyi vypusk: Mystetsko-pedahohichna osvita: problemy ta perspektyvy / redkol. Buriak V. K. (hol. red.) ta in. Kryvyi Rih: KDPU. № 13. S. 3–8.

5. Antonovych Ye. A., Pryshchenko S. V. (2017). Dyzaïn reklamy: teoretyko-metodychni zasady. Aktualni problemy formuvannia estetychnoi kultury maibutnix dyzaineriv [Advertising design: theoretical and methodological principles. Actual problems of shaping the aesthetic culture of future designers]: Materialy Vseukrainskoi nauk.-prakt. konf. Kryvyi Rih. S. 11–14.

6. Bondarenko V. V. (2002). Vykorystannia tradytsii narodnoho mystetstva pry pidhotovtsi spetsialistiv v haluzi dyzainu seredovyscha. Teoriia i praktyka materialno-khudozhnoi kultury [The use of folk art traditions in the training of specialists in the field of environment design. Theory and practice of material and artistic culture.]. Kharkiv. № 1. S. 3–4.

7. Danylenko V. Ya. (2002). Stanovlennia dyzaïn-osvity v Ukraini. Visnyk KhDADM [Development of design education in Ukraine. Herald of KSADA]. Kharkiv. № 4. S. 27–29.

8. Danylenko V. Ya. (2005). Dyzaïn Ukrainy u svitovomu konteksti khudozhno-proektnoi kultury [Design of Ukraine in the world context of artistic design culture]. Kharkiv: KhDADM. 243 s.



УДК 378.14.015.62

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-660-672](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-660-672)

**Демиденко Олександр Іванович** Заслужений художник України, доцент, кафедра «Дизайн», факультет будівництва, архітектури та дизайну, Національний університет «Запорізька політехніка», м. Запоріжжя, <https://orcid.org/0000-0003-1543-6766>

**Потапенко Микола Васильович** член спілки дизайнерів України, старший викладач, кафедра «Дизайн», факультет соціальної педагогіки та психології, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, <https://orcid.org/0000-0003-4634-7424>

**Кругляк Віталій Іванович** член Спілки художників України, старший викладач, кафедра «Дизайн», факультет будівництва, архітектури та дизайну, Національний університет «Запорізька політехніка», м. Запоріжжя, <https://orcid.org/0000-0003-3015-1603>

**Потапенко Ганна Михайлівна** член спілки дизайнерів України, старший викладач, кафедра «Дизайн», факультет будівництва, архітектури та дизайну, Національний університет «Запорізька політехніка», м. Запоріжжя, <https://orcid.org/0000-0003-2326-6322>

## **ДУАЛЬНА ОСВІТА У ГРАФІЧНОМУ ДИЗАЙНІ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ**

**Анотація.** Системи подвійної освіти останніми роками привернули значну увагу як ефективний підхід до подолання розриву між навчанням та промисловістю. Це дослідження зосереджено на впровадженні дуальної освіти у сфері графічного дизайну, розглянуто як проблеми, так і потенційні перспективи. Завдяки всебічному аналізу існуючої літератури, інтерв'ю з професіоналами сфери дизайну та опитуванню студентів і викладачів ця стаття досліджує тонкощі інтеграції теоретичних знань із практичними навичками в освіті графічного дизайну.

Дослідження визначає кілька ключових проблем, які перешкоджають успішному впровадженню дуальної освіти в галузі графічного дизайну, включаючи проблеми узгодження навчальних програм, обмеження ресурсів і потребу в кваліфікованих наставниках у галузі.



Крім того, воно заглиблюється в розбіжності між академічними установами та галузевими стандартами, наголошуючи на важливості оновлення освітніх рамок для відображення поточних вимог сфери дизайну.

Незважаючи на ці проблеми, дослідження також проливає світло на багатообіцяючі перспективи дуальної освіти в графічному дизайні. Стимулюючи співпрацю між навчальними закладами та зацікавленими сторонами, програми подвійної освіти можуть запропонувати студентам цінний реальний досвід, підвищити їхні можливості працевлаштування та забезпечити плавний перехід до праці за фахом. Крім того, у статті обговорюється потенціал дуальної освіти для сприяння інноваціям і креативності шляхом надання студентам практичного досвіду з нових технологій та тенденцій дизайну.

На завершення ця стаття представляє детальне розуміння складнощів, пов'язаних із дуальною освітою в галузі графічного дизайну, підкреслюючи як перешкоди, так і можливості, які вона створює. Вирішуючи ці проблеми та використовуючи властиві їй переваги, дуальна освіта має потенціал для революції в освіті графічного дизайну, гарантуючи, що випускники отримують навички та знання, необхідні для процвітання в сучасній динамічній та конкурентоспроможній творчій індустрії.

**Ключові слова:** дуальна освіта, графічний дизайн, узгодження навчальної програми, залучення промисловості, ресурсні обмеження, практичний досвід, співпраця промисловості та академії, інновації в освіті.

**Demydenko Oleksandr Ivanovych** Honored Artist of Ukraine, Associate Professor, Design Department, Faculty of Civil Engineering, Architecture and Design, National University "Zaporizhia Polytechnic", Zaporizhia, <https://orcid.org/0000-0003-1543-6766>

**Potapenko Mykola Vasylyovych** member of the Union of Designers of Ukraine, senior lecturer, Design Department, Faculty of Social Pedagogy and Psychology, Zaporizhia National University, Zaporizhia, <https://orcid.org/0000-0003-4634-7424>

**Kruglyak Vitaly Ivanovych** member of the Union of Artists of Ukraine, senior lecturer of the Design Department of the Faculty of Construction, Architecture and Design of the National University "Zaporizhia Polytechnic", Zaporizhzhia, <https://orcid.org/0000-0003-3015-1603>



**Potapenko Hanna Mykhailivna** member of the Union of Designers of Ukraine, senior lecturer, Department of Design, Faculty of Civil Engineering, Architecture and Design, National University "Zaporizhia Polytechnic", Zaporizhzhia, <https://orcid.org/0000-0003-2326-6322>

## **DUAL EDUCATION IN GRAPHIC DESIGN: PROBLEMS AND PERSPECTIVES**

**Abstract:** Dual education systems have gained significant attention in recent years as an effective approach to bridging the gap between academia and industry. This study focuses on the implementation of dual education in the field of graphic design, examining both its challenges and potential prospects. Through a comprehensive analysis of existing literature, interviews with industry professionals, and surveys among students and educators, this article explores the intricacies of integrating theoretical knowledge with practical skills in graphic design education.

The research identifies several key problems hindering the successful adoption of dual education in graphic design, including curriculum alignment issues, resource constraints, and the need for qualified mentors in the industry. Furthermore, it delves into the discrepancies between academic institutions and industry standards, emphasizing the importance of updating educational frameworks to reflect current industry demands.

Despite these challenges, the study also sheds light on the promising perspectives of dual education in graphic design. By fostering collaboration between educational institutions and industry stakeholders, dual education programs can offer students valuable real-world experiences, enhance their employability, and ensure a seamless transition into the workforce. Moreover, the article discusses the potential for dual education to promote innovation and creativity within the field by providing students with practical exposure to emerging technologies and design trends.

In conclusion, this article presents a nuanced understanding of the complexities surrounding dual education in graphic design, highlighting both the obstacles and opportunities it presents. By addressing these challenges and leveraging its inherent advantages, dual education has the potential to revolutionize graphic design education, ensuring that graduates are equipped with the skills and knowledge needed to thrive in today's dynamic and competitive creative industry.

**Keywords:** dual education, graphic design, curriculum alignment, industry engagement, resource constraints, hands-on experience, industry-academia collaboration, innovation in education.



**Постановка проблеми.** Впровадження дуальної освіти у сфері графічного дизайну стикається з багатограними проблемами, які перешкоджають її ефективності та потенціалу для подолання розриву між освітою та промисловістю. Розбіжності між академічними навчальними програмами та галузевими стандартами становлять значну перешкоду для успішної інтеграції дуальної освіти в графічний дизайн. Ця невідповідність призводить до того, що випускники не мають основних навичок і знань, необхідних роботодавцям, таким чином підриваючи ефективність програм дуальної освіти.

Обмежені ресурси, як фінансові, так і інфраструктурні, створюють перешкоди для створення та підтримки ініціатив подвійної освіти в графічному дизайні. Недостатнє фінансування, недостатня матеріально-технічна база та нестача кваліфікованих наставників у галузі заважають наданню можливостей практичної підготовки студентів, що погіршує якість їхньої освіти.

Залучення зацікавлених сторін у сфері дизайну до розробки та впровадження програм подвійної освіти залишається проблемою, оскільки це вимагає співпраці між науковими установами та бізнесом. Забезпечення активної участі галузевих партнерів у розробці навчальних програм, програмах наставництва та розміщенні студентів на підприємствах має важливе значення для актуальності та стабільності дуальної освіти в галузі графічного дизайну.

Дуальна освіта має на меті озброїти студентів як теоретичними знаннями, так і практичними навичками, але досягнення балансу між ними залишається проблемою. Надання студентам практичного досвіду, гарантуючи, що вони набувають міцної теоретичної основи, вимагає ретельного планування та координації між академічними та галузевими партнерами.

Графічний дизайн, який швидко розвивається, характеризується технологічним прогресом і зміною тенденцій дизайну, ставить перед програмами подвійної освіти завдання залишатися актуальними та сучасними. Забезпечення того, щоб зміст навчальної програми та методики викладання були гнучкими та адаптованими до нових тенденцій, має вирішальне значення для підготовки студентів до динамічної сфери індустрії графічного дизайну. Вирішення цих проблем має першочергове значення для реалізації повного потенціалу дуальної освіти в галузі графічного дизайну та забезпечення того, щоб випускники володіли навичками, знаннями та досвідом, необхідними для процвітання в сучасній конкурентоспроможній творчій індустрії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У статті «Дуальна освіта в графічному дизайні: проблеми та перспективи» аналіз останніх



досліджень і публікацій дає цінну інформацію про виклики та можливості впровадження дуальної освіти в графічному дизайні. У дискусіях останніх публікацій на цю тему обговорюється, як розбіжності між тим, що викладають в академічних установах, і тим, що вимагається в галузі, можуть перешкоджати ефективності програм дуальної освіти. Досліджуючи останні публікації про розробку навчальних програм і співпрацю промисловості та академічної сфери, необхідно підкреслити існування діалогу та співпраці, щоб гарантувати, що освітні програми відповідають мінливим потребам професії графічного дизайну.

В своїй роботі Гардабхадзе І.А. підкреслює, що останні дослідження щодо розподілу ресурсів в освіті, зокрема в контексті програм професійної підготовки, інформують про їх обмеження, про проблемами відсутності ініціативи подвійної освіти в графічному дизайні. У статті досліджується, як обмежене фінансування, невідповідна матеріально-технічна база та брак кваліфікованих наставників впливають на якість і сталість програм дуальної освіти. Посилаючись на останні публікації з управління ресурсами та найкращі практики професійно-технічної освіти, стаття пропонує розуміння потенційних стратегій подолання ресурсних обмежень і підвищення ефективності дуальної освіти в графічному дизайні.

Дослідження на цю тему проводили такі вчені як: Козак Т.С., Швець О. А., Коломієць Д.І. Аналіз останніх публікацій про участь промисловості в освіті дає цінну інформацію про проблеми та можливості залучення зацікавлених сторін галузі до програм дуальної освіти. У статтях досліджуються сучасні тенденції співпраці промисловості та академічних кіл, висвітлюються успішні моделі партнерства та визначаються ключові стратегії сприяння більшій взаємодії між навчальними закладами та фірмами графічного дизайну. Узагальнюючи результати останніх досліджень, пропонуються рекомендації щодо посилення участі промисловості в ініціативах дуальної освіти та підвищення відповідності освітніх програм потребам галузі.

Загалом, аналіз останніх досліджень і публікацій у сфері освіти графічного дизайну збагачує дискусію про проблеми та перспективи дуальної освіти. Узагальнюючи висновки останніх досліджень, необхідно забезпечити повне розуміння проблем, з якими стикаються ініціативи дуальної освіти в графічному дизайні, і визначити можливості для підвищення ефективності та актуальності освітніх програм.



**Мета статті.** Мета статті «Дуальна освіта в графічному дизайні: проблеми та перспективи» є багатогранною, спрямованою на вирішення декількох ключових завдань. Одна з головних цілей полягає в тому, щоб висвітлити різні проблеми, які виникають під час впровадження систем подвійної освіти в контексті навчання графічному дизайну. Визначаючи та формулюючи ці виклики, стаття прагне підвищити обізнаність серед освітян, зацікавлених сторін у галузі, політиків та студентів про перешкоди, які необхідно усунути для ефективної інтеграції програм подвійної освіти.

Ще одна мета полягає в детальному аналізі перспектив подвійної освіти в графічному дизайні. Це передбачає вивчення точок зору різних зацікавлених сторін, включаючи викладачів, професіоналів галузі, студентів і політиків, щодо переваг, обмежень і потенційних наслідків моделей дуальної освіти в сфері дизайну. Необхідно запропонувати потенційні рішення або стратегії для подолання проблем, виявлених під час впровадження дуальної освіти в графічному дизайні.

Головною метою є стимулювання обговорення та діалогу між зацікавленими сторонами в освітній спільноті графічного дизайну. Представляючи вичерпний огляд проблем і перспектив, пов'язаних із дуальною освітою, стаття має на меті започаткувати розмову, співпрацю та обмін знаннями, які можуть призвести до суттєвого прогресу в цій галузі.

Інформування про політичні рішення та освітні практики, пов'язані з освітою графічного дизайну одна із задач дослідження. Узагальнюючи його результати, ідеї експертів сфери дизайну та практичний досвід, стаття надає цінну інформацію та рекомендації для викладачів, освітніх закладів та інших відповідних зацікавлених сторін, які беруть участь у формуванні освіти графічного дизайну.

Загалом, мета статті полягає в тому, щоб сприяти глибшому розумінню складнощів, пов'язаних із дуальною освітою в галузі графічного дизайну, сприяти діалогу та співпраці між зацікавленими сторонами, а також надати практичну інформацію для покращення якості та актуальності освітніх програм із графічного дизайну в сучасному динамічному середовищі творчої індустрії.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасному світі графічний дизайн став невід'ємною частиною нашого життя. Ми бачимо його прояви в усьому: від рекламних банерів до упаковки товарів. Тому важливість графічного дизайну в сучасному суспільстві не підлягає сумніву. І, природно, такий об'ємний ринок не може працювати без професіоналів, які якісно виконують свою роботу.

Дуальна освіта в графічному дизайні є важливим напрямком, який поєднує теоретичні знання з практичними навичками. Програми дуальної освіти в цій галузі можуть забезпечити студентам не лише академічні знання, але й можливість отримати досвід роботи в реальних проектах із справжніми клієнтами. Проте, існують певні проблеми, які можуть виникнути при впровадженні дуальної освіти в графічному дизайні. Деякі з них включають обмежену кількість партнерів для співпраці, складнощі у встановленні часового графіку для студентів і розбіжності у вимогах до навчальних програм. В останні роки концепція дуальної освіти набула популярності як ефективний підхід до підготовки студентів до вимог професійної праці, водночас забезпечуючи їм міцну академічну основу. Однак впровадження моделей дуальної освіти в галузі графічного дизайну представляє певний набір проблем і можливостей.

Розбіжності між академічними навчальними програмами та галузевими стандартами становлять серйозну проблему для програм дуальної освіти. Програмам графічного дизайну часто важко йти в ногу з галузевими тенденціями та технологіями, що швидко розвиваються, це призводить до невідповідності між тим, що студенти вивчають в аудиторіях, і тим, що очікується на робочому місці.

Обмежені ресурси, включаючи фінансування, приміщення та кваліфікованих наставників, є перешкодами для успішного впровадження дуальної освіти в галузі графічного дизайну. Без належної підтримки закладам важко забезпечити студентів практичною підготовкою та досвідом, необхідним для доповнення їхнього теоретичного навчання.

Залучення зацікавлених сторін сфери дизайну до розробки та виконання програм дуальної освіти може бути складним завданням. Встановлення значущого партнерства з фірмами та професіоналами графічного дизайну має важливе значення для надання студентам актуального реального досвіду та забезпечення того, щоб навчальні програми залишалися реальними та узгоджувалися з потребами сьогодення.

Дуальна освіта має на меті озброїти учнів як теоретичними знаннями, так і практичними навичками. Однак досягти балансу між ними може бути важко. Сучасний світ графічного дизайну вимагає від професіоналів не тільки творчого погляду, але й широкого спектру знань у сфері технологій і комунікацій. У світлі таких змін все більша увага приділяється подвійній освіті в графічному дизайні, яка містить теоретичну базу та практичні навички.



Одною із головних проблем подвійної освіти в графічному дизайні є обмеження доступу до програм і стажувань у реальних проектах. Нерідко студенти стикаються з труднощами в пошуку місць для практики і застосування своїх знань у реальному житті. Це може створювати проблеми в освоєнні конкретних навичок і у враженні про перспективи даної сфери професійної діяльності.

Крім того, ще однією складністю є постійне оновлення технологій і програмного забезпечення. Практика показує, що те, що було актуальним сьогодні, може застаріти вже завтра. У таких умовах подвійна освіта може втратити свою ефективність, якщо не оновлювати матеріали та підготовляти студентів до змін в індустрії.

Тем не менше, цей напрямок стикається з деякими проблемами, але і відкриває нові перспективи для майбутніх спеціалістів у цій сфері. Подвійна освіта в графічному дизайні має чудові перспективи. Це дозволяє студентам отримати і теоретичну базу і практичні навички, які необхідні в сучасному світі дизайну. Поєднання навчального процесу та реальної практики в рамках дуального навчання дозволяє студентам не тільки отримати диплом, але й продемонструвати своє вміння та професіоналізм роботодавцям ще на етапі навчання. Крім того, подвійна освіта в графічному дизайні дає можливість студентам знаходитися в постійному контакті з професіоналами в індустрії. Це не тільки допомагає отримати зворотний зв'язок і реальні завдання для виконання, але і розвиває важливі навички комунікації та співпраці. Розробка проектів у команді з досвідченими дизайнерами відкриває нові горизонти для студентів і допомагає їм освоювати навички, які мають найбільшу цінність для роботодавців.

Спираючись на нещодавні дослідження розвитку навичок у професійно-технічній освіті, необхідно підкреслити важливість отримання студентами практичного досвіду в сфері графічного дизайну. У цьому напрямленні розглядаються останні публікації про інноваційні методики навчання та експериментальні підходи до навчання, висвітлюючи стратегії інтеграції теоретичних знань із застосуванням у реальному світі. Аналізуючи результати останніх досліджень щодо розвитку навичок у навчанні графічного дизайну, необхідно усвідомлювати розуміння ефективних педагогічних практик для програм дуальної освіти, постійно оновлювати знання останніх досліджень щодо нових тенденцій у графічному дизайні, включаючи технологічні досягнення та еволюцію естетики дизайну.

У підсумку подвійна освіта в графічному дизайні має свої проблеми, але і відкриває нові перспективи для майбутніх професіоналів у



цій галузі. Вона дозволяє поєднати теоретичну базу з практичним досвідом, що є ключовим фактором успіху в сучасній індустрії дизайну. Однак для досягнення максимальних результатів необхідно постійно оновлювати програми навчання, надавати студентам доступ до реальних проектів і своєчасно реагувати на зміни в індустрії. Проте, не дивлячись на ці проблеми, дуальна освіта в графічному дизайні має значний потенціал і перспективи. Вона може допомогти студентам здобути цінний досвід роботи, розвинути практичні навички і побудувати мережу професійних контактів ще під час навчання. Такий підхід може покращити якість освіти в галузі графічного дизайну і підготувати студентів до успішної кар'єри в цьому сфері.

Однак, в останні роки спостерігається дефіцит кваліфікованих спеціалістів у сфері графічного дизайну. Ринок активно росте, а кадрових запасів немає. Саме в цій ситуації подвійна освіта виявляється найбільш ефективним способом підготовки фахівців у даній області. Необхідно розробляти та поновлювати стратегії покращення узгодженості навчальних програм, забезпечення ресурсів, сприяння залученню промисловості та вдосконалення педагогічних підходів до дуальної освіти в галузі графічного дизайну.

Іншою проблемою є недостатня матеріально-технічна база навчальних закладів. Графічний дизайн вимагає сучасного обладнання та програмного забезпечення, а також простору для практичних занять. Вирішити цю проблему можна шляхом залучення інвестицій від приватних компаній, зацікавлених у підготовці кваліфікованих спеціалістів.

Тем не менш, дуальна освіта в графічному дизайні має величезний потенціал і перспективи. Поєднання теоретичної підготовки і практичних навичок, отриманих в реальних проектах, дозволяє випускникам бути готовими до реальної роботи вже на початку своєї кар'єри. Більш того, дуальна освіта сприяє розвитку професійних навичок, комунікативних здібностей і роботи в колективі. Студенти, що проходять подвійні програми навчання, мають можливість застосувати отримані знання на практиці, розширити професійну сферу і встановити контакти в індустрії.

Впровадження дуальної освіти в галузі графічного дизайну переслідує кілька цілей. По-перше це подолання розриву між теорією та практикою: дуальна освіта поєднує теоретичне навчання з практичним досвідом. У графічному дизайні це означає, що студенти можуть застосовувати концепції, вивчені в аудиторії, безпосередньо до



реальних проєктів, покращуючи своє розуміння та розвиток навичок. По-друге: відповідність промисловості. Графічний дизайн — це динамічна сфера з постійним розвитком технологій і тенденцій. Подвійна освіта гарантує, що студенти отримають найвідповідніші навички та знання, забезпечуючи ознайомлення з галузевими стандартами, практиками та інструментами.

Також сенсом дуальної освіти є підвищення можливостей працевлаштування: отримавши практичний досвід за допомогою дуальної освіти, студенти графічного дизайну можуть покращити свої можливості працевлаштування. Вони випускаються з портфоліо робіт та реальним досвідом, що робить їх більш привабливими для потенційних роботодавців.

Традиційна освіта не завжди може належним чином підготувати студентів до навичок в діяльності за фахом, необхідних на робочому місці. Програми подвійної освіти дозволяють студентам розвивати технічні прийоми, такі як володіння програмним забезпеченням і технікою проєктування, котрі є вирішальними для успіху в кар'єрі графічного дизайну.

Дуальна освіта сприяє співпраці між навчальними закладами та галузевими партнерами. Ця співпраця може призвести до стажування, можливостей наставництва та мережових заходів, допомагаючи студентам налагоджувати зв'язки в галузі графічного дизайну. Знайомство з реальними проблемами та проєктами заохочує студентів мислити творчо та інноваційно. Дуальна освіта може виховує інноваційне мислення серед студентів графічного дизайну, підготувавши їх до адаптації у нових технологіях і тенденціях у цій галузі.

Програми подвійної освіти допомагають задовольнити потреби в робочій силі, випускаючи фахівців, які добре підготовлені для задоволення вимог індустрії графічного дизайну. Поєднуючи освіту з потребами галузі, ці програми сприяють заповненню прогалін у навичках та підтримці економічного зростання.

Загалом впровадження подвійної освіти в області графічного дизайну пропонує цілісний підхід до освіти, який готує студентів до успішної кар'єри в галузі шляхом інтеграції теорії з практичним досвідом і відповідністю галузі.

**Висновки.** Підсумовуючи, подвійна освіта в галузі графічного дизайну пропонує комплексний досвід навчання, який єднає теоретичні знання з практичними навичками та ознайомленням з майбутньою професією. Поєднуючи навчання в аудиторії з реальним досвідом



роботи, студенти отримують навички, знання та зв'язки, необхідні для досягнення успіху в конкурентній сфері графічного дизайну. Необхідно підкреслити важливість дуальної освіти. Вона потребує необхідності постійних досліджень, співпраці та інновацій, щоб подолати перешкоди та оптимізувати ефективність програм подвійної освіти у підготовці студентів до успішної кар'єри в графічному дизайні.

Подвійна освіта в галузі графічного дизайну сполучає традиційне навчання в аудиторії з практичним досвідом роботи в професійному середовищі. Вона пропонує студентам можливість отримати реальні навички та знання. Навчальна програма включає поєднання теоретичних курсів, таких як принципи дизайну, теорія кольору, типографіка та програмне забезпечення, з практичними проектами та завданнями. Студенти також отримують практичний досвід під час стажування або практики.

Програми подвійної освіти часто співпрацюють із фахівцями галузі та компаніями, щоб надати студентам відповідний досвід роботи. Ці партнерства допомагають студентам отримати доступ до реальних проектів і налагодити зв'язки в практичній сфері. Студенти, як правило, працюють у парі з наставником, який супроводжує їхній академічний та професійний розвиток. Куратори надають підтримку, відгуки та інформацію про професію, щоб допомогти студентам досягти успіху в навчанні та майбутній кар'єрі. Як через навчання в аудиторії, так і через практичний досвід, студенти розвивають ряд навичок, необхідних для кар'єри в графічному дизайні, включаючи творчі здібності, вирішення проблем, спілкування та технічну майстерність роботи з програмним забезпеченням для проектування. Також отримують академічні кредити як за навчання в аудиторії, так і за досвід роботи, гарантуючи, що їхня програма подвійної освіти сприяє загальному академічному прогресу та кваліфікації.

Поєднуючи академічне навчання з практичним досвідом роботи, програми подвійної освіти готують студентів до успішного переходу на роботу за фахом після закінчення навчання. Студенти закінчують навчання з потужним портфоліо, реальним досвідом і галузевими зв'язками, що покращує їх працевлаштування.

Одною з проблем, з якою стикаються подвійні програми навчання, є обмеження кількості навчальних закладів, що пропонують даний вид освіти. Однак, завдяки розвитку технологій і розвитку практичних методик, можна компенсувати цей недолік і охопити більшу кількість студентів.



### **Література:**

1. Прусак В.Ф. Становлення дизайн-освіти в Україні. Вісник Львівського національного університету ім. Івана Франка. – Сер.: Педагогічна. – Львів : Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. Вип. 16, ч. 1. С. 80–87.
2. Андрущенко В. П. Майбутнє університетів ХХІ століття: спроба прогностичного аналізу. Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. пр.: у 5-ти т. Т. 5. Вища освіта. Київ: Педагогічна думка, 2012. С. 11–30.
3. Рижова І. С. Дизайн як фактор гармонізації відносин суспільства і особистості : методологічні засади Текст. : автореф. дис. ... д-ра філос. наук: – К., 2008. 32 с.
4. Антонович Є. А. Теорія і методика дизайну в контексті розвитку концепції сучасного національного дизайну. Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. Спеціальний випуск: Мистецько-педагогічна освіта: проблеми та перспективи / редкол. Буряк В. К. (гол. ред.) та ін. Кривий Ріг: КДПУ, 2005. № 13. С. 3–8.
5. Фурса О. Якість професійної підготовки фахівців із дизайну як запорука успішної модернізації дизайн-освіти. Нова педагогічна думка. – 2013. № 2. – С. 133–137.
6. Фурса О. О. Основні напрями і чинники становлення дизайн-освіти. Науковий вісник НЛТУ України, 2011. Вип. 23.18. С. 392–398.
7. Даниленко В. Я. Становлення дизайн-освіти в Україні. Вісник ХДАДМ. Харків, 2002. № 4. С. 27–29.
8. Даниленко В. Я. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури. Харків: ХДАДМ, 2005. 243 С.
9. Кащенко, В. «Навчатися і працювати: 10 питань про дуальну освіту». URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-yakisne-zhyttia/3310741-navcatisa-i-pracuvati-10-pitan-pro-dualnu-osvitu.html> (дата звернення: 08.03.24).
10. Січинська, Л. «Дуальна форма навчання: що це і чому за нею майбутнє вищої освіти в Україні». URL: <https://gosta.media/nauka-ta-osvita/dualna-forma-osvity-shcho-tse-i-chomu-za-neiu-majbutnie-vyshchoi-osvity-v-ukraini/> (дата звернення: 12.03.24).

### **References:**

1. Prusak V.F. (2002). Stanovlennia dyzain-osvity v Ukraini. Visnyk Lvivskoho natsionalnoho universytetu im. Ivana Franka. – Ser.: Pedahohichna. [Development of design education in Ukraine] – Lviv : Vyd. tsentr LNU im. Ivana Franka. Vyp. 16, ch. 1. S. 80–87 [in Ukrainian]
2. Andrushchenko V. P. (2012). Maibutnie universytetiv KhKhI stolittia: sprobа prohnostychnoho analizu. Pedahohichna i psykhologichna nauky v Ukraini [The future of universities of the 21st century: an attempt at prognostic analysis. Pedagogical and psychological sciences in Ukraine]: zb. nauk. pr.: u 5-ty t. T. 5. Vyshcha osvita. Kyiv: Pedahohichna dumka. S. 11–30 [in Ukrainian]
3. Ryzhova I. S. (2008). Dyzain yak faktor harmonizatsii vidnosyn suspilstva i osobystosti: metodolohichni zasady [Design as a factor in harmonizing relations between society and the individual: methodological principles] Tekst. : avtoref. dys. ... d.-ra filol. nauk: – K. 32 s. [in Ukrainian]
4. Antonovych Ye. (2005). A. Teoriia i metodyka dyzainu v konteksti rozvytku kontseptsii suchasnoho natsionalnoho dyzainu. Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly [Design theory and methodology in the context of the development of the concept of modern national design]: zb. nauk. pr. Spetsialnyi vypusk: Mystetsko-pedahohichna osvita: problemy ta perspektyvy / redkol. Buriak V. K. (hol. red.) ta in. Kryvyi Rih: KDPU. № 13. S. 3–8 [in Ukrainian]





5. Fursa O. (2013). Yakist profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv iz dyzainu yak zaporuka uspishnoi modernizatsii dyzain-osvity [The quality of professional training of design specialists as a key to successful modernization of design education]. Nova pedahohichna dumka. No 2. – S. 133–137 [in Ukrainian]

6. Fursa O. O. (2011). Osnovni napriamy i chynnyky stanovlennia dyzain-osvity [The main directions and factors of the formation of design education]. Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy. Vyp. 23.18. S. 392–398 [in Ukrainian]

7. Danylenko V. Ya. (2002). Stanovlennia dyzain-osvity v Ukraini. Visnyk KhDADM [Development of design education in Ukraine. Herald of KSDADA]. Kharkiv. № 4. S. 27–29 [in Ukrainian]

8. Danylenko V. Ya. (2005). Dyзain Ukrainy u svitovomu konteksti khudozhno-proektnoi kultury []. Kharkiv: KhDADM. 243 S. [in Ukrainian]

9. Kashchenko, V. «Navchatysia i pratsiuvaty: 10 pytan pro dualnu osvitu» [Study and work: 10 questions about dual education]. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-yakisne-zhyttia/3310741-navcatisa-i-pracuvati-10-pitan-pro-dualnu-osvitu.html> (data zvernennia: 08.03.24) [in Ukrainian]

10. Sichynska, L. «Dualna forma navchannia: shcho tse i chomu za neiu maibutnie vyshchoi osvity v Ukraini» [Dual form of education: what is it and why is it the future of higher education in Ukraine]. URL: <https://gosta.media/nauka-ta-osvita/dualna-forma-osvity-shcho-tse-i-chomu-za-neiu-majbutnie-vyshchoi-osvity-v-ukraini/> (data zvernennia: 12.03.24) [in Ukrainian]



УДК 378.147

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-673-683](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-673-683)

**Долгопол Олена Олександрівна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та мовної підготовки, Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова, вул. Маршала Бажанова, 17, м. Харків, 61002, тел.: (099) 365-88-08, <https://orcid.org/0000-0002-9545-2290>

**Кір'янова Олена Василівна** старший викладач кафедри психології, педагогіки та мовної підготовки, Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова, вул. Маршала Бажанова, 17, м. Харків, 61002, тел.: (067) 262-87-70, <https://orcid.org/0000-0002-9549-639X>

## **ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ПСИХОЛОГІВ (НА ПРИКЛАДІ ДИСЦИПЛІН СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ)**

**Анотація.** Зараз технологічний підхід в освіті, на думку авторів статті, є пріоритетним у навчальному процесі, бо має низку переваг, серед яких системність, науковість, концептуальність, діагностичність та ефективність. Вони дають можливість оптимізувати навчальний процесу і створити умови для розвитку особистості і фахівця. До професії психолога змінилося суспільне ставлення, а отже, зросли вимоги до компетентностей спеціалістів цієї галузі. Впровадження технологічного підходу в підготовку психологів дозволить оптимізувати процесу навчання, урізноманітнити види діяльності здобувачів вищої освіти в галузі психології, поєднати професійні дії з особистісно-суб'єктивними параметрами, увідповіднити обрані методи до цілей конкретного заняття і курсу в цілому, чітко спрогнозувати та змодельовати професійно орієнтовані ситуації.

У статті подано характеристику та приклади застосування різних методів і форм роботи за основними компонентами технологічного підходу під час вивчення дисциплін соціально-психологічного спрямування здобувачами вищої освіти спеціальності 053 «Психологія. Соціально-психологічний супровід у мегаполісі». Спільними для дисциплін соціально-психологічного спрямування є поняття «ідентичність», «рівноправність», «правила і закон», «влада», «права і свободи»,



«інтеграція», «адаптація (психологічна і соціальна)», «акультурація», «асиміляція», «маргіналізація», «сепарація». Автори запропонували нестандартні вправи та завдання щодо засвоєння цих понять на етапах попередньої діагностики рівня засвоєння навчального матеріалу, діяльності студентів щодо засвоєння і закріплення навчального матеріалу, контролю якості засвоєння матеріалу, а також дали рекомендації щодо вибору прийомів і методів для індивідуальної роботи зі студентами, які цього потребують, та вибору методик для надолуження освітніх втрат.

**Ключові слова:** дисципліни соціально-психологічного спрямування, інструменти для проведення практичних занять, методи навчання психологів, підготовка психологів, форми роботи у підготовці психологів.

**Dolhopol Olena Oleksandrivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Language Training, O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv <http://orcid.org/0000-0002-9545-2290>

**Kiryanova Olena Vasylivna** senior lecturer of the Department of Psychology, Pedagogy and Language Training, O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv, <http://orcid.org/0000-0002-9549-639X>

### **TECHNOLOGICAL APPROACH IN TEACHING THE DISCIPLINES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING IN THE TRAINING OF PSYCHOLOGISTS**

**Abstract.** Currently, the technological approach in education, according to the authors of the article, is a priority in the educational process, because it has several advantages, including systematicity, scientific, conceptuality, diagnosticity and efficiency. They provide an opportunity to optimize the educational process and create conditions for personal and professional development. The public attitude towards the profession of psychologist has changed, and therefore, the requirements for the competences of specialists in this field have increased. The implementation of a technological approach to the training of psychologists will allow to optimize the learning process, diversify the activities of higher education students in the field of psychology, combine professional actions with personal and subjective parameters, match the chosen methods to the goals of a specific lesson and the course as a whole, clearly predict and simulate professionally oriented situation.



The article describes the characteristics and examples of the application of various methods and forms of work based on the main components of the technological approach during the study of social and psychological disciplines by students of higher education, specialty 053 «Psychology. Social and psychological support in the metropolis». The concepts of «identity», «equality», «rules and law», «power», «rights and freedoms», «integration», «adaptation (psychological and social)», «acculturation», «assimilation», «marginalization», «separation». The authors proposed non-standard exercises and tasks for the assimilation of these concepts at the stages of preliminary diagnosis of the level of assimilation of the educational material, student activities regarding the assimilation and consolidation of the educational material, quality control of the assimilation of the material, and also gave recommendations for the selection of techniques and methods for individual work with students who need, and the choice of methods for making up for educational losses.

**Keywords:** social-psychological disciplines, tools for conducting practical classes, methods of training psychologists, training psychologists, forms of work in training psychologists.

**Постановка проблеми.** Останніми роками світова спільнота, українське суспільство особливо, переосмислили значення психологічної допомоги і звернули увагу на потребу в консультуванні та роботі добре підготовлених фахівців у цій галузі. Виклики пандемії COVID-19, повномасштабне вторгнення в Україну російських загарбників відклали негативний відбиток на психологічному здоров'ї населення нашої країни: спочатку доросле населення, діти і підлітки страждали від емоційної перенапруги, пов'язаної з відсутністю живої комунікації, вимушеним переходом на дистанційну форму роботи і освіти, тепер усі без винятку українці потерпають від стресових ситуацій, надмірної емоційної напруги, пов'язаної з втратою близьких, домівок, тощо. Українське суспільство відчуло гостру потребу у психологах, змінивши при цьому доволі скептичне ставлення до їх допомоги. Тому наразі зросла потреба у підготовці таких спеціалістів. Заклади вищої освіти за підтримки Міністерства освіти науки України зреагували на запит суспільства: збільшили кількість місць у ліцензіях на підготовку психологів, відкрили нові спеціальності психологічного спрямування. Увага науково-педагогічних працівників прикута до пошуку ефективних методів роботи зі студентами, які обрали цей фах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Методологічною основою дослідження стали праці, присвячені вивченню застосування

технологічного підходу в навчальному процесі, зокрема, при підготовці майбутніх психологів, зокрема, праці Курок В. П., Химан Г. П. [2] та Литвин А. В., Руденко Л. А. [3; 5]. Нашу увагу привернули наукові статті останніх років, у яких автори зосередили увагу на важливості добору ефективних інструментів для якісної підготовки психологів: суголосними до нашої позиції є ідеї, висловлені Остапенко Н.М. [4], Шевчук Л. Д., Шевчук Б. В. [7]. Зараз не можемо стояти осторонь питання надолуження освітніх втрат, тож взяли до уваги рекомендації сайту «Освіторія»: допис Ірини Круть «Освітні втрати та освітні розриви: у чому різниця та як долати?» [1].

**Мета статті** – проаналізувати переваги впровадження в процес підготовки психологів технологічного підходу; на прикладі понять, що використовуються в дисциплінах соціально-психологічного спрямування, показати практичне застосування технологічного підходу в процесі підготовки психологів.

**Виклад основного матеріалу.** Освітньо-професійна програма 053 Психологія. Соціально-психологічний супровід у мегаполісі» (далі – ОПП) [6] відповідає багатьом запитам суспільства, відображає особливості сьогодення. Поряд із низкою дисциплін медичного спрямування, у ній зроблено акцент на соціальну складову роботи психолога, адже сучасна людина в мегаполісі наражається на нові форми небезпеки, отримує нетипові психологічні травми. Задля формування загальних (наприклад, ЗК10. Здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні; ЗК11. Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя [6]) та фахових (наприклад, ФК12. Здатність використовувати у професійній діяльності базові знання і сучасні досягнення соціальної психології мегаполіса, організаційної психології та HR-менеджменту, психології сучасного містянина; ФК13. Здатність до вирішення професійних завдань із соціально-психологічного супроводу діяльності організацій мегаполіса й персоналу, дотримуючись толерантності до розмаїття культур, форм самовираження індивідуальності [6]) компетентностей до ОПП включено такі дисципліни:



«Організаційна психологія та HR-менеджмент», «Теорія і практика правозастосування», «Соціальна психологія та конфліктологія», «Супровід інтеграції іноземців у європейський мегаполіс», «Психологія професійної міграції містянина», «Психологія соціальних утворень мегаполісу та сучасного містянина», «Технології соціально-психологічного тренінгу» та ін. Вивчення цих дисциплін дасть змогу забезпечити ці та інші програмні результати навчання: ПРН20. Вирішувати фахові практичні й дослідницькі завдання використовуючи базові знання, навички й уміння в галузі психології організації, HR-менеджменту, соціальної психології мегаполіса, психології сучасного містянина. ПРН21. Застосовувати у професійній діяльності знання, вміння та навички реалізації соціально-психологічного супроводу діяльності організацій мегаполіса й персоналу з метою формування і підтримки психологічного мікроклімату, оптимізації командоутворення, професійного та особистісного зростання містянина в сучасних мінливих умовах середовища [6].

На сьогодні технологічний підхід вважається одним із провідних засобів оптимізації навчального процесу у вищій школі [4]. Навчання як ідеально налагоджений механізм набуває особливого значення в часи, коли заклади вищої освіти змушені організовувати освітній процес у змішаному та/або дистанційному форматах. Оптимізація процесу навчання, урізноманітнення видів діяльності студентів, поєднання професійних дій і особистісно-суб'єктивних параметрів, відповідність обраних методів цілям конкретного заняття і курсу в цілому, чітке прогнозування та моделювання професійно орієнтованих ситуацій – ці та інші переваги технологічного підходу переконують у потребі його застосування у підготовці психологів.

Основні поняття, які об'єднують дисципліни соціально-психологічного спрямування, обіймають площину 6 базових цінностей Європейського Союзу: повага до людської гідності, свобода, демократія, рівність, верховенство права, повага до прав людини [5]. Вони конкретизуються у термінах «ідентичність», «рівноправність», «правила і закон», «влада», «права і свободи», «інтеграція», «адаптація (психологічна і соціальна)», «аккультурація», «асиміляція», «маргіналізація», «сепарація» тощо, які розглядаються в межах вивчення дисциплін «Українські історико-гуманітарні студії», «професійна комунікація та корпоративна етика», «Теорія і практика правозастосування», «Організаційна психологія та HR-менеджмент», «Соціальна психологія та конфліктологія», «Супровід інтеграції іноземців у європейський мегаполіс», «Психологія професійної міграції містянина».

Розглянемо основні компоненти технології навчання на прикладах різних методів і форм роботи, що апробовані в навчальному процесі

викладачами кафедри психології, педагогіки та мовної підготовки Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова при підготовці студентів-психологів:

I. Попередня діагностика рівня засвоєння навчального матеріалу. Варто зазначити, що виконання тестових завдань не дає достовірної повної картини для виявлення рівня засвоєння програмового матеріалу. Враховуючи специфіку фаху психологів, необхідно орієнтуватися на практичне застосування отриманих знань, а отже, передбачити розв'язання професійних ситуацій, виконання студентами симуляційних завдань, змодельованих на основі конкретних запитів клієнтів.

II. Діяльність студентів щодо засвоєння і закріплення навчального матеріалу. Зміна умов навчання ставить перед викладачами вимоги щодо перегляду змісту завдань в цьому блоці технологічного підходу. Пропоновані варіанти завдань мають такі переваги:

а) їх можна виконати як в режимі реального часу, так і без прив'язки до нього;

б) це можуть бути випереджувальні завдання, що лежать у площині самостійної роботи або індивідуальних завдань;

в) вони враховують індивідуальні особливості студентів, рівень їх компетентностей. Такими завданнями, на наш погляд, можуть бути:

1) індивідуальні або групові дослідження у електронній бібліотеці університету та відкритих бібліотеках;

2) вивчення проблеми в мережі Інтернет;

3) організація та проведення інтерв'ю та опитувань певної групи респондентів (наприклад, вимушених мігрантів з числа українців за кордоном або осіб, що втратили роботу через пандемію тощо);

4) візуалізація отриманих після інтерв'ю та опитувань результатів та їх інтерпретація (зокрема, у вигляді зображень, створених з використанням ШІ);

5) створення ментальних карт (наприклад, історія терміну, розвиток певної теорії);

6) підготовка коротких повідомлень та виступи з презентаціями у форматі PowerPoint;

7) написання прес-релізів, анонсів подій, відгуків на статті, наукових статей та тез доповідей;

8) організація дебатів на важливі суспільні теми;

9) участь у міні-тренінгах та розробка авторських тренінгових психологічних програм, їх апробація.

Добір таких завдань дає змогу: по-перше, проаналізувати різні підходи щодо визначення понять, прийняти одне з них як найбільш



універсальне; побудувати таку систему завдань, вправ та елементів тренінгових програм, щоб кожен майбутній психолог зміг сам «прожити» описане явище, відчувати на собі ситуацію; на основі емпатійного ставлення спонукати студентів до розроблення алгоритму дій на можливі запити з приводу подібних проблем.

Так, наприклад, розглядаючи поняття «ідентичність» студенти до практичного заняття:

а) самостійно опрацюють різні наукові джерела, щоб на занятті прийти до спільного рішення щодо самого визначення; виконують завдання, спрямовані на подолання гендерних стереотипів;

б) працюють індивідуально (розставляють власні пріоритети, поведінкові моделі) та в мікрогрупах по 2-3 особи (діляться з одногрупниками міркуваннями, виробляють спільну стратегію);

в) беруть участь у грі, за умовами якої команди (по 5-6 осіб) створюють і презентують герби, акцентують увагу на символіці, закладеній у зображення;

г) далі беруть участь у дискусії (або мозковому штурмі), присвяченій проявам унікальності кожної особистості, рисам, які вказують на її приналежність до певної групи.

При опрацюванні поняття «рівноправність», слідуючи за логікою побудови заняття та його метою, викладач може застосувати інший набір вправ і завдань:

а) гра «більшість – меншість» із застосуванням проєктивної методики (на основі власного спостереження причетності до певної групи зробити висновок про суспільство в цілому);

б) далі доцільно запропонувати студентам об'єднатися у мікрогрупи для створення проєкту «Усі різні – всі рівні» з метою узагальнення отриманих під час інтерв'ю та опитувань результати. При цьому випереджувальним завданням студенти отримали укладання опитувальника.

Роботу над поняттям «сепарація» можна урізноманітнити такими видами діяльності:

а) створення ментальних карт, що дасть змогу класифікувати поняття за категоріями: загальні проблеми, індивідуальні проблеми;

б) пленарна дискусія щодо проявів сепарації у суспільстві.

Отже, наведені приклади демонструють можливості викладача щодо використання різноманітних вправ та завдань заняття, що дадуть змогу активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів на цьому важливому етапі, дадуть змогу динамічно провести його в різних форматах.

III. Контроль якості засвоєння матеріалу. На сьогодні тестування залишається найбільш оптимальним методом реалізації цього компоненту.



Але, як зазначалося раніше, специфіка майбутньої діяльності психологів потребує переосмислення такого підходу і наповнення новими формами контролю. На наш погляд, варто включати питання, що потребують розгорнутої відповіді. Наприклад, під час вивчення теми «Зміни якісного і кількісного складу населення мегаполісів під впливом міграційних процесів» (дисципліна «Супровід інтеграції іноземців у європейський мегаполіс» доцільно ставити подібні питання: «Чи можна стверджувати, що українське суспільство толерантне до представників інших віросповідань? Наведіть приклади»; «Як ви ставитеся до впровадження в шкільний курс предметів такої дисципліни «Основи релігійної етики»? Яким змістом мала б бути наповнена програма з цієї дисципліни, щоб урахувала виховання шанобливого ставлення до християнських, мусульманських, іудейських та інших духовних моральних і культурних цінностей?»; «Чи потрібно, на вашу думку, мусульманину в Україні поглиблене вивчення першоджерел інших релігій?» тощо.

Практичне заняття з організаційної психології та HR-менеджменту за темою «Менеджмент внутрішньокорпоративних комунікацій» доцільно організувати у вигляді тренінгу «Психологічний тимбілдінг. Будуємо команду», щоб кожен майбутній психолог, який буде працювати в компанії, на підприємстві, в організації не просто мав уявлення про способи формування та посилення командного духу, навчився позитивно взаємодіяти в команді та вибудовувати комунікації, а й відчув на власному психоемоційному фоні почуття єдності, організованості, довіри і взаєморозуміння в команді, не тільки дізнався про засоби, а й умів діагностувати здатність учасників тренінгу до командної роботи, відчув на собі вплив методик психологічного розвантаження тощо. Наприкінці тренінгу контроль можна здійснити в такий спосіб: запропонувати виконати завдання «Із чотирьох висловів вибрати той, який найбільше характеризує вашу команду. 1. У командній роботі тиша – це не золото, тиша – це смерть (Марк Санборн). 2. Якщо ви можете разом розважатися, ви можете і працювати разом (Роберт Орбен). 3. Швидкість начальника – швидкість команди (Лі Якокка). 4. Талант грає в іграх, командна робота та інтелект грають в чемпіонатах (Майкл Джордан). Подібні нестандартні завдання дадуть змогу перевірити рівень розуміння основних понять, поглянути на ситуацію з іншого боку.

IV. Вибір прийомів і методів для індивідуальної роботи зі студентами, які цього потребують. Цей компонент технологічного підходу невід’ємно пов’язаний з діагностикою причин поганого



засвоєння матеріалу. Модульні контролю, опитування у кінці кожного заняття, нестандартні завдання для з'ясування рівня опанування програмовим матеріалом дають площину для всебічного аналізу причин низького рівня засвоєння матеріалу. Ними можуть бути як опрацювання матеріалу в асинхронному режимі, коли студент перебуває в пасивному стані, він позбавлений можливості ставити питання відразу після їх виникнення, так і надто складні завдання та завищені вимоги до їх виконання. Варто пам'ятати про особливості сучасного покоління молоді, у якого переважає «кліпове» мислення, тобто переважна більшість студентів нетривалий час здатна бути уважною і тримати в пам'яті лише надважливу інформацію. Тож після перевірки робіт, аналізуючи виконані завдання, викладач обов'язково має звернутися до їх оформлення у вигляді діаграм, таблиць, різних способів унаочнення. Після аналізу помилок викладач залучає студентів до індивідуальної роботи за даною темою. Під час її планування викладач має враховувати індивідуальні особливості (характер протікання процесів мислення, рівень знань та умінь, рівень самостійності тощо). Також керуючись принципом індивідуалізації, викладач добирає завдання кожному студентові. Це може бути словникова робота, пошук та порівняння різних дефініцій, тлумачення визначення одного й того ж поняття різними науковими школами та окремими вченими, підготовка повідомлень та виступ з ними на заняттях, дослідження практичних ситуацій, написання анотацій до наукових статей за визначеними темами, підбір наукової літератури за темою. А враховуючи майбутній фах психолога, до індивідуальних завдань для студентів старших курсів можна додати розробку арт-терапевтичних вправ для різних вікових та соціальних груп осіб, діагностичних методик, опис арт-терапевтичних методик (маскотерапія, відеотерапія, ліплення, кольоротерапія, ігротерапія, казкотерапія, фототерапія, музикотерапія, драматерапія).

V. Вибір методик для надолуження освітніх втрат. У сучасних умовах безпека та підтримання психоемоційної стабільності здобувачів вищої освіти є надважливим завданням. Але освітяни все частіше говорять про прогалини в знаннях, що з'явилися як результат локдауну та воєнних дій. Їх в науковій літературі назвали освітніми втратами, розуміючи під цим поняттям «недосягнення окремих результатів через відсутність або обмеження доступу до навчання» [1]. Дистанційна форма навчання, часті відключення електроенергії, відсутність інтернету та інші перешкоди у поєднанні з психоемоційним виснаженням, стресом та втратою мотивації до навчання змушують педагогів шукати шляхи їх подолання. Найпростішим швидким способом діагностики



освітніх втрат з окремих тем дисципліни є діагностичне тестування та контрольні/модульні роботи. Конспектування окремих розділів підручників, візуалізація прочитаного матеріалу (малювання схем, створення таблиць, діаграм тощо), аналіз відеоконтенту – ці та інші форми індивідуальної позааудиторної роботи студентів дозволять опрацювати матеріал на достатньому рівні.

**Висновки.** Упровадження в підготовку психологів технологічного підходу дає багато можливостей для оптимізації процесу навчання. Його використання доведено як в форматах онлайн, офлайн та змішаного навчання. Аналіз основних понять психології, які вивчаються у різних аспектах в різних навчальних дисциплінах, дає змогу підійти до цього комплексно. Реалізувати комплексний підхід буде ефективно, увівши до практичних занять в кожен компонент технології професійно орієнтовані вправи та завдання. Перспективним для подальшого дослідження вважаємо вивчення інтерактивних методів у професійній підготовці психологів, що можуть бути використані в різних форматах навчання.

#### **Література:**

1. Круть І. Освітні втрати та освітні розриви: у чому різниця та як долати? Освіторія. Режим доступу: <https://osvitoria.media/experience/osvitni-vtraty-ta-osvitni-rozryvy-u-chomu-riznytsya-ta-yak-dolaty/#:~:text=%D0%9F%D1%96%D0%B4%20%D0%B2%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B0%D0%BC%D0%B8%20%D0%B7%D0%B0%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%87%D0%B0%D0%B9%20%D1%80%D0%BE%D0%B7%D1%83%D0%BC%D1%96%D1%8E%D1%82%D1%8C%20%D0%BD%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D1%81%D1%8F%D0%B3%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F,%D0%B2%20%D0%B1%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%BE%D1%85%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%85%20%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%85%20%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%83>
2. Курок В. П., Химан Г. П. Зарубіжний досвід підготовки психологів у ЗВО. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 65. Том 2. 2023. С. 61-65. Режим доступу: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/65/part\\_2/12.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/65/part_2/12.pdf)
3. Литвин А. В., Руденко Л. А. Удосконалення підготовки психологів у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки* : зб. наук. пр. / гол. ред. Т. С. Плачинда. Кропивницький : ЛА НАУ, 2021. Вип. 9. С. 63–74. Режим доступу: <https://sci.ldubgd.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/9105>
4. Остапенко Н.М. Педагогічна технологія та технологічний підхід як лінгводидактична проблема. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Том 1 № 59 (2011). С. 76-79. Режим доступу: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/3753/3284>
5. Руденко Л. Проблеми професійної підготовки психологів у вищій школі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. №2(21), 2020. С. 231-247. Режим доступу: [https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/7290/1/%D0%A1%D1%82\\_%D0%A0%D1%83%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE\\_%D0%91%D1%96%D0%B4%D1%8E%D0%BA\\_%D0%A5%D0%BC%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD.pdf](https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/7290/1/%D0%A1%D1%82_%D0%A0%D1%83%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%91%D1%96%D0%B4%D1%8E%D0%BA_%D0%A5%D0%BC%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD.pdf)



6. Освітньо-професійна програма «Психологія. Соціально-психологічний супровід у мегаполісі». Режим доступу: <https://mp.kname.edu.ua/osvitni-prohramy/pershyyi-bakalavrskiy-riven/22-osvitno-profesijna-programa>

7. Шевчук Л. Д., Шевчук Б. В. Сутність технологічного підходу в проектуванні та професіоналізації процесу навчання. *International scientific conference. Fergana, the Republic of Uzbekistan November 28, 2022.* Р. 364-368. Режим доступу: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/292/8173/17063-1?inline=1>

### References:

1. Krut I. (2023) Osvitni vtraty ta osvitni rozryvy: u chomu riznytsia ta yak dolaty? [Educational losses and educational gaps: what is the difference and how to overcome?] Osvitoriiia. Retrieved from <https://osvitoria.media/experience/osvitni-vtraty-ta-osvitni-rozryvy-u-chomu-riznytsya-ta-yak-dolaty/#:~:text=%D0%9F%D1%96%D0%B4%20%D0%B2%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B0%D0%BC%D0%B8%20%D0%B7%D0%B0%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%87%D0%B0%D0%B9%20%D1%80%D0%BE%D0%B7%D1%83%D0%BC%D1%96%D1%8E%D1%82%D1%8C%20%D0%BD%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D1%81%D1%8F%D0%B3%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F,%D0%B2%20%D0%B1%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%BE%D1%85%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%85%20%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%85%20%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%83> [in Ukrainian].

2. Kurok V. P., Khyman H. P. (2023) Zarubizhnyi dosvid pidhotovky psykholohiv u ZVO. [Improving the training of psychologists in institutions of higher education] *Innovatsiina pedahohika. – Innovative pedagogy.* Vypusk 65. Tom 2. S. 61-65 Retrieved from [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/65/part\\_2/12.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/65/part_2/12.pdf) [in Ukrainian]

3. Lytvyn A. V., Rudenko L. A. (2021) Udoskonalennia pidhotovky psykholohiv u zakladakh vyshchoi osvity [Improving the training of psychologists in institutions of higher education.]. *Naukovyi visnyk Lotnoi akademii. Seriiia: Pedahohichni nauky : zb. nauk. pr. – Scientific Bulletin of the Flight Academy. Series: Pedagogical sciences: a collection of scientific papers / hol. red. T. S. Plachynda. Kropyvnytskyi : LA NAU. Vyp. 9. S. 63–74.* Retrieved from <https://sci.ldubgd.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/9105> [in Ukrainian].

4. Ostapenko N.M. (2011) Pedahohichna tekhnolohiia ta ekhnlohichnyi pidkhid yak lnhvodydaktychna problema [Pedagogical technology and technological approach as a linguistic didactic problem]. *Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats – Pedagogical sciences: a collection of scientific works.* Tom 1 № 59 (2011). S. 76-79. Retrieved from <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/3753/3284> [in Ukrainian].

5. Rudenko L. (2020) Problemy profesiinnoi pidhotovky psykholohiv u vyshchii shkoli [Problems of professional training of psychologists in higher education] *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriiia: Pedahohichni nauky. – Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Service of Ukraine. Series: Pedagogical sciences.* №2(21). S. 231-247. Retrieved from [https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/7290/1/%D0%A1%D1%82\\_%D0%A0%D1%83%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE\\_%D0%91%D1%96%D0%B4%D1%8E%D0%BA\\_%D0%A5%D0%BC%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD.pdf](https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/7290/1/%D0%A1%D1%82_%D0%A0%D1%83%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%91%D1%96%D0%B4%D1%8E%D0%BA_%D0%A5%D0%BC%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD.pdf) [in Ukrainian].



6. Osvitno-profesiina prohrama «Psykhohohiia. Sotsialno-psykhohichnyi suprovid u mehapolisi» (2022) [Educational and professional program «Psychology. Social and psychological support in the metropolis»]. Retrieved from <https://mp.kname.edu.ua/osvitni-prohramy/pershyi-bakalavrskyi-riven/22-osvitno-profesijna-programa> [in Ukrainian].

7. Shevchuk L. D., Shevchuk B. V. Sutnist tekhnolohichnoho pidkhodu v proiektuvanni ta profesionalizatsii protsesu navchannia [The essence of the technological approach in designing and professionalizing the learning process]. International scientific conference. Fergana, the Republic of Uzbekistan November 28, 2022. S. 364-368. Retrieved from <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/292/8173/17063-1?inline=1> [in Ukrainian].



УДК 373.31

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-685-698](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-685-698)

**Дубовик Світлана Григоріївна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти Факультету педагогічної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, <https://orcid.org/0000-0002-8564-0693>

**Дімітруха Катерина Віталіївна** студентка Факультету педагогічної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, <https://orcid.org/0009-0009-5262-2526>

## **ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКО-ОРФОГРАФІЧНОГО МАТЕРІАЛУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**Анотація.** У статті йдеться про методичну систему вивчення граматики-орфографічного матеріалу в початковій школі із застосуванням цифрових технологій. Розкрито сутність і зміст базових понять дослідження. Розглянуто теоретичні основи цифровізації освіти та принципи впровадження цифрових технологій у процес початкової мовної освіти. Визначено природу цифрових технологій, їх принципи (відкритість, цифрова інтерактивність, простота використання інтерфейсу). Подано структуру рівнів (апаратне забезпечення, програмне забезпечення, рівень користувача). Визначено основні засоби (апаратне забезпечення, програмне забезпечення). Досліджено різні підходи до застосування цифрових технологій на уроках української мови в початковій школі. Конкретизовано основні напрями роботи вчителя на уроках вивчення граматики-орфографічного матеріалу із застосуванням цифрових інструментів. Уточнено завдання, які вчитель має усвідомлювати, щоб майстерно застосовувати різні цифрові технології в освітньому процесі початкової школи під час опрацювання основних розділів української мови – граматики й орфографії. Запропоновано алгоритм застосування цифрових інструментів із метою ефективної організації уроків української мови в початковій школі і формування граматики-орфографічних умінь і навичок молодших школярів. Доведено, що застосування цифрових технологій в освітньому процесі початкової школи має значний потенціал для підвищення рівня навчальних досягнень молодших школярів з



граматики й орфографії української мови. Акцентовано увагу на доцільності застосування цифрових технологій і зазначено, що використання їх має балансувати між цифровим і традиційним навчанням, відповідати принципам безпеки та приватності. Подано методичні рекомендації для педагогів із питань застосування цифрових інструментів на уроках опрацювання граматико-орфографічного матеріалу. Рекомендовано сучасні методи і прийоми навчання, форми роботи і цифрові засоби навчання, яким необхідно надавати перевагу на уроках вивчення грамматики й орфографії. Розроблено комплекс граматико-орфографічних вправ і завдань, під час виконання яких доцільно застосовувати цифрові технології.

**Ключові слова:** цифровізація, цифрові технології, цифрові інструменти, апаратні і програмні засоби навчання, освітній процес початкової школи, граматика, орфографія, застосування цифрових інструментів, методична система вивчення грамматики й орфографії.

**Dubovyk Svitlana Hryhoriivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Primary Education, Faculty of Pedagogical Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, <https://orcid.org/0000-0002-8564-0693>

**Дімітруха Катерина Vitaliyvna** student of the Faculty of Pedagogical Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, <https://orcid.org/0009-0009-5262-2526>

### **STUDYING GRAMMAR AND SPELLING IN PRIMARY SCHOOL USING DIGITAL TECHNOLOGIES**

**Abstract.** This article discusses a methodological system for teaching grammar and spelling in primary schools through the use of digital technologies. It reveals the essence and content of the basic concepts of the research, explores the theoretical foundations of educational digitization, and outlines the principles of integrating digital technologies into the process of elementary language education. The nature of digital technologies and their principles (openness, digital interactivity, ease of interface use) are defined. The structure of levels (hardware, software, user level) is presented along with the main tools (hardware, software). Various approaches to the application of digital technologies in Ukrainian language lessons at the primary school level are examined. The main directions of the teacher's work in lessons on studying grammar and spelling using digital tools are specified.



Tasks that teachers should be aware of to effectively apply various digital technologies in the educational process of primary school, particularly in studying the core sections of Ukrainian language grammar and spelling, are clarified. An algorithm for the use of digital tools is proposed to effectively organize Ukrainian language lessons in primary school and develop the grammatical and spelling skills of younger students. It is proven that the use of digital technologies in the educational process of primary school has significant potential for improving the academic achievements of younger students in Ukrainian language grammar and spelling. Emphasis is placed on the appropriateness of using digital technologies and it is noted that their use should balance between digital and traditional teaching, adhere to principles of safety and privacy. Methodological recommendations for educators on the application of digital tools in lessons on studying grammar and spelling are provided. Modern teaching methods and techniques, forms of work, and digital learning tools that should be preferred in grammar and spelling lessons are recommended. A set of grammar and spelling exercises and tasks, during the execution of which it is advisable to use digital technologies, is developed.

**Keywords:** digitization, digital technologies, digital tools, hardware and software teaching aids, elementary school educational process, grammar, spelling, application of digital tools, methodological system for studying grammar and spelling.

**Постановка проблеми.** Цифровізація та індивідуалізація освіти, частковий перехід на дистанційну освіту в сучасних умовах, зростання та поширення відкритих освітніх ресурсів, потреба в цифровій грамотності, зниження активного бажання молодших школярів вивчати українську мову зумовили актуальність означеної проблеми. Ці причини посилюють науковий інтерес до обраної теми та видаються особливо важливими під час військової окупації України.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз сучасної науково-методичної літератури дав змогу зробити висновки про те, що вітчизняні дослідники узагальнили і систематизували інформацію про теоретичні основи цифровізації освіти та принципи впровадження цифрових та інтерактивних технологій у процес початкової освіти. Науковці В. Биков, О. Пінчук, О. Спирін, М. Швардак [7] дослідили питання, пов'язані з викликами, що постали перед нинішньою цифровою трансформацією української системи освіти. І. Лапшина [3] у своїх наукових розвідках виявила системне бачення проблеми і запропонувала напрями роботи з подолання труднощів, що виникають під час організації дистанційного навчання в початковій школі.



Дослідники Л. Карташова [3], Н. Бахмат, О. Попадич, Л. Деркач, М. Швардак, М. Лукашук, В. Романенко систематизували досягнення сучасної науки у вирішенні питання подальшого розвитку цифрових технологій і їх застосування в школі. Науковець Т. Брицкан [2] у своїх дослідженнях детально розглянула процес застосування цифрових інструментів в освітньому процесі, акцентувавши увагу на розвитку творчого потенціалу вчителя початкової школи, стимулюванні навчальної діяльності учнів, розвитку їхніх стійких пізнавальних здібностей.

М. Марієнко та А. Сухих [6] висвітлили питання щодо застосування цифрових інструментів у змішаному навчанні з технологічного погляду. С. Лупиневич та І. Лапшина визначили особливості дидактичної конструкції електронного навчання. Крохмальна Г.І., Захожа Ю.-Г.В. [4] дослідили питання використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках української мови в початковій школі.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Питання з модернізації системи навчання української мови із застосуванням цифрових інструментів у початковій школі вивчали і продовжують досліджувати сучасні науковці. На нашу думку, незважаючи на те, що окремі аспекти цієї проблеми висвітлено в наукових розвідках, важливо продовжувати дослідження цього питання, оскільки воно не втрачає своєї актуальності. Зокрема, науковий інтерес становить системний аналіз проблеми і практика застосування цифрових інструментів на уроках української мови в початковій школі під час вивчення основних розділів – граматики й орфографії.

**Мета статті:** розкрити організаційно-методичні основи застосування цифрових інструментів на уроках вивчення граматики-орфографічного матеріалу в початковій школі і сформулювати методичні рекомендації для вчителів із питань доцільного використання цифрових технологій в освітньому процесі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На сучасному етапі розвитку лінгводидактичної науки особливої актуальності набуває проблема вивчення української мови в початковій школі із застосуванням цифрових технологій. Опрацювання мовного матеріалу в межах змістової лінії програми «Досліджуємо мовні явища» із використанням сучасних цифрових інструментів – одне з важливих питань, яке потребує глибинного вивчення і детального розгляду.

На нашу думку, система роботи над засвоєнням знань про мовні явища, формуванням мовних понять із основних розділів початкового курсу української мови (насамперед граматики й орфографії), розвитком і



вдосконаленням граматико-орфографічних умінь і навичок молодших школярів має передбачати застосування сучасних цифрових засобів навчання. Таким чином, пріоритетні завдання, які стоять перед сучасними педагогами у навчанні мови і мовлення, граматики й орфографії, – навчитися доцільно застосовувати сучасні цифрові інструменти на уроках вивчення граматико-орфографічного матеріалу

Застосування цифрових технологій в освітньому процесі початкової школи на уроках вивчення граматико-орфографічного матеріалу дозволяє користувачам взаємодіяти з інформацією та досягати результатів у режимі реального часу; дає змогу учням взаємодіяти одне з одним за допомогою різних електронних пристроїв, а саме: комп'ютерів, смартфонів, планшетів. Програмне забезпечення, яке використовується в межах цифрових технологій, уможлиблює створення інтерактивних веб-сайтів, відеоігор, інтерактивних вправ, віртуальної та доповненої реальності, які можна застосовувати для навчання, спілкування, творчості та розваг на уроках вивчення граматики й орфографії.

У наукових розвідках В. Бикова, О. Пінчука та О. Спіріна [1] виділено основні принципи застосовування цифрових інструментів в освітньому процесі: відкритість: цифрові інструменти дозволяють учням обмінюватися інформацією та даними онлайн; активна співпраця (цифрова взаємодія): учні можуть активно співпрацювати з системою, вводити нові дані та перевіряти правильність відповідей; зручний інтерфейс: цифрові інструменти розроблені так, що є загальнодоступними та зрозумілими різним дітям із різним рівнем користувацьких умінь.

Зазначимо, що цифрові інструменти можуть бути організовані за різними критеріями залежно від їх функціональних характеристик. Один зі способів зробити це – розділити їх на три рівні: апаратне, програмне та користувацьке забезпечення.

Апаратний рівень передбачає наявність обладнання, необхідного для технологічної діяльності (наприклад, комп'ютери, планшети, смартфони). Програмний рівень складається з програмного забезпечення, що забезпечує функціональність технології. Цей рівень включає операційну систему, програми для створення, редагування та відтворення вмісту (фото, відео, аудіо), програми обробки даних та інтерфейс користувача. Рівень користувача визначає взаємодію між технологією і користувачем. Він містить інтерфейси користувача, які дозволяють їм взаємодіяти з програмним забезпеченням і вмістом, який можна створювати, редагувати та споживати за допомогою технології.

У науковій розвідці детально розглянемо апаратне та програмне забезпечення цифрових інструментів, застосування яких в освітньому процесі початкової школи на уроках вивчення граматики-орфографічного матеріалу сприятиме ефективності навчання молодших школярів.

Апаратне забезпечення цифрових інструментів передбачає застосування сучасних технічних засобів, які доцільно використовувати на уроках вивчення граматики-орфографічного матеріалу.

Інтерактивна дошка – засіб взаємодії користувача з комп'ютером. Зазначимо, що така дошка схожа на звичайну шкільну дошку, але поверхня інтерактивної дошки може відображати зображення, якими можна керувати за допомогою спеціальних маркерів і жестів рук. Рекомендуємо сучасним педагогам застосовувати інтерактивну дошку на уроках вивчення основних розділів початкового курсу української мови – граматики й орфографії з метою пояснення навчального матеріалу і його закріплення. У процесі використання інтерактивної дошки в освітньому процесі учителі початкової школи зможуть презентувати граматики-орфографічний матеріал за допомогою візуальних елементів, а саме: зображення, відео, таблиці.

Планшети та смартфони – пристрої, за допомогою яких можна використовувати різні програми та підключатися до Інтернету. Ці гаджети можна використовувати як освітні інструменти для засвоєння граматики-орфографічних правил та доступу до інформації в будь-який час і в будь-якому місці. Рекомендуємо вчителям початкової школи створювати інтерактивні уроки вивчення граматики-орфографічного матеріалу, які дозволяють учням навчатися самостійно та взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу [7]. Наприклад, учителі можуть використовувати веб-додатки для розвитку і вдосконалення граматики-орфографічних умінь та навичок молодших школярів (наприклад, під час вивчення навчальних тем: «Правопис закінчень іменників жіночого роду на -а(-я) в орудному відмінку однини», «Правопис закінчень іменників чоловічого роду в орудному відмінку однини» 4 клас).

Інтерактивний дисплей – це цифровий екран, який дозволяє користувачам взаємодіяти з відображуваним вмістом за допомогою спеціальних інтерактивних аксесуарів, а саме: сенсорні екрани, стилуси, миші та клавіатури. Цей засіб використовується для цілей, які вимагають взаємодії з представленим вмістом, наприклад, для навчання, презентацій, виступів, співпраці тощо. Інтерактивні дисплеї доцільно використовувати в освітньому процесі початкової школи під час навчання української мови, оскільки їх застосування заохочує учнів до навчання мови і залучає до активної участі на уроці. Зазначимо, що



дисплеї можна використовувати для дистанційного навчання української мови; мультимедійних презентацій, інтерактивних завдань, створення мовних ігор, групової співпраці (наприклад, під час опрацювання навчальної теми «Правопис прикметників на *-ський, -зький, -цький*»).

Конкретизуємо програмні засоби для цифрових інтерактивних технологій, які доцільно застосовувати вчителям початкової школи з метою ефективного навчання мови і мовлення, формування граматико-орфографічних умінь і навичок молодших школярів. Наприклад:

Віртуальна реальність (VR) – це цифровий інструмент, що дозволяє користувачам взаємодіяти з цифровим середовищем, яке імітує реальний світ або створює уявний віртуальний світ за допомогою комп'ютерної графіки та 360-градусних камер. Користувачі можуть контролювати та відчувати власну поведінку в цьому середовищі за допомогою спеціальних пристроїв, які називаються VR-гарнітурами.

Доповнена реальність (AR) – це цифровий інструмент, що дозволяє користувачам відчувати додатковий реальний світ через комп'ютерні об'єкти; AR доцільно використовувати для створення інтерактивних програм та мовних ігор, навчання та візуалізації даних (Schvardak, 2022). Використовуючи віртуальну та доповнену реальність, учителі зможуть створювати і проводити цікаві уроки української мови, які дозволять учням початкових класів усебічно пізнавати світ у його розмаїтті. Педагоги зможуть використовувати віртуальну реальність в освітньому процесі під час проведення екскурсій, організації проєктної діяльності молодших школярів (наприклад, створення проєктів «У світі граматики», «У світі орфографії»).

Інтерактивна візуалізація – це цифровий інструмент, що дозволяє користувачам отримувати та маніпулювати даними у формі візуальних елементів, а саме: діаграми, графіки та картографічні зображення [3]. Ці сучасні технології можна використовувати для аналізу даних, візуалізації та представлення інформації, поданої в підручниках з української мови під час вивчення граматико-орфографічного матеріалу.

Інтерактивні веб-сайти – технології, які дозволяють користувачам взаємодіяти з веб-сайтами та отримувати інформацію в реальному часі. Інтерактивні веб-сайти містять різноманітні інтерактивні елементи, а саме: онлайн-опитування, інтерактивні завдання, форми зворотного зв'язку та ігрові елементи (наприклад, веб-сайти «Уміти», «Мій клас»), які доцільно застосовувати на уроках української мови в початковій школі у процесі опрацювання навчального матеріалу з граматики й орфографії.

Інтерактивні додатки – це програмні засоби на комп'ютерах або мобільних пристроях, призначені для залучення користувачів і створення інтерактивного досвіду. Інтерактивні додатки містять відео та аудіоматеріали, інтерактивні завдання, тести, ігри, симуляції та співпрацю користувачів. Застосування цих інструментів на уроках української мови сприятиме засвоєнню молодшими школярами мовних понять, формуванню граматико-орфографічних умінь і навичок молодших школярів під час активної взаємодії, навчання та практичного застосування знань із граматики й орфографії.

Інтерактивне відео – це цифровий інструмент, що дозволяє користувачам обирати різні способи розвитку сюжету, взаємодії з об'єктами та героями, взаємодіяти з відео, відчувати вплив на події у відео. Рекомендуємо вчителям початкової школи застосовувати інтерактивне відео насамперед на уроках розвитку мовлення молодших школярів під час організації різних видів мовленнєвої діяльності, на уроках формування граматико-орфографічних умінь і навичок у процесі роботи над мовними рубриками «Як правильно сказати?», «Як правильно написати?».

Цифрові інтерактивні ігри (гейміфікація) – це цифровий інструмент, що дозволяє користувачам взаємодіяти з ігровим світом і виконувати різноманітні завдання для досягнення певних цілей. Такі ігри можна створювати і для уроків української мови з вивчення граматико-орфографічного матеріалу. Їх доцільно використовувати у процесі індивідуального навчання, під час організації і проведення групової роботи. Використання мовних ігор в освітньому процесі сприятиме розвитку пізнавального інтересу учнів початкових класів, формуванню мовної особистості молодших школярів. Учителі можуть використовувати гейміфікацію, щоб поглибити знання учнів з української мови і розвинути нові мовні і мовленнєві вміння та навички в межах навчальної програми [7]. Наприклад, GCompris – це серія розвивальних ігор для дітей до 10 років, які доцільно застосовувати на уроках української мови з метою формування граматико-орфографічних умінь і навичок молодших школярів.

Веб-квест – це цифровий інструмент у формі інтерактивної гри, що використовує ресурси Інтернету і складається із запитань і відповідей. Часто вони тематично орієнтовані на певну мовну тему та є ефективним інструментом для оцінювання навчальних досягнень учнів з української мови. Рекомендуємо сучасним педагогам застосовувати цей цифровий інструмент для виявлення рівнів сформованості граматико-орфографічних умінь молодших школярів (наприклад, під



час вивчення правопису слів, які належать до різних частин мови, – правопис закінчень іменників, прикметників, закінчень особових дієслівних форм).

Інтерактивні книги, підручники і посібники – це цифрові версії традиційних книг, які містять різні інтерактивні елементи, а саме: відео, аудіо, зображення, графіку та анімацію. На нашу думку, ці елементи не тільки роблять книгу більш привабливою та інтерактивною для читачів, а й допомагають закріпити мовні знання та розвинути необхідні мовно-мовленнєві вміння і навички. Інтерактивні книги доцільно використовувати на уроках української мови в початковій школі з різними цілями.

Наприклад, їх можна застосовувати з метою мотивації до вивчення української мови і її основних розділів (передусім граматики й орфографії), розвитку мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів. Видавництво «Ранок» публікує безкоштовні інтерактивні електронні підручники на освітньому ресурсі [d-learning.com.ua](http://d-learning.com.ua) відповідно до програми НУШ, затвердженої Міністерством освіти і науки України. Крім вивчення необхідного теоретичного мовного матеріалу, учні початкових класів можуть виконувати різноманітні цікаві завдання з мови, самостійно перевіряти правильність їх виконання, дивитися навчальні фільми та мультфільми, грати в мовні ігри, подорожувати 3D світом, збирати пазли, розгадувати кросворди.

Інтерактивні онлайн-дошки – це цифрові інструменти, які дозволяють обмінюватися інформацією в Інтернеті в реальному часі. Учителі й учні можуть спілкуватися одне з одним, обмінюватися інформацією, додавати мультимедійні елементи, коментувати та позначати текст, працювати зі стікерами, іконками, малюнками та формулами. Ці цифрові інструменти можна використовувати для віртуальних уроків української мови і командної роботи над проектами. Інтерактивні онлайн-дошки можуть бути корисним інструментом для дистанційного навчання мови та співпраці, особливо коли фізичні зустрічі неможливі. Дані можна зберігати та ділитися ними з більшою кількістю користувачів. Рекомендуємо вчителю застосовувати в освітньому процесі початкової школи на уроках української мови під час вивчення граматики-орфографічного матеріалу: Twiddla, Miro, AWWApp, IDroo, Conceptboard і Limnu.

QR-код – цифровий інтерактивний інструмент, який є способом кодування та збереження інформації у двовимірному вигляді. QR-код може містити різноманітну інформацію, зокрема, текст, веб-адреси, адреси електронної пошти, контактну інформацію. Цей засіб доцільно

використовувати як інтерактивний елемент в освітньому процесі початкової школи на уроках української мови у процесі засвоєння граматики-орфографічного матеріалу (наприклад, вивчення самостійних частин мови і їх правопису).

Наприклад, учитель може створити QR-код для використання в класі, а учні можуть відсканувати QR-код за допомогою смартфона чи планшета з відповідним програмним забезпеченням для швидкого доступу до посилань у QR-коді, а потім – виконати відповідні граматики-орфографічні вправи і завдання. Учителі початкової школи можуть створювати QR-коди домашнього завдання з української мови з посиланнями на додаткові матеріали або відеоуроки, щоб учні могли самостійно вивчати мовний матеріал із граматики й орфографії.

Інтерактивні платформи для дітей молодшого шкільного віку – це комп'ютерні програми, служби та онлайн-ресурси, спеціально розроблені для учнів початкової школи. Ці платформи мають різні формати та містять різні типи контенту, а саме: ігри, відеоуроки, вікторини тощо. Рекомендуємо сучасним педагогам застосовувати інтерактивні платформи на уроках української мови (насамперед вивчення граматики-орфографічного матеріалу) з метою підвищення якості та ефективності освітнього процесу в початковій школі.

На нашу думку, усі ці цифрові інструменти є важливими компонентами цифрової екосистеми. Вони мають використовуватися в різних сферах життя, включаючи мовну освіту. Ці інструменти дозволять користувачам отримувати й обробляти інформацію швидше та ефективніше, а також забезпечать легку та доступну комунікацію з інформацією в сучасному цифровому світі [3].

З метою успішного використання цифрових інструментів на уроках української мови в початковій школі необхідно забезпечити належний рівень професійної підготовки сучасного педагога. Це можна зробити, надавши доступ учителям початкової школи до навчальних семінарів, вебінарів, практикумів, тренінгів, додаткових методичних матеріалів та інших ресурсів.

Подаємо алгоритм застосування цифрових інструментів на уроках вивчення української мови в початкових класах під час опрацювання граматики-орфографічного матеріалу:

1. Визначити навчальні цілі та завдання, яких можна досягти за допомогою цифрових інструментів на уроках української мови. Наприклад, обрані інструменти доцільно застосовувати з метою вивчення основних розділів граматики української мови (морфології і синтаксису), орфографії; розвитку мовленнєво-творчих здібностей учнів початкової школи.



2. Обрати доцільний цифровий інструмент для досягнення навчальних цілей і завдань на уроках засвоєння мовних понять у межах змістової лінії програми «Досліджуємо мовні явища» (насамперед ідеться про уроки вивчення граматики-орфографічного матеріалу).

3. Розробити плани-конспекти уроків вивчення граматики-орфографічного матеріалу української мови із застосуванням цифрових інструментів. При цьому необхідно враховувати вікові та психологічні особливості учнів початкової школи, щоб забезпечити оптимальний рівень складності завдання.

Зазначимо, що вчителю початкової школи необхідно дозволити молодшим школярам активно взаємодіяти із цифровими інструментами та оцінювати свій прогрес у цьому напрямі. Педагоги мають постійно підтримувати і розвивати цифрову грамотність учнів початкових класів на уроках української мови. Важливо надати учням необхідну підтримку, щоб вони стали компетентними користувачами цифрових інструментів і вільно володіли ними. На нашу думку, учителі мають створити умови для активної участі батьків в освітньому процесі, який передбачає використання цифрових інструментів у навчанні української мови.

Учителю початкової школи важливо пам'ятати, що цифрові інструменти повинні лише доповнювати традиційні засоби навчання. Педагоги мають знайти баланс між цифровими інструментами та традиційними засобами навчання. Надмірне застосування цифрових інструментів може негативно впливати на користувачів. Наприклад, учні можуть стати залежними від використання цих технологій, що відволікатиме їх від навчання української мови та зменшуватиме соціальну взаємодію. Можуть виникнути питання щодо безпеки та конфіденційності інформації, яка зберігається та передається за допомогою цих технологій.

**Висновки.** Цифрові інструменти – це вид комп'ютерних технологій, заснований на принципах відкритості, цифрової інтерактивності та зручності для користувача. Ці сучасні засоби доцільно застосовувати у навчанні української мови в початковій школі з метою підвищення якості мовної освіти молодших школярів, засвоєння ними основних розділів початкового курсу української мови (насамперед граматики й орфографії). Вони застосовуються в освітньому процесі початкової школи, щоб мотивувати учнів до вивчення мови, розвитку в них мовно-мовленнєвих умінь, формування цифрових навичок.

Учителі початкової школи мають володіти цифровою компетентністю, щоб уміти застосовувати цифрові інструменти в освітньому



процесі. Сучасному педагогові важливо пам'ятати, що цифрові інструменти не повинні замінювати традиційне навчання, вони мають доповнювати та вдосконалювати освітній процес.

Критична оцінка потенціалу цифрових інструментів дає змогу виокремити позитивні та негативні сторони цифровізації навчання української мови в початковій школі. Це пояснюється тим, що, незважаючи на значні переваги цих технологій, існують також ризики та проблеми, такі як віртуальна залежність, відволікання учнів і зниження соціальної взаємодії користувачів.

Можливістю подальших наукових досліджень є вивчення впливу використання цифрових інструментів на когнітивний та моторний розвиток учнів початкової школи на уроках української мови під час реалізації всіх змістових ліній типової програми.

#### **Література:**

1. Биков В.Ю., Спирін О.М., Пінчук О.П. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття». 2020. № 1. С. 27–36.

2. Бріцкан Т.Г. Впровадження інноваційних технологій як засіб розвитку творчої особистості вчителя початкових класів. Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця. 2017. С. 173–178.

3. Карташова Л.А. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: Безпечне середовище для учнів та вчителів: виклики та практичні рішення: зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. семінару (Київ, 3 березня 2022 р.). Інститут цифровізації освіти НАПН України, 2022. Київ. С. 28–31.

4. Крохмальна Г.І., Захожа Ю.-Г.В. До питання використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках української мови в початковій школі / Молодий вчений. №9 (85), вересень. 2020. С. 205 – 208

5. Лапшина І.С. Шляхи подолання труднощів організації дистанційного навчання дітей молодшого шкільного віку Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота): наук. журн. / [редкол.: В.В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя: Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 2(3). С. 37–46.

6. Мар'єнко М.В., Сухих А.С. Методика використання цифрових технологій у процесі змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2022. № 4(1).

7. Патиченко М. Використання цифрових інтерактивних технологій в освітньому процесі: poradnik. Київ. 2021. 17 с.

8. Швардак М.В. Освітні тренди в умовах Нової української школи. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Сер. 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2022. Вип. 89. С. 136–140.

#### **References:**

1. Bykov V.YU., Spirin O.M., Pinchuk O.P. Suchasni zavdannya tsyfrovoyi transformatsiyi osvity. Visnyk Kafedry YUNESKO «Nepervna profesiyna osvita XXI stolittya» [Modern tasks of digital transformation of education. Bulletin of the UNESCO Department «Continuous professional education of the 21st century»]. 2020. 1, 27–36.



2. Brytskan T.H. Vprovadzhennya innovatsiynykh tekhnolohiy yak zasib rozvytku tvorchoyi osobystosti vchytelya pochatkovykh klasiv. Psykholoho-pedahohichni problemy stanovlennya suchasnoho fakhivtsya. [Implementation of innovative technologies as a means of developing the creative personality of primary school teachers. Psychological and pedagogical problems of becoming a modern specialist.] 2017. 173–178

3. Kartashova L.A. Tsyfrova kompetentnist' suchasnoho vchytelya novoyi ukrayins'koyi shkoly: Bezpechne seredovyshe dlya uchniv ta vchyteliv: vyklyky ta praktychni rishennya: zb. materialiv vseukr. nauk.-prakt. Seminaru [Digital competence of the modern teacher of the new Ukrainian school: Safe environment for students and teachers: challenges and practical solutions: collection of materials of the All-Ukrainian scientific and practical seminar] Kyiv, March 3, 2022. 28–31 (ukr).

4. Krokmal'na H.I., Zakhozha YU.-H.V. Do pytan' vykorystannya informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy na urokakh ukrayins'koyi movy v pochatkoviy shkoli/ [To the issue of using information and communication technologies in Ukrainian language lessons in primary school / Molodiy vcheny.] No. 9 (85), September. 2020. PP. 205 - 208

5. Lapshyna I.S. Shlyakhy podolannya trudnoshchiv orhanizatsiyi dystantsiynoho navchannya ditey molodshoho shkil'noho viku Naukovyy zhurnal Khortyts'koyi natsional'noyi akademiyi. [Ways to increase the efficiency of distance learning for students of primary education specialty. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. ] (Series: Pedagogy. Social Work): scientific journal. Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council. 2020. Iss. 2(3). 37–46.

6. Mar'yenko M.V., Sukhykh A.S. Metodyka vykorystannya tsyfrovyykh tekhnolohiy u protsesi zmishanoho navchannya v zakladakh zahal'noyi seredn'oyi osvity. [Methodology of using digital technologies in the process of blended learning in institutions of general secondary education.] Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2022. 4(1).

7. Patychenko M . Vyorystannya tsyfrovyykh interaktyvnykh tekhnolohiy v osvith'omu protsesi: poradnyk. [The use of digital interactive technologies in the educational process: advisor. ] Kyiv. 2021. 17 p.

8. Shvardak M.V. Osvitni trendy v umovakh Novoyi ukrayins'koyi shkoly.[ Educational trends in the conditions of the New Ukrainian school.] Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects, 2022. 89, 136–140.



УДК 378: 371.134:811(07)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-698-706](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-698-706)

**Іваніцька Ірина Володимирівна** викладач кафедри іноземних мов, Військова академія, м. Одеса, 65049, тел.: (067) 272-71-25, <https://orcid.org/0009-0009-1985-9214/>

### **АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РАКЕТНО-АРТИЛЕРІЙСЬКОГО ОЗБРОЄННЯ**

**Анотація.** У представленій статті проаналізовано результати експериментальної перевірки педагогічних умов формування іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.

Вступі наукової статті розкриває актуальність проблеми в українській вищій військовій освіті. Проаналізовано бібліографічні джерела різних видів, зокрема: монографії, дисертації, статті та тези. Аналіз торкнувся досягнень не лише вітчизняної педагогічної науки, але й зарубіжної. Виокремлено недосліджені наукові проблеми, що стали об'єктом наукового пошуку авторки.

У викладі основного матеріалу подано специфіку педагогічних умов формування іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння полягає в тому, що вони передбачають наявність усіх елементів освітнього процесу: цілі, зміст, методи, засоби та форми. Визначено *педагогічні умови* формування іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння: структурування змісту навчального матеріалу; організація занять з іноземної (англійської) мови з використанням інтерактивних технологій навчання; використання методу моделювання (зокрема, використання комунікативних моделей); забезпечення високого рівня професійної компетентності науково-педагогічних працівників, на яких покладено завдання формування іншомовно-термінологічної компетентності.

На основі конкретизованих авторкою критеріїв іншомовно-термінологічної компетентності: *когнітивно-інформаційного, рефлексивно-особистісного, ціннісного, операційного*, визначено рівень їх сформова-



ності наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту. Подано аналіз результатів експериментальної роботи, обґрунтовано математичний критерій, що використано у розрахунках.

Сформульовано висновки, у яких враховано результати проведеного дослідження.

**Ключові слова:** майбутні офіцери, ракетно-артилерійське озброєння, іншомовна компетентність, компетентність, термінологічна компетентність, критерій, показник рівень, професійна діяльність, професійна підготовка.

**Ivanitska Iryna Volodymyrivna** teacher of the Department of Foreign Languages, Military Academy, Odesa, 65049, tel.: (067) 272-71-25, <https://orcid.org/0009-0009-1985-9214/>

### **ANALYSIS OF RESULTS OF EXPERIMENTAL VERIFICATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF OTHER-TERMINOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS OF MISSILE- ARTILLERY ARMAMENT**

**Abstract.** The presented article analyses the results of the experimental verification of the pedagogical conditions for the formation of another-terminological competence of future officers of missile and artillery weapons.

The introduction of the scientific article reveals the relevance of the problem in Ukrainian higher military education. Bibliographic sources of various kinds are analysed, in particular: monographs, dissertations, articles and theses. The analysis touched upon the achievements of not only national pedagogical science, but also foreign. The unexplored scientific problems that have become the object of scientific search of the author are allocated.

The presentation of the main material presents the specifics of the pedagogical conditions for the formation of the foreign-terminological competence of future officers of missile and artillery weapons is that they imply the presence of all elements of the educational process: goals, content, methods, means and forms. The pedagogical conditions for the formation of the foreign terminological competence of future officers of missile and artillery weapons are defined: structuring the content of the educational material; organization of foreign (English) language classes using interactive teaching technologies; use of the modeling method (in particular, the use of communicative models); ensuring a high level of professional competence of



scientific and pedagogical workers who are entrusted with the task of forming foreign terminological competence.

On the basis of the criteria specified by the author of another-terminological competence: cognitive-informational, reflexive-personal, value, operational, the level of their formation at the end of the formative stage of the pedagogical experiment is determined. The analysis of the results of experimental work is presented, the mathematical criteria used in the calculations are substantiated.

Conclusions that take into account the results of the study are formulated.

**Keywords:** future officers, missile and artillery weapons, foreign language competence, competence, terminological competence, criterion, level indicator, professional activity, professional training.

**Постановка проблеми.** Бойові дії на території України суттєво змінили роль і статус іншомовної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння. Водночас, посилення міжнародної взаємодії, євроінтеграційний вектор України, посилили вимоги до володіння військовослужбовцями іноземною мовою, і зробила її значущою складовою для майбутнього офіцера ракетно-артилерійського озброєння. Діючі офіцери ракетно-артилерійського озброєння відчують та усвідомлюють потреби у використанні іноземної мови не лише для забезпечення комунікації, але й для виконання професійних бойових завдань. Іноземна мова, зокрема англійська, є необхідною для згаданих офіцерів, оскільки є основним джерелом інформації про нові види воєнного озброєння, умов його експлуатації тощо.

Без належного рівня сформованості в офіцерів ракетно-артилерійського озброєння іншомовно-термінологічної компетентності, суттєво знижуються можливості удосконалити власну професійну підготовку, доступу до іноземних джерел специфічного професійного спрямування, якості виконання бойових завдань. Одним із дієвих засобів формування зазначеної компетентності офіцерів є посилення в процесі підготовки окремих педагогічних умов, які реалізуються, проте потребують особливої уваги та акцентування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У формулюванні раціональних висновків та понять, пов'язаних із запропонованою у статті проблемою, було використано бібліографічно-пошуковий метод. Завдяки цьому методу встановлено, що питання іншомовної та термінологічної компетентності майбутніх фахівців представлена у наукових працях таких дослідників: аналіз компетентнісного підходу в



педагогіці (О. Марущак) [6]; шляхи формування іншомовної компетентності фахівців (О. Бреус) [3]; вивчення іноземної мови в контексті компетентнісного підходу (С. Ніколаєва) [8]; поняття як складова іншомовної компетентності фахівця (І. Ставицька) [13]; практичні аспекти формування іншомовної компетентності студентів (О. Чорна) [15]; сутність іншомовної компетентності фахівця (І. Секрет) [12]; професійні аспекти іншомовної компетенції (Я. Андрейко) [1]; специфіка процесу формування іншомовної професійної компетентності фахівця (Н. Сура) [14]; переосмислення ролі комунікативної компетентності в міжкультурному середовищі (M. Celce-Murcia) [16]; роль термінологічної компетентності у професійному іншомовному спілкуванні (О. Мороз) [7]; комунікативна компетентність фахівців митної служби (О. Павленко) [10]; формування іншомовного професійного мовлення фахівців авіаційної галузі (О. Ковтун) [4];

**Мета статті:** проаналізувати результати формувального етапу педагогічного експерименту щодо ефективності педагогічних умов формування іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.

**Виклад основного матеріалу.** Компетентність – це здатність відповідати своїй професійній діяльності на рівні визначених державою, суспільством та професією вимогам. Переважна більшість вчених зазначають, що компетентність дає змогу особистості відображати професійну надійність, здатність до ефективного та безпомилкового здійснення професійної діяльності у ситуаціях стандартного та нестандартного характеру, до прикладу: дослідниця І. Ставицька вважає, що у формуванні іншомовної компетентності майбутніх фахівців важливо розвивати інший образ свідомості, поглиблювати знання про культурну складову країн тощо [13]; у працях Н. Осадчук висвітлено підхід, згідно із яким іншомовна компетентність фахівця є динамічним явищем, що неперервно розвивається, піддається трансформаціям, а отже видозмінюється [9]; дослідження І. Кухти також присвячені проблемам формування іншомовної компетентності фахівців, у яких вона стверджує, що така компетентність є сукупністю знань, умінь та навичок, що дають змогу ефективно використати іноземну мову, в першу чергу, в професійній діяльності [5]; вчена Н. Бідюк пропонує іншомовну компетентність розглядати як комплекс цілей навчання у різновидах мовленнєвих процедур, знань, умінь та досвіду [2].

За результатами аналізу наукових праць та особливостей професійної діяльності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського



озброєння, іншомовно-термінологічною компетентністю зазначеної категорії офіцерів є *інтегративне професійно-особистісне утворення, що поєднує здатність офіцера до ефективної реалізації професійних функцій та обов'язків, здатність використовувати знання з іноземної (англійської) мови, уміння, навички та досвід, а також важливі професійні якості, що мають визначальний вплив на результати оперативно-службової та службово-бойової діяльності.*

Професійна підготовка майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння вимагає використання і нових методик, і педагогічних технологій, і організаційних форм. У формуванні іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння необхідно враховувати пріоритетність їх професійних завдань – успіх на театрі бойових дій. Тому у запропонованому дослідженні мова йде про якість та повноцінність підготовки кожного такого офіцера.

Рушійними силами педагогічних процесів та запорукою дієвої реалізації педагогічних задач є наявність конкретних педагогічних умов. Такі умови науковці трактують по-різному, пропонуючи такі їх визначення: обставини, що мають визначальний вплив; вимоги, що висувають різні сторони процесу; усні або письмові угоди з приводу чого небудь; правила, для встановлення у певній сфері життя; обстановка, у якій щось відбувається.

Цілком прийнятним, є тлумачення, згідно із яким, умовами можна вважати те, від чого залежить щось інше або певний суттєвий елемент у сукупності об'єктів, взаємодій чи речей. Аналіз наукових підходів у визначенні змісту поняття «умова» дав змогу дійти висновку, що умова створюється задля цілеспрямованого впливу на об'єкт або можуть не залежати від нього; є незмінними обставинами, що мають вплив на протікання процесів. У проблемі формування іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння істотними є положення, які у процесі професійної підготовки можна формувати, коригувати, змінювати, згідно із поставленими педагогічними завданнями.

Специфіка педагогічних умов формування іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння полягає в тому, що вони передбачають наявність усіх елементів освітнього процесу: цілі, зміст, методи, засоби та форми.

Отже, сформованість іншомовно-термінологічної компетентності в майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння дозволить досягти відпрацювання стійких умінь та навичок експлуатації та



бойового використання ракетно-артилерійського озброєння, зокрема принципово нових систем озброєння та ведення бойових дій. Іншомовно-термінологічна компетентність уможливить процеси самооновлення знань майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.

Основними педагогічними умовами формування іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння є: структурування змісту навчального матеріалу з англійської мови; організація навчальних занять з англійської мови з використанням інтерактивних технологій навчання; використання методу моделювання з метою створення комунікативних моделей; підготовка науково-педагогічних працівників до формування зазначеної компетентності майбутніх офіцерів.

За логікою педагогічного наукового дослідження після визначення та обґрунтування педагогічних умов формування іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння, а також відповідного діагностичного інструментарію, результатів констатувального етапу експерименту, було реалізовано формувальний етап педагогічного експерименту.

Формувальний етап педагогічного експерименту, підтвердив ефективність визначених педагогічних умов. Аналіз результатів, отриманих до і після проведення дослідно-експериментальної роботи, дав змогу здійснити порівняльний аналіз рівнів сформованості іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння. Відповідно до методології експериментальної діяльності в педагогіці, було сформовано експериментальні та контрольні групи з числа курсантів Військової академії, де контрольні групи здійснювали освітню діяльність незмінною, а експериментальні – за виокремленими педагогічними умовами.

За результатами проведення педагогічного експерименту ми отримали таку інформацію: високий рівень сформованості іншомовно-термінологічної компетентності в 51,19 % офіцерів експериментальних груп, що більше на 21,08 %, ніж на початку експерименту; середній рівень мають 32,06 % офіцерів, динаміка з цифрами до експерименту становить 5,02 %, а за низьким рівнем – 16,75 %.

Опис результатів іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння контрольних груп виглядає таким чином: високий рівень у 26,17 % учасників експерименту, що на 9,79 % більше, ніж на початку формувального експерименту (у порівнянні з експериментальними групами, які на відміну від контрольних груп брали участь у експерименті), середній та



низький рівень, відповідно 39,63 % та 34,20 % (проте низький рівень на 21,89 % менше ніж до експерименту).

Усі розрахунки було здійснено на основі використання критерії математичної статистики, зокрема, за обсягом вибірки та умов експерименту, було обрано критерії Пірсона. Це також підтверджує достовірність отриманих результатів.

Експеримент у педагогічних дослідженнях – додатковий фактор перевірки результативності педагогічних умов, і взагалі сформульованої наукової гіпотези. Порівняльна аналітика дозволяє стверджувати, що запропоновані педагогічні умови є достатніми та необхідними і сприяють формуванню досліджуваної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.

**Висновки.** Результативність підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України – амбітне завдання української держави, оскільки передбачає забезпечення високого рівня боєздатності військових частин та підрозділів. Однією з умов бойової готовності офіцерів ракетно-артилерійського озброєння є рівень їх професіоналізму, зокрема рівень володіння англійською мовою.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є аналіз формування іншомовної компетентності офіцерів різних військових формувань, тенденцій статусу іноземної мови у військових колективах тощо.

#### **Література:**

1. Андрейко Я. В. Іншомовна професійна комунікативна компетенція. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. 63. С. 238–241.
2. Біляковська О. О., Мицишин І. Я., Цюра С. Б. Дидактика вищої школи: навч. посіб. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2013, 360 с.
3. Бреус О. Д. Шляхи формування іншомовної професійної комунікативної компетентності студентів медичних коледжів у процесі викладання англійської мови. *Young Scientist*. 2017. № 7. С. 264.
4. Ковтун О. В. Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2013. С. 533.
5. Кухта І. В. «Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови». *Вісник ВПШ*, вип. 4, , Листопад. 2010. С. 27–32
6. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся»*. 2016. № 11. С. 107-115.
7. Мороз О.. Термінологічна компетенція як фундаментальна складова готовності до професійно-орієнтованого іншомовного спілкування. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. Випуск No 1.2020. С. 151-155. <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/151-155/4055>.



8. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11–17.

9. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі непевної професійної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Дніпропетровськ, 2010. 560 с.

10. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII від 1 липня 2014 р. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2014. № 37–38, ст. 2004. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

11. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення. URL: <http://vuzlib.com/content/view/322/84> (дата звернення: 20.11.2023).

12. Ставицька І. В. Іншомовна компетентність : місце дефініції у термінологічному полі сучасних наукових суджень. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4 (30). С. 280–286.

13. Сура Н А. Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно-орієнтованого спілкування. *Вісник Луганськ. держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка*. 2003. № 4 (60). С. 190–192.

14. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: «Академвидав», 2006, 352 с.

15. Чорна О. О. Особливості та практика формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей / О. О. Чорна. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2013. Вип. 22. С. 230-237. - URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vmvmn\\_2013\\_22\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vmvmn_2013_22_32) (дата звернення: 20.11.2023).

16. Celce-Murcia M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. *Intercultural Language Use and Language Learning*. 2017. № 9. С. 43.

#### References:

1. Andreiko Ya. V. (2018) Inshomovna profesiyyna komunikatyvna kompetentsiya [Foreign language professional communicative competence]. *Pedagogical sciences*. Issue 63. P. 238–241. [in Ukrainian]

2. Bilyakovska O. O., Myshchyshyn I. Ya., Tsyura S. B. (2013) *Dydaktyka vyshchoyi shkoly: navch. Posib. [Didactics of the higher school: education. Manual]* Lviv: LNU named after Ivan Franko. 360 p. [in Ukrainian]

3. Breus O. D. (2017) Shlyakhy formuvannya inshomovnoyi profesynoyi komunikatyvnoyi kompetentnosti studentiv medychnykh koledzhiv u protsesi vykladannya anhliys'koyi movy. [Ways of forming foreign language professional communicative competence of students of medical colleges in the process of teaching English]. *Young Scientist*. No. 7. P. 264. [in Ukrainian]

4. Kovtun O. V. (2013) *Teoretyko-metodolohichni zasady formuvannya profesynoho movlennya u maybutnikh fakhivtsiv aviatsiyanoi haluzi. [Theoretical and methodological principles of the formation of professional speech among future experts in the aviation industry]: dissertation. ... Dr. Ped. Sciences: 13.00.02. Odesa., P. 533. [in Ukrainian]*

5. Kukhta I. V. (2010) «Inshomovna kompetentnist' u konteksti formuvannya komunikatyvnoyi kul'tury studentiv u protsesi vyvchennya inozemnoyi movy». ["Foreign language competence in the context of the formation of students' communicative culture in the process of learning a foreign language]." *VPI Bulletin*, vol. 4, November. pp. 27–32. [in Ukrainian]

6. Marushchak O. M. (2016) Ponyattya kompetentnosti u pedahohichniy diyal'nosti. [The concept of competence in pedagogical activity. Polissya] Academy of International Cooperation in Creative Pedagogy. No. 11. P. 107-115. [in Ukrainian]
7. Moroz O. (2020) Terminolohichna kompetentsiya yak fundamental'na skladova hotovnosti do profesiyno-oriyentovanoho inshomovnoho spilkuvannya. [Terminological competence as a fundamental component of readiness for professionally oriented foreign language communication]. Bulletin of the Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi. Series "Pedagogical Sciences". Issue No. 1. P. 151-155. <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/151-155/4055>. [in Ukrainian]
8. Nikolayeva S. Yu. (2010) Tsili navchannya inozemnykh mov v aspekti kompetentnisnoho pidkhodu. [Objectives of learning foreign languages in the aspect of the competence approach]. Foreign languages. No. 2. P. 11–17. [in Ukrainian]
9. Pavlenko O. O. (2010) Formuvannya komunikatyvnoyi kompetentsiyi fakhivtsiv mytnoyi sluzhby v systemi nepevnoyi profesiynoyi osvity. [Formation of communicative competence of customs service specialists in the system of uncertain professional education: thesis]. ... Dr. Ped. Sciences: 13.00.04. Dnipropetrovsk. 560 p. [in Ukrainian]
10. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrayiny. [On higher education]: Law of Ukraine No. 1556-VII dated July 1, 2014. Bulletin of the Verkhovna Rada (VVR), 2014. No. 37–38, Art. 2004. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. [in Ukrainian]
11. Secret I. V. (2014) Inshomovna profesiyna kompetentnist': problema vyznachennya. [Foreign language professional competence: the problem of definition]. URL: <http://vuzlib.com/content/view/322/84>. [in Ukrainian]
12. Stavyska I. V. (2013) Inshomovna kompetentnist' : mistse definitsiyi u terminolohichnomu poli suchasnykh naukovykh sudzhen'. [Foreign language competence: the place of definition in the terminological field of modern scientific judgments]. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies.. No. 4 (30). P. 280–286. [in Ukrainian]
13. Sura N. A. (2003) Inshomovna profesiyna kompetentnist': holovni pryntsypy ta komponenty protsesu navchannya profesiyno-oriyentovanoho spilkuvannya. [Foreign language professional competence: main principles and components of the process of learning professionally oriented communication]. Visnyk Luhansk. state ped. University named after T. G. Shevchenko. No. 4 (60). P. 190–192. [in Ukrainian]
14. Fitsula M. M. (2006) Pedahohika vyshchoyi shkoly: navch. Posib. [Pedagogy of the higher school: teaching. Manual] Kyiv: "Akademvydav". 352 p. [in Ukrainian]
15. Chorna O. O. (2013) Vykladannya mov u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. [Peculiarities and practice of formation of foreign language communicative competence of students of technical specialties]. Language teaching in higher education institutions at the modern stage. Interdisciplinary connections. Scientific research. Experience. Search. Issue 22. P. 230-237. - URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vmvmn\\_2013\\_22\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vmvmn_2013_22_32). [In Ukrainian]
16. Celce-Murcia M. (2017) Rethinking the Role of Communicative Competence in Language [Teaching Rethinking the Role of Communicative Competence in Language] Teaching. Intercultural Language Use and Language Learning. 2017. No. 9. P. 43. [in English]



УДК 81'243:378.147

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-707-722](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-707-722)

**Іванова Інна Леонідівна** старший викладач кафедри іноземних мов, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, вул. Ярослава Мудрого, 25, м. Харків, 61002, <https://orcid.org/0000-0002-7089-9360>

**Горбач Наталія Львівна**, старший викладач кафедри іноземних мов, Харківський національний університет внутрішніх справ, проспект Льва Ландау, 27, Харків, 61000, <https://orcid.org/0000-0002-1965-902X>

**Кальченко Тетяна Михайлівна** старший викладач кафедри іноземних мов, Харківський національний університет внутрішніх справ, проспект Льва Ландау, 27, м. Харків, 61000, <https://orcid.org/0000-0003-2153-5883>

## **ЕВОЛЮЦІЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** В статті ретроспективно розглядається методика викладання іноземної мови, що використовується викладачами закладів вищої освіти з метою формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності, яка необхідна для успішного фахового спілкування і вирішення певних комунікативних задач в реальних життєвих ситуаціях.

Дослідження проводиться у напрямку розгляду традиційних і нових методів навчання іноземних мов, визначення переваг і недоліків цих методів, окреслення тенденцій їх розвитку з впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, спираючись на аналіз сучасних науково-методичних джерел. Розкрито питання щодо використання у сучасній педагогіці таких термінів як методи, прийоми і засоби навчання. Автори поділяють точку зору науковців, які стверджують, що кожен метод навчання має властиві йому позитивні і негативні сторони і за певних умов свою об'єктивну цінність, однак жоден не дає очікуваного результату, коли використовується сам по собі, а не в контексті педагогічної системи з урахуванням цілей та змісту навчання і особливостей студентів.

Значна увага приділяється важливому для сьогодення напрямку електронного навчання, що стрімко розвивається з опорою на онлайн-



платформи в контексті дистанційного навчання. Користуючись платформами, викладачі проводять заняття, а також створюють онлайн-курси, завантажують електронні матеріали, які включають тексти, презентації, відео, аудіо та різноманітні завдання. Наявність мобільних додатків адоптує користування платформами з різних пристроїв, що робить навчання більш зручним. Підкреслюється, що інформаційно-комунікаційні технології підсилюють мотиваційний потенціал студентів через суттєву різноманітність форм подачі матеріалу, забезпечують диференціацію навчання з урахуванням здібностей студентів, рівня їх знань, навичок та вмінь і дозволяють викладачу спрямовувати освітній процес шляхом всебічного розвитку особистості студента.

**Ключові слова:** методика, іноземна мова, метод навчання, інформаційно-комунікаційні технології, уміння, навички, електронне навчання, онлайн-платформа, мобільні додатки.

**Ivanova Inna Leonidivna** Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Kharkiv National Automobile and Highway University, 25, Yaroslav Mudryi St., Kharkiv, 61002, <https://orcid.org/0000-0002-7089-9360>

**Horbach Nataliia Lvivna** Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Kharkiv National University of Internal Affairs, 27, Lev Landau Ave., Kharkiv, 61000, <https://orcid.org/0000-0002-1965-902X>

**Kalchenko Tetiana Mykhailivna** Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Kharkiv National University of Internal Affairs, 27, Lev Landau Ave. Kharkiv, 61000, <https://orcid.org/0000-0003-2153-588>

## **THE EVOLUTION OF METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AND THEIR USE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

**Abstract.** The article retrospectively deals with the methodology of teaching foreign languages utilized by teachers in higher education institutions with the aim of fostering students' foreign language communicative competence necessary for successful professional communication and addressing specific communicative tasks in real-life situations.

The research is conducted in the direction of examining traditional and new methods of teaching foreign languages, determining the advantages and disadvantages of these methods, outlining trends in their development with the introduction of information and communication technologies into the



educational process, relying on the analysis of contemporary scientific and methodological sources. The issues regarding the use of terms such as teaching methods, teaching techniques and teaching aids in modern pedagogy are addressed. The authors share the viewpoint of scholars who argue that each teaching method has its own positive and negative aspects and, under certain conditions, possesses its objective value. However, none of them yields the expected results when used in isolation, but rather within the framework of the educational system, considering the goals and content of teaching, as well as students' characteristics.

Considerable attention is paid to the important direction of modern e-learning, which is rapidly evolving with the support of online platforms in the context of distance learning. Utilizing these platforms, teachers conduct classes as well as create online courses, upload electronic materials including texts, presentations, videos, audios, and various assignments. The availability of mobile applications facilitates access to platforms from different devices, making learning more convenient. It is emphasized that information and communication technologies enhance students' motivational potential due to a significant variety of material presentation forms, ensure differentiation of learning considering students' abilities, level of knowledge, skills, and allow teachers to guide the educational process contributing to the comprehensive development of students' personalities.

**Keywords:** methodology, foreign language, teaching method, information and communication technologies, ability, skills, e-learning, online platform, mobile applications.

**Постановка проблеми.** Важливість дослідження методів навчання іноземної мови визначається необхідністю формування іншомовної компетентності у майбутніх фахівців для подальшого її використання у своїй професійній діяльності. Отже, робота щодо удосконалення процесу навчання у немовному закладі вищої освіти не перестане бути актуальною. Пам'ятаючи про обмежену кількість годин, викладач має знайти пріоритетні напрямки і застосовувати методику, яка враховує індивідуальні якості кожного студента тому, що сучасна педагогіка виходить із особистісно-орієнтованого підходу під час навчання, де студент стоїть в центрі освітнього процесу, і йому намагаються створити оптимальні умови для розвитку та самореалізації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз низки літературних джерел [1, 3, 5, 6, 7, 10, 12, 13] свідчить про те, що вітчизняні науковці поринули у детальне вивчення традиційних та інноваційних методів викладання іноземних мов, які покликані

покращити ефективність перебігу навчального процесу та його результати, що сприяє формуванню комунікативної компетентності, яка в свою чергу дозволяє майбутнім фахівцям реалізувати набуті знання, навички та вміння на шляху розв'язання конкретних комунікативних завдань в реальних життєвих ситуаціях. Щодо зарубіжних вчених, педагогів і методистів, вони також розглядають усі відомі методи навчання іноземних мов в різних культурних та соціальних контекстах.

Американська дослідниця Діана Ларсен-Фріман (Diane Larsen-Freeman) здійснила ретельний аналіз методів навчання, визначила найбільш дієві для розуміння структури мови, розширення словникового запасу та розвитку навичок спілкування. До речі, у багатьох своїх працях вона вживає терміни *метод* і *підхід* як синоніми і розглядає їх у якості стратегії, що використовуються в процесі викладання іноземної мови, підкреслюючи важливість гнучкості викладацького підходу до конкретної ситуації навчання, враховуючи потреби, уміння та інтереси студентів. Можна сказати, що Діана Ларсен-Фріман підтримує інтеграцію різних методів викладання мов, які забезпечують взаємозв'язок у вивченні всіх видів мовного матеріалу і розвиток всіх видів мовленнєвої діяльності [18].

Британський лінгвіст Вівіан Кук (Vivian Cook), відомий дослідженнями у галузі мовної теорії та мовної навчальної практики, розглянув історію зміни методів навчання іноземних мов протягом 130 років у своїй науковій праці «Second Language Learning and Language Teaching», вказавши на тенденцію зростання потреби людей з різних країн світу в іншомовному спілкуванні, що породжує необхідність у методах, орієнтованих на комунікацію. При цьому вчений звертає увагу на те, що жоден з методів не є догмою у його концептуальній реалізації, яка може змінюватися відповідно до бажань студентів, котрі має враховувати викладач. Слід зазначити, що Вівіан Кук поряд з терміном *метод навчання* використовує термін *стратегія навчання*, де поєднує граматичну компетенцію (розуміння основних граматичних правил і конструкцій мови) і прагматичну компетенцію (можливість здійснення мовленнєвої діяльності, обумовленої комунікативними цілями) [15].

Інший британський вчений Алан Кертіс Хоутт (Alan Curtis Howatt) зробив суттєвий внесок у методику викладання англійської мови як іноземної зокрема своєю книгою «A History of English Language Teaching», де запропонував ретроспективний аналіз методів викладання мови, намагався встановити зв'язки та спадкоємність між різними методами викладання мови, щоб краще розуміти еволюційні ланцюжки, надавав рекомендації стосовно модифікації концепцій методів викладання



мови відповідно до запитів від студентів та умов навчання (наприклад, як ідеї про інтерактивне навчання або індивідуалізоване навчання можуть бути переміщені від методу до методу, удосконалюючи та змінюючи їх згідно з вимогами часу) [16].

**Мета статті** полягає в розгляді традиційних і нових методів навчання іноземних мов, визначенні переваг і недоліків цих методів, окресленні тенденцій їх розвитку з впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, спираючись на аналіз сучасних науково-методичних джерел.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній педагогіці термін *методи навчання* визначається як система прийомів та засобів, які націлені на здійснення передачі знань і формування у студентів навичок та вмінь [6, с.113]. *Прийом навчання* є складовою методу, за допомогою якої викладач може ефективно передати інформацію учасникам навчального процесу. *Засоби навчання* — це різноманітні матеріали та інструменти (підручники і навчальні посібники, аудіо- та відеоматеріали, електронні ресурси, інтерактивні дошки, мультимедійні презентації, матеріали для самостійного вивчення, картки, малюнки та ін.), які використовуються для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності. Засіб навчання суттєво впливає на якість знань студентів, їх розумовий розвиток та професійне становлення. Використання різноманітних засобів навчання може адаптувати прийоми до різних стилів навчання.

Необхідно зауважити, що кожен метод навчання має притаманні йому позитивні і негативні сторони і за певних умов свою об'єктивну цінність. Отже, розглянемо деякі з методів навчання іноземних мов.

Граматико-перекладний метод (Grammar-Translation Method) є одним з найдавніших методів викладання іноземних мов. Він сформувався в період Ренесансу, коли вивчення класичних мов, таких як латинська та грецька, було важливим елементом освіти. Акцент робиться на граматиці і перекладі текстів. У другій половині ХХ століття педагоги та мовознавці почали критикувати метод за відсутність комунікативної спрямованості, що привело до поступового відходу від даного методу, але слід зазначити, що його елементи використовуються навіть зараз у комбінації з іншими методами залежно від конкретних цілей вивчення.

Аудіо-лінгвальний метод (Audio-Lingual Method) викладання іноземної мови ґрунтується на розвитку навичок аудіювання та мовлення через активне використання аудіо-матеріалів та наслідування. Цей метод став особливо популярний у 50-60-х роках минулого



століття, а його виникнення пов'язане з дослідженнями в галузі лінгвістики та потребою у швидкому вивченні іноземних мов. Аудіо-лінгвальний підхід був результатом співпраці різних науковців, серед яких американські філологи Чарльз Фріз, Роберт Луш і Леонард Блумфілд. Вони зробили суттєвий внесок у розвиток методики викладання мов. Їх праця «Фрізовський звіт» (Report of the Survey of the Teaching of Foreign Languages in the United States, 1942), значно вплинула на становлення аудіо-лінгвального методу, оскільки в ній рекомендувалося зосередити увагу на аудіюванні та мовленні через наслідування.

Основні характеристики даного методу включають наступне:

-*зосередження на навичках аудіювання* (студенти працюють з аутентичними аудіо-матеріалами різноманітних мовних ситуацій, що дозволяє їм навчитися розуміти мовлення носіїв іноземної мови в реальних умовах);

-*мовленнєві вправи* (розмовні вправи, діалоги та ролеві ігри стимулюють студентів до активного використання мови в усній формі, що сприяє розвитку вміння висловлювати свої думки та ідеї іноземною мовою);

-*наслідування (імітація)* (студенти намагаються точно відтворити акцент, інтонацію та мовленнєві структури носіїв мови);

-*обмеження граматичних пояснень* (граматика подається студентам без абстрактного розгляду правил з використанням зразків вживання конкретних граматичних конструкцій);

-*вправи на повторення* (з метою доведення до автоматизації певних мовленнєвих структур, пропонується багато вправ на повторення);

-*активне використання усного мовлення* (студенти постійно залучаються до спілкування, і це вважається ключовим елементом навчання) [12, с.138].

Слід зазначити, що аудіо-лінгвальний метод був розроблений для покращення навичок та вмінь спілкування іноземною мовою, але з часом отримав критику через відсутність теоретичного обґрунтування, адже його впровадження було дещо емпіричним. З'явилися нові тенденції в напрямку вивчення іноземних мов, такі як інтерактивність, індивідуалізація та використання сучасних технологій. Тому аудіо-лінгвальний метод може виглядати застарілим у порівнянні з тими, що виникли пізніше.

Комунікативний метод (Communicative Language Teaching) - це метод викладання іноземних мов, який спрямований на вдосконалення комунікативних навичок студентів з метою розвитку здатності



ефективно спілкуватися в реальних ситуаціях. Основний акцент робиться на вживанні іноземної мови для досягнення практичних комунікативних задач. Фокус зміщується з викладача на студентів, які активно взаємодіють між собою, використовуючи іноземну мову в різних контекстах [9 с.283]. Викладачі зазвичай пропонують автентичні матеріали, щоб надавати студентам якомога більше можливостей для змістовного спілкування.

Великобританія започаткувала комунікативний метод у 60-70 роках минулого століття, коли англійська мова почала набувати статус мови міжнародного спілкування. Саме в той період виявилось, що традиційні методи викладання, такі як граматико-перекладний та аудіо-лінгвальний, спрямовані на вивчення граматичних структур та меморизацію діалогів і текстів, не відповідали вимогам часу і тому втрачали свою актуальність. Натомість стрімко набирав оберти комунікативно-орієнтований підхід у викладанні іноземних мов, з точки зору якого мова - це лінгвістична та соціальна поведінка, фундаментальними елементами якої є взаємодія та накопичення значень [9 с.318].

Оскільки комунікативний метод націлений на формування комунікативної компетентності шляхом розвитку комунікативних навичок та вмінь, на заняттях виконуються різні завдання, що стосуються спілкування і водночас у комплексі долучають студентів до чотирьох видів мовленнєвої діяльності: читання, письма, слухання і говоріння. Комунікативна компетентність охоплює:

-*мовну* (розуміння і використання мовного матеріалу для ефективного висловлювання думок та ідей);

-*соціолінгвістичну* (розпізнавання соціальних, етнічних, гендерних та інших маркерів у мовленні та вміння враховувати їх у власній мовленнєвій діяльності в залежності від контексту та аудиторії, з якою відбувається взаємодія);

-*дискурсивну* (вміння конструювати текст в межах письмового чи усного висловлення, дотримуючись логічного порядку та послідовності подання інформації та використовувати необхідні мовні засоби для досягнення конкретних стилістичних ефектів або вираження певного тону висловлювання);

-*стратегічну* (рівень обізнаності щодо стратегій успішного досягнення комунікативної мети);

-*соціальну* (адаптація до різних соціальних ситуацій, що допомагає людям впоратися з різноманітними викликами та зберігати нормальні стосунки).

Спираючись на власний досвід можна констатувати, що результативність застосування комунікативного методу викладання іноземної

мови багато в чому визначається зовнішніми педагогічними факторами. По-перше, студенти мають активно залучатися в ході заняття до взаємодії між собою та з викладачем. Це сприяє збагаченню лексичного запасу, покращенню вимови і розвитку навичок слухання та розуміння. По-друге, важливу роль відіграє рівень мотивації студентів та їх зацікавленості у вивченні мови. По-третє, ефективність навчального процесу залежить від матеріально-технічної бази та навчальних ресурсів. Наприклад, мультимедійні засоби дозволяють викладачу демонструвати аутентичні матеріали, які розкривають студентам різноманіття мовленнєвих форм в реальних ситуаціях спілкування.

Прихильники природного підходу (the Natural Approach) до викладання іноземних мов вбачають суттєву різницю між вивченням та опануванням мови. Для них вивчення мови потребує структури, підручників, ресурсів і запам'ятовування граматичних правил і лексики, у той час як опанування мови вимагає від викладача лише створення середовища, яке занурює студентів у атмосферу цільової мови. Акцент фокусується на те, що ніби це природний процес засвоєння рідної мови. Цей метод був розроблений лінгвістами Стівеном Крешеном (Stephen Krashen) та Трейсі Терреллом (Tracy Terrell), визнаними авторитетами в мовознавстві, особливо в галузі природного навчання мови. Вони вивчали взаємодію мов та суспільства, а їх дослідження включають аспекти природного навчання мови та набуття мовленнєвої компетентності. Обидва вчені надають перевагу навчанню через сприйняття та використання іноземної мови в реальних ситуаціях. Метод природного підходу викладання іноземних мов базується на кількох гіпотезах, висунутих Трейсі Терреллом разом з Стівеном Крешеном:

-*Гіпотеза засвоєння (the Acquisition Hypothesis)*: Засвоєння мови відбувається непримусово, тобто інтуїтивно, через участь в комунікативних ситуаціях, а не через формальне вивчення граматичних правил.

-*Вхідна гіпотеза (the Input Hypothesis)*: Активізація граматичного матеріалу можлива лише за умови, що лінгвістичний трохи перевищує поточний мовний рівень студента.

-*Контрольна гіпотеза (the Monitor Hypothesis)*: Свідоме абстрактне знання граматики використовується тільки для перевірки правильності вивченого та не є основним механізмом комунікації.

-*Гіпотеза природного порядку (the Natural Order Hypothesis)*: Послідовність засвоєння граматичних структур відповідає природному порядку, в якому вони вивчаються в рідній мові.

-*Гіпотеза афективного фільтра (the Affective Filter Hypothesis)*: Мотивація, емоції, потреби та установки впливають на процес сприй-



няття інформації, підсилюючи або обмежуючи здатність студента вивчати мову.

Цей метод став популярним серед викладачів і лінгвістів, що цінують комунікативний підхід до викладання іноземних мов.

Сьогодення характеризується проникненням інформаційно-комунікаційних технологій в усі сфери життєдіяльності людини. Освіта не є винятком, однак впровадження інформаційно-комунікативних технологій у навчальний процес вимагає розробки та практичного використання науково-методичного забезпечення, створення й ефективного застосування інструментальних засобів і систем комп'ютерного навчання та контролю знань, упорядкованої інтеграції цих технологій в існуючі навчальні процеси та організаційні структури [14, с.86].

Інформаційно-комунікаційні технології визначають широкий спектр технологій, що стосуються збору, обробки, зберігання, передачі та використання інформації. Ці технології включають в себе різноманітні аспекти, такі як комп'ютерні системи, програмне забезпечення, мережі, електронні комунікації, телекомунікації та інші засоби.

Комп'ютери та програмне забезпечення відіграють важливу роль у вивченні іноземних мов в час, коли дистанційна форма навчання потужно набирає обертів. Викладачі та студенти переходять на освітній формат віртуальний клас, де навчання відбувається в інтернет-середовищі, а не в традиційних аудиторіях. Це дозволяють студентам отримувати доступ до занять та навчальних ресурсів з будь-якого місця, де є інтернет. Електронне навчання (E-learning) динамічно розвивається з опорою на онлайн-платформи.

Однією з найпопулярніших платформ для дистанційного навчання можна назвати платформу Moodle. Будучи безкоштовною, вона використовується багатьма освітніми установами. Платформа має відкритий вихідний код, а це означає, що користувачі можуть вносити зміни та адаптувати її під свої потреби, розширюючи функціонал за допомогою різних плагінів та модулів [10, с.288]. Крім того, що викладачі проводять заняття за допомогою цієї платформи, вони також створюють онлайн-курси, завантажують електронні матеріали, які включають тексти, презентації, відео, аудіо та різноманітні завдання. У Moodle вбудовані інтерактивні елементи, такі як форуми для обговорення тем, або чати для взаємодії в реальному часі. Платформа дозволяє розробляти тести для контролю за рівнем знань. Безумовно вона сприяє ефективному розвитку електронного навчання.

Наступна онлайн-платформа для взаємодії між викладачем та студентами - Google Classroom, розроблена компанією Google як

частина пакету Google Workspace for Education, теж широко застосовується в освітній сфері тому, що має зручний інструментарій. Платформа надає можливість легко створювати віртуальні класи та організовувати навчання в онлайн-форматі. Використовуються різні види інформації, викладачі надсилають студентам завдання, а студенти відправляють викладачам свої відповіді за допомогою цієї платформи. Викладачі коментують виконані завдання та взаємодіють зі студентами через електронні відгуки [4, с.63]. Саме гнучка інтеграція з Google Apps такими як Google Drive, Google Docs, Google Sheets дозволяє зручного обмінюватися матеріалами та спільно над ними працювати. До того ж мобільні додатки Google Classroom забезпечують легкий доступ через смартфони та планшети.

Платформа Blackboard Learn використовується в різних типах освітніх установ для забезпечення доступу до навчання у віддалених або гібридних умовах. Викладачі можуть створювати онлайн-курси та надавати доступ до навчальних матеріалів, завдань і тестів. Платформа має вбудовані форуми для обговорення тем та спілкування між учасниками курсу та зручний інтерфейс для ведення електронного журналу. Наявність мобільних додатків адоптує користування платформою з різних пристроїв. Blackboard Learn приділяє велику увагу заходам безпеки та конфіденційності даних, що, з нашої точки зору, дуже важливо.

Платформа для відеоконференцій - Zoom стала популярною в умовах дистанційного навчання та віртуальних зустрічей. Можливість проведення віддалених занять, лекцій та обговорень шляхом відеоконференцій є однією з ключових функцій Zoom for Education. Багато освітніх установ зупиняють свій вибір на цій платформі тому, що вона має інтуїтивно зрозумілий інтерфейс, що полегшує її використання, дозволяє проводити віртуальні класи з великою кількістю учасників, викладачі можуть записувати відеоконференції для подальшого перегляду, інтерактивні елементи, такі як чат, віртуальні дошки та обмін файлами, дозволяють викладачам і студентам взаємодіяти та спільно працювати над матеріалами. Zoom може інтегруватися з іншими платформами та системами для забезпечення зручності в управлінні контентом та оцінюванням і підтримується різними пристроями (комп'ютери, планшети та смартфони).

Інтерактивна платформа Kahoot! застосовується для створення та проведення онлайн тестів, ігор та вікторин, де важлива взаємодія та активна участь аудиторії. Ця платформа безкоштовна для базового використання, тому приваблює викладачів, які створюють інтерактивні



вправи для вивчення нового лексико-граматичного матеріалу, перевірки розуміння студентами змісту текстів та тестування рівня їх знань. Користуючись платформою, викладачі розробляють навчальні інтерактивні ігри з питань та завдань, які часто проводяться в форматі бліц протягом обмеженого часу. Отже, платформа допомагає придбати необхідний інтерактивний досвід.

Немає сумніву в тому, що цифрові платформи включають в себе чималу кількість переваг, але доречно згадати і про певні недоліки. Перш за все - це питання безпеки та конфіденційності даних. Хоча з цього приводу компанії-виробники активно працюють над вдосконаленням систем, важливо слідкувати за оновленнями та використовувати правильні налаштування. До того ж для використання онлайн-платформ необхідний стабільний інтернет-зв'язок, а в разі його відсутності зазвичай виникають труднощі. Користувачі добре знають і про те, що певний розширений функціонал платформ може бути доступним лише на платних тарифах, обмежуючи можливості для деяких навчальних закладів.

Щодо технологій мережевої та хмарної взаємодії, які на даний момент, безумовно, популярні серед користувачів інтернету, передбачається наявність інформаційної компетентності і у викладачів, і у студентів, та доступність до усіх необхідних технічних засобів і ресурсів. В результаті застосування даних технологій формуються наступні компетентності: мовна, мовленнєва, комунікативна, соціокультурна. Вони відіграють ключову роль у становленні професійної компетентності студентів.

Цифрові технології мережевої та хмарної взаємодії використовуються у груповій роботі викладача зі студентами в аудиторіях та дистанційно і в індивідуальній роботі, націленій на самостійне оволодіння певними навичками та вміннями читання, аудіювання, усного мовлення та письма іноземною мовою, що сприяє розвитку особистості здобувача освіти [8, с.69].

Зручною та популярною формою електронного навчання можна без перебільшення вважати мобільне навчання (M-learning), яке захопило освітній простір через стрімкий розвиток технологій мобільного зв'язку, що базується на застосуванні мережі інтернет. Мобільне навчання передбачає використання портативних ІТ-пристроїв таких як ноутбуки, планшети, смартфони для забезпечення доступу до навчального матеріалу в будь-який часі та в будь-якому місці. Аналіз останніх досліджень стосовно е-навчання іноземних мов показав, що саме M-learning забезпечує оптимізацію навчання, його доступність та

продуктивність, інтеграцію студентів в інформаційне суспільство [1, 2, 8, 11]. Наразі існує чимало мобільних програм і мобільних додатків з великим потенціалом для вивчення іноземної мови.

Зупинимося на найбільш поширених мобільних додатках:

- *Duolingo* пропонує завдання та вправи для розвитку різних мовленнєвих навичок. Додаток включає в себе гру (Streaks), щоб стимулювати користувачів до регулярного вивчення.

- *Rosetta Stone* використовує прийом навчання через імерсію, коли імітується природний спосіб вивчення мови. Уроки містять аудіо та відеофрагменти для покращення навичок сприйняття на слух. Додаток намагається персоналізувати навчальні матеріали для кожного студента, керуючись результатами його відповідей.

- *Babbel* надає навчальні матеріали, орієнтовані на ситуації з реального життя, і тому вони включають в себе фрази та вирази, які студенти можуть використовувати у повсякденному спілкуванні. Додаток також може бути корисним для вдосконалення письмових навичок студентів.

- *Lingodeer* пропонує комплексні уроки, які охоплюють майже всі аспекти мови. Додаток приваблює детальним поясненням граматичних концепцій та різноманітними вправами для їх закріплення, цікавими мовленнєвими завданнями та мультимедійним контентом.

- *HelloTalk* поєднує функціонал соціальної мережі із засобами для вивчення іноземних мов. Додаток дозволяє студентам спілкуватися з носіями обраної мови, надсилати їм свої текстові повідомлення для корекції помилок. Уподобання користувачів різні: можна вести індивідуальну розмову або приєднатися до групових чатів і комунікувати з цілою групою людей.

Усі згадані вище додатки мають високий мотиваційний потенціал через суттєву різноманітність тем і форм презентації матеріалу, тому можуть бути використані для самостійної роботи студентів.

Слід зазначити, що багато викладачів комбінують різні методи для досягнення більш ефективних результатів. Адже «педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога» [11, с. 137].

**Висновки.** Підсумовуючи вищевикладене, можна стверджувати, що варіативне застосування розглянутих методів викладання іноземної мови у напрямку особистісно орієнтованого навчання значно сприяє розвитку мовленнєвих навичок та вмінь студентів і розширює можливості формування ключових компетентностей фахівця, який відповідає потребам сучасного суспільства. Здобувач освіти працює над



визначенням своєї цілі, плануванням та коригуванням своєї дії, розвиває здатність аналізувати інформацію і відстоювати свою позицію, логічно мислити та ефективно комунікувати, вчиться оцінювати свої знання, отримує досвід співпраці, конструктивної взаємодії та лідерства. Безумовно, студент є активним учасником навчального процесу. Виходячи з власного досвіду слід зазначити, що використання на сучасному етапі методів навчання, які базуються на інформаційно-комунікаційних технологіях, ще більше актуалізує реалізацію особистісно орієнтованого підходу у викладанні іноземної мови, забезпечуючи диференціацію навчання з урахуванням здібностей студентів, рівня їх знань, навичок та вмій і дозволяє викладачу спрямовувати освітній процес шляхом всебічного розвитку особистості студента.

#### **Література:**

1. Адамова І. З., Уграк М. І. Використання інтернет-технологій у навчальному процесі. Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту. Економічні науки. 2014. Вип. 1. С. 374-379.
2. Горбатюк Р. М. Тулашвілі. Ю. Й. Мобільне навчання як нова технологія вищої освіти. Науковий вісник Ужгородського національного університету. 2013. №27 С. 31-34.
3. Ковтун О.В., Гудманян А. Г. Методика викладання іноземних мов і перекладу у вищій школі. Практикум. К.: НАУ, 2015. 80 с
4. Корнейко Ю.М., Єрмакова Т.С. Використання хмарного сервісу Google Classroom у навчанні іноземної мови. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 28. С. 62–65.
5. Коваленко О. Ю. Сучасні педагогічні технології: технологія проектного метода навчання іноземній мов. К.: Мультидисциплінарний науковий журнал «Архіваріус», 2015. С. 66-72.
6. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов. Київ : Ленвіт, 2008. 285 с.
7. Романюк Ж.Г. Особливості використання рольової гри як засобу підвищення мотивації у вивченні англійської мови. Міжнародний науковий журнал «Грааль науки». № 25, 2023. С. 397–399.
8. Сидоренко Л., Дернова Т., Рябцева І. Використання digital-методик у підготовці студентів закладів вищої освіти у процесі вивчення іноземних мов. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 47, том 4, 2022. С.67-74.
9. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майер, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші; [за ред. С.Ю.Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболевої]. К.: Ленвіт, 2015. 444 с.
10. Тимошук Ю., Циганенко О. Використання Платформи LMS Moodle під час викладання англійської мови за професійним спрямуванням майбутнім морським фахівцям. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 68, том 2, 2023. С. 287-290.
11. Чередніченко Г. А. Мультимедійні технології у процесі викладання дисципліни «іноземна мова» у вищих технічних навчальних закладах / Г. А. Чередніченко, Л. Ю. Шапран, Л. І. Куниця // Наукові записки. Серія : Педагогіка. Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, 2011. № 4. С. 134–138.



12. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: Навч. посібник. К.: Фірма «ІНКОС», 2006. 248 с
13. Шевченко С. П. Застосування інтерактивних методів у процесі викладання курсу професійної англійської мови. Молодий вчений. 2020. №4. С. 481–483.
14. Шуменко О. А., Шипілова І. Ю. Використання сучасних інформаційно-комунікативних технології під час викладання іноземних мов. Філологічні трактати. – Том 5, № 4 '2013. С. 84–89.
15. Cook, V. *Second Language Learning and Language Teaching*. Routledge, 2016. 344p.
16. Howatt, A. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2014. 394p.
17. Kustiwan Syarief *Communicative Language Teaching: Exploring Theoretical Foundations and Practical Challenges*. Jurnal Ilmu Pendidikan, 2016, 12(3).
18. Larsen-Freeman, D. *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd edition). Oxford University Press, 2011. 106 p.

#### References:

1. Adamova I. Z., & Uhrak M. I. (2014) *Vykorystannia internet-tekhnologii u navchalnomu protsesi* [Use of Internet technologies in the educational process.]. *Visnyk Chernivetskoho torhovelno-ekonomichnoho instytutu. Ekonomichni nauky- Bulletin of the Chernivtsi Trade and Economic Institute. Economic sciences*, 1, 374-379 [In Ukrainian].
2. Horbatiuk R. M., & Tulashvili. Yu. Y. (2013) *Mobilne navchannia yak nova tekhnolohiia vyshchoi osvity* [Mobile learning as a new technology of higher education.]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu- Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University*. 27. 31-34 [In Ukrainian].
3. Kovtun O.V., & Hudmanian A. H. (2015). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov i perekladu u vyshchii shkoli.* [Methodology of teaching foreign languages and translation in higher education.]. *Praktykum*. K.: NAU. [In Ukrainian].
4. Korneiko Yu. M., & Yermakova T.S. (2020). *Vykorystannia khmarnoho servisu Google Classroom u navchanni inozemnoi movy.* [ Using the Google Classroom cloud service in teaching a foreign language.] *Innovatsiina pedahohika-Innovative pedagogy*. 28, 62–65. [In Ukrainian].
5. Kovalenko O. Yu. (2015) *Suchasni pedahohichni tekhnolohii: tekhnolohiia proektnoho metoda navchannia inozemni mov.* [Modern pedagogical technologies: the technology of the project method of teaching foreign languages.] *K.: Multydystsyplinaryni naukovyi zhurnal «Arkhivarius»- K.: Multidisciplinary scientific journal "Archivarius"* 66-72. [In Ukrainian].
6. Nikolaieva S. Yu. (2008) *Osnovy suchasnoi metodyky vykladannia inozemnykh mov.* [Fundamentals of modern methods of teaching foreign languages.] *Kyiv : Lenvit*, [In Ukrainian].
7. Romaniuk Zh.H. (2023) *Osoblyvosti vykorystannia rolovoi hry yak zasobu pidvyshchennia motyvatsii u vmvchennia anhliiskoi movy* [Peculiarities of using a role-playing game as a means of increasing motivation in learning English.] *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal «Hraal nauky»- International scientific journal "Grail of Science"*, 25, 397–399 [In Ukrainian].
8. Sydorenko L., Dernova T., & Riabtseva I. *Vykorystannia digital-metodyk u pidhotovtsi studentiv zakladiv vyshchoi osvity u protsesi vyvchennia inozemnykh mov.* [The use of digital methods in the preparation of students of higher education institutions in the process of learning foreign languages.]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk- Current issues of humanitarian sciences*, 4 (4), 67-74 [In Ukrainian].



9. S. Yu. Nikolaieva, H. E. Boretska, N. V. Maiier, O. M. Ustymenko, & V.V. Chernysh ta inshi; [za red. S.Iu.Nikolaievoi; tekhn. red. I. F. Sobolievoi] (2015.) Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kultur u zahalnoosvitnikh i vyshchykh navchalnykh zakladakh: Kolektyvna monohrafiia [Modern technologies of teaching foreign languages and cultures in general and higher educational institutions: Collective monograph] K.: Lenvit, 444 [In Ukrainian].

10. Tymoshchuk Yu., & Tsyhanenko O. Vykorystannia (2023) Platformy LMS Moodle pid chas vykladannia anhliiskoi movy za profesiinym spriamuvanniam maibutnim morskyim fakhivtsiam. [Use of the LMS Moodle platform during the teaching of professional English to future maritime specialists.] *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk- Current issues of humanitarian sciences*, 2 (68), 287-290 [In Ukrainian].

11. Cherednichenko H. A. (2011) Multymediini tekhnolohii u protsesi vykladannia dystsypliny «inozemna mova» u vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Multimedia technologies in the process of teaching the discipline "foreign language" in higher technical educational institutions. *Naukovi zapysky. Seriiia Pedahohika-Scientific notes*. 4, 134–138 Ternopil: Ternopil National Pedagogical University named after V. Hnatyuka [In Ukrainian].

12. Tarnopolskyi O.B. (2006) *Metodyka navchannia inshomovnoi movlennievoi diialnosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity* [Methodology of teaching foreign language speech activity in a higher language educational institution] Kyiv.: Firma «INKOS», 248 [In Ukrainian].

13. Shevchenko S. P. (2020) Zastosuvannia interaktyvnykh metodiv u protsesi vykladannia kursu profesiinoi anhliiskoi movy [The use of interactive methods in the process of teaching a professional English language course] *A young scientist*, 4, 481–483. [In Ukrainian].

14. Shumenko O. A., Shypilova I. Yu. (2013) *Vykorystannia suchasnykh informatsiino-komunikatyvnykh tekhnolohii pid chas vykladannia inozemnykh mov.* [The use of modern information and communication technologies during the teaching of foreign languages.] *Filolohichni traktaty.* (Vol 5) [In Ukrainian].

15. Cook, V. (2016) *Second Language Learning and Language Teaching*. Routledge, 2016. 344p.

16. Howatt, A. A (2014) *History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press,. 394p.

17. Kustiwan Syarief (2016) *Communicative Language Teaching: Exploring Theoretical Foundations and Practical Challenges*. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 12(3).

18. Larsen-Freeman, D. (2011) *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd edition). Oxford University Press,. 106 p.



УДК 354:328.185

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-722-735](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-722-735)

**Ігнатенко Наталія Віталіївна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри всесвітньої історії та релігієзнавства, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, вул. Максима Кривоноса, 2, м. Київ, 46000, <https://orcid.org/0000-0002-3264-0315>

## ГЕНЕЗИС ВІТЧИЗНЯНОЇ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ У 1996–2010 РР.

**Анотація.** Здійснено історико-ретроспективний аналіз особливостей розвитку вітчизняної моделі теорії та методики навчання історії в школі у 1996–2010 рр.; охарактеризовано нормативно-правові документи, що утворюють її науково-методичний та нормативно-процесуальний супровід. Виявлено проблеми шкільної історичної освіти, вирішення яких сприяло переосмисленню засадничих принципів функціонування та розвитку теорії і методики навчання історії в школі як науки.

Встановлено, що як наука, теорія та методика навчання історії в школі досліджуваного періоду повсякчас перебувала у пошуку ефективних алгоритмів інтеграції теоретико-методолгічного інструментарію загальноосвітніх інновацій в концептуальні положення шкільної історичної освіти. Запропоновані нею якісні і комплексні зміни були пов'язані із трансформацією підходів до формування змісту шкільних навчальних дисциплін і поверненням до національних освітніх традицій українців як європейської нації. При цьому особлива увага приділялася формуванню історичної свідомості, що дозволяла критично осмислювати минуле й сучасне та прогнозувати майбутнє.

Доведено, що перетворення у теорії та методиці навчання історії в школі 1996–2010 рр. мали системний характер й проходили у контексті світових і вітчизняних загальноосвітніх трансформацій. Їх перебіг супроводжувалася відмовою від монополії однієї ідеології чи однієї історичної концепції в тлумаченні минулого, утвердженням принципів плюралізму, свободи думки та багатовекторності наукового пошуку.

Зроблено висновок, що на рубежі ХХ–ХХІ ст. процес формування вітчизняної моделі теорії та методики навчання історії в школі проходив в умовах гострої кризи традиційної парадигми освіти пов'язаної із становленням інформаційного суспільства. Результатом



цього процесу стала поява нової моделі шкільної історичної освіти з притаманними їй ознаками багатовекторності історичних концепцій тлумачення минулого, а також поява нових поглядів на роль історичної освіти в житті людини.

**Ключові слова:** освіта, історична освіта, державна політики в галузі історичної освіти, генеза історичної освіти, трансформаційні процеси в освіті.

**Ignatenko Nataliya Vitaliyivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of World History and Religious Studies, Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk, St. Maksym Kryvonosa, 2, Kyiv, 46000, <https://orcid.org/0000-0002-3264-0315>

## **GENESIS OF THE NATIVE THEORY AND HISTORY TEACHING METHODS AT SCHOOL IN 1996–2010.**

**Abstract.** A historical-retrospective analysis of the peculiarities of the development of the domestic model of the theory and methods of teaching history at school in 1996–2010 was carried out; normative-legal documents that form its scientific-methodical and normative-procedural support are characterized. The problems of school history education were identified, the solution of which contributed to the rethinking of the fundamental principles of functioning and development of the theory and methodology of teaching history at school as a science.

It was established that as a science, theory and method of teaching history in the school of the studied period, it was always in search of effective algorithms for the integration of the theoretical and methodological toolkit of general educational innovations into the conceptual provisions of school history education. The qualitative and complex changes proposed by it were related to the transformation of approaches to the formation of the content of school academic disciplines and a return to the national educational traditions of Ukrainians as a European nation. At the same time, special attention was paid to the formation of historical consciousness, which made it possible to critically interpret the past and present and predict the future. It is proved that the transformations in the theory and methods of teaching history in school in 1996-2010 were systemic in nature and took place in the context of global and domestic general education transformations. Their course was accompanied by the rejection of the monopoly of one ideology or one historical concept in the interpretation of

the past, the affirmation of the principles of pluralism, freedom of thought and the multi-vector nature of scientific research.

It was concluded that at the turn of the XX-XXI centuries the process of formation of the national model of the theory and methodology of teaching history at school took place in the conditions of an acute crisis of the traditional paradigm of education associated with the formation of the information society. The result of this process was the emergence of a new model of school historical education with its inherent multi-vector features of historical concepts of interpretation of the past, as well as the emergence of new views on the role of historical education in human life.

**Keywords:** education, historical education, state policies in the field of historical education, genesis of historical education, transformational processes in education.

**Постановка проблеми.** За роки незалежності України вітчизняна теорія та методика навчання історії в школі пройшла складний шлях докорінних змін. Як автономна підсистема історичної освіти, вона повсякчас перебувала у пошуку ефективних алгоритмів інтеграції теоретико-методолгічного інструментарію загальноосвітніх інновацій в концептуальні положення шкільної історичної освіти. Поряд із цим, як самостійна наука, вона й сама стала втіленням узагальненої функціональної моделі розвитку історичної теорії та практики, здатної прогнозувати поведінку реальних об'єктів у визначеному діапазоні умов та продукувати трансформаційні процеси направлені на досягнення якісної і комплексної зміни в структурі та змісті шкільної історичної освіти. Це актуалізує проблему дослідження її наукового дискурсу як основи для формування сучасної траєкторії розвитку шкільної історичної освіти, підвищення якості та ефективності її змісту, методичного, організаційного та нормативно-правового забезпечення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У науковій історіографії проблема розвитку вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі у 1996-2010 рр. предметом спеціального наукового дослідження не стала. Окремі аспекти проблеми знайшли відображення у низці науково-методичних праць які умовно можна об'єднати у дві групи: *праці з проблеми визначення концептуальних засад шкільної історичної освіти*: Л. Калініної; О. Удода; В. Мисана; В. Комарова; О. Малій, М. Гона; В. Огнев'юка; О. Пометун, О. Фідрі, Р. Пастушенка; К. Баханова; А. Погрібного, А. Алексюка; О. Вінниченка, М. Мудрого, Р. Пастушенка, Р. Сироти; Н. Яковенко, Л. Ведмідь; А. Зякун та ін..



*Дослідження з проблем впровадження нового змісту освіти у практику шкільного курсу історії:* К. Баханова, В. Власова, Д. Десятова, О. Савельєва, О. Пометун, Л. Корінько, О. Фідрі, С. Терна та ін.

Особливу цінність в контексті аналізу трансформаційних процесів у теорії та методиці навчання історії в школі мають праці першої групи. За своєю суттю вони є відображенням поступальної редефініції формацийних схем радянської історіографії і конструювання українського історичного нарративу та методології історії як основи для подальшого інноваційного розвитку галузі.

**Мета статті** - дослідження особливостей розвитку вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі у 1996-2010 рр.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток теорії та методики навчання історії у 1996-2010 рр. відбувався в умовах докорінної зміни соціально-політичного й економічного устрою держави. Тривале безальтернативне панування командно-адміністративної системи та комуністичної ідеології, ментальне укорінення багатьох стереотипів радянського періоду на тлі відсутності належного нормативно-правового забезпечення ускладнювали перебіг цілого ряду освітніх реформ. І все ж найбільших змін загальна середня освіта України зазнала саме у ці роки. Насамперед вони були пов'язані із трансформацією підходів до формування змісту шкільних навчальних дисциплін і поверненням до національних освітніх традицій українців як європейської нації. Важливим чинником у цьому процесі стало ухвалення Конституції України (1996 р.), яке спричинило неабияку законодавчу активність в освітній галузі: внесення чисельних доповнень до діючого Закону «Про освіту» (1996 р.), ухвалення Державного стандарту Загальної середньої освіти (1996), прийняття спеціального Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р.), Державного стандарту базової і повної середньої освіти (2004 р.) та цілого ряду інших законів прямої дії націлених на оптимізацію усіх ланок системи національної освіти.

Шлях до їх ухвалення не був легким. Незважаючи на прогресивні трансформації 1991-1996 рр. система освіти в Україні за своєю суттю залишалася централізованою. Її реформування вимагало перегляду підходів до визначення освітніх стандартів, які повинні були сформувати сучасне бачення суспільного ідеалу освіченості та вимоги до освіти як основи соціокультурного становлення молоді в єдиному освітньому просторі держави. З цією метою у 1996 р. колегією МОН та Президією АПН України було прийнято першу в незалежній Україні «Концепцію державного стандарту загальної середньої освіти в

Україні». Унормовані у ній положення, що визначали державні вимоги до освіченості учнів і випускників шкіл на рівні початкової, базової та повної загальної середньої освіти, а також гарантії держави щодо її здобуття, знайшли відображення в освітніх стандартах галузей знань (навчальних предметів) та створених на їх основі нових редакціях навчальних програм, новому поколінні підручників, навчальних і методичних посібників. З-поміж іншого у документі йшлося й про нову стратегію розвитку шкільної історичної освіти [1].

На відміну від проекту «Концепції безперервної історичної освіти в Україні» (1995 р.), який за старими шаблонами знаннєвої парадигми, головним пріоритетом шкільної історичної освіти визначав «ознайомлення учнів з історичним матеріалом» [2, с. 26], орієнтована на гуманізацію як основу нового педагогічного мислення, Концепція 1996 р., вбачала його у процесі розвитку, зокрема у розвитку історичного мислення через «засвоєння способів одержання й застосування історичних знань» [3, с. 6]. Однак, виконати це завдання було складніше аніж задекларувати. Вітчизняна методична система десятиліттями реалізувалася у суб'єкт-об'єктних взаємодії вчителя та учнів і успішно функціонувала в єдності та своєрідній боротьбі двох на перший погляд протилежних тенденцій: авторитарної ролі вчителя та його прагненні надати учневі більше пізнавальної самостійності у процесі здобування знань. В залежності від домінування однієї чи іншої, все розмаїття педагогічних ідей сформованих у теорії та методиці навчання історії ХХ ст. можна умовно об'єднати у дві групи: авторитарні та ліберальні системи навчання. У першому випадку керівна роль учителя, набуваючи догматичного характеру, призводила до позбавлення учнів від будь якої самостійності думки на уроці. В іншому - ця самостійність ставала настільки не контрольованою, що набувала ознак анархічності і, призводила до «блукання учнівських думок у пошуках виходу із заплутаних лабіринтів історичних подій» [4, с. 9]. Обидва підходи в однаковій мірі були не придатними для реалізації окресленої у Концепції мети розвиваючого навчання.

Пошук наукових основ навчання, де визнавалися би індивідуальні можливості кожної дитини та їх зміни у процесі навчання, вимагав залучення до навчального процесу нових методологічних підходів. У процесі їх концептуалізації, методисти кін. 90-х рр.. ХХ ст. (Р. Євтушенко, В. Комаров, Т. Ладиченко, О. Удод та ін..), апелювали до змісту освіти як основи для конструювання нових алгоритмів пізнання. Розглядаючи його через призму діалектичної єдності навчально-історичної інформації (історичні факти, поняття, закони



історичного розвитку та наукові історичні теорії), досвіду способів діяльності (у двох його різновидах: досвіду відомих способів діяльності; досвіду творчої діяльності) й емоційно-ціннісного ставлення до людей та навколишнього світу (етичне, естетичне та інше виховання), вони дедалі частіше доходили висновку, що реально вписаними у навчальний процес були лише два елемента із трьох: історичні знання та, частково, досвід відомих способів діяльності [4, с. 9]. На практиці це означало, що навчання як різновид пізнання з поміж багатьох можливих, формувало у здобувачів освіти лише одне - здатність до первинного засвоєння інформації [3, с. 6]. Спробою вирішення цієї проблеми стала нова редакція навчальної програми з історії 1998 р. [5].

У порівнянні з діючими, програма 1998 р. виглядала доволі прогресивною, адже мала деякі особливості: матеріал у ній був згрупований синхронно за цивілізаційним підходом до вивчення історії людства, окремих країн (регіональних і локальних цивілізацій). Відповідно до пояснювальної записки до систематичних курсів історії висувались три основні змістові пріоритети: 1) вивчення історії України (в обсязі 56,34% від усього часу виділеного на історичні дисципліни); 2) вивчення історії ХХ ст. – тобто акцент на сучасні проблеми; 3) посилення уваги до історії сусідніх країн та держав, що мали історично зумовлені зв'язки з Україною [6]. Крім того, з програми було вилучено надмірно деталізований фактологічний матеріал, характерний для формаційного підходу, усувалися деякі терміни, переглядалися оцінки і хронологічні межі окремих історичних подій, вводилися нові культурологічні поняття, ширше представлялися різноманітні суспільні рухи та течії, особи, які презентували різні політичні сили в суспільстві, проголошувалися нові підходи до групування навчального матеріалу в темах «Перша світова війна», «Друга світова війна». У 5 кл. запроваджувався пропедевтичний курс історії (35 год. на рік), завданням якого стала підготовка учнів до засвоєння історичних знань у наступних класах.

Усі ці зміни на перший погляд відповідали задекларованим у Концепції реаліям компетентнісної парадигми реформування освіти. Разом із тим програма 1998 р. структурно була дуже схожою до редакцій 1992, 1996 рр., і ця схожість стосувалася не лише переваг, а й недоліків. Все ще позбавлена концептуальності і чіткого розуміння логіки історичного процесу (особливо це стосувалося курсу історії України), вона, як і її попередниці, окреслювала тематичні межі предметів за лінійною логікою сукупності фактів та явищ, особливо не акцентуючи уваги на взаємозумовленості подій всесвітньої історії та



історії України. Складається враження, що її редакція здійснювалася виключно з метою уточнення хронологічних рамок окремих тем і корегування підходів до висвітлення окремих історичних подій. До того ж розбіжності у визначенні мети шкільної історичної освіти, що декларувалася у проектах двох головних концептуальних документів – проекті «Концепції безперервної шкільної історичної освіти в Україні» (1995 р.) й проекті Державного стандарту загальної середньої освіти (1997 р.), призвели до механічного поєднання у навчальній програмі 1998 р. знаннєвої та гуманістичної парадигм освіти і цим породили ряд суперечностей – між традиціями та новаторством, необхідністю впровадження педагогічних інновацій і прагненням до збереження уже існуючих освітніх надбань; спрямованістю не лише на засвоєння історичних знань, а й (чого не було в попередніх програмах) на розвиток інтелектуальних умінь, найголовнішим з поміж яких визначалося історичне мислення й неготовністю учнів до такого роду навчання [5, с. 8]. Як наслідок, у 2001 р. програма з історії зазнала ще однієї редакції.

Окрім зазначеного, поява нової редакції програми з історії 2001 р. була зумовлена ще однією знаковою для розвитку освіти загалом, та історичної освіти, зокрема подією – ухвалення «Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)» [7]. Даний факт став відправною точкою першої від проголошення незалежності України широкомасштабної трансформації галузі, націленої на приведення усіх її складових у відповідність до норм світового співтовариства.

Вектор шкільної освіти, заданий Концепцією 2001 р., спрямовується у площину цінностей особистісного розвитку, варіативності і відкритості школи, викликав необхідність у переосмисленні усіх факторів, від яких могла залежати якість навчально-виховного процесу, а саме: змісту, методів, форм навчання і виховання, системи контролю і оцінювання, управлінських рішень, заємовідповідальності учасників навчально-виховного процесу. Такий підхід давав педагогам достатньо конкретні орієнтири щодо напрямків оптимізації навчально-виховного процесу в закладах середньої освіти і, як наслідок, спонукав неабияку активність в галузі теорії та методики навчання історії. Предметно, що ця активність вперше від початку незалежності стосувалася не лише змісту історичної освіти (після 2001 р. в теорії та методиці навчання історії у цьому аспекті здебільшого йшлося про можливості та способи інтеграції історії України у всесвітню історію), а й методики навчання історії в школі.

В умовах реформування загальної середньої освіти на історію покладалися важливі завдання пов'язані з соціальною адаптацією учнів,



підготовкою їх до активного громадського життя та вихованням, з одного боку, загальнолюдських ціннісних орієнтацій, а з іншого – глибокого патріотизму. При цьому особлива увага приділялася формуванню історичної свідомості, що дозволяла критично осмислювати минуле й сучасне та прогнозувати майбутнє [8, с. 2]. Способи реалізації цих завдань повинні були знайти відображення в Концепції історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи, проекти якої широко обговорювалися на сторінках педагогічної преси та в середовищі педагогічної громадськості протягом 2001 р.

Намагаючись створити нову парадигму шкільної історичної освіти, автори проектів запропонували дві принципові зміни у структурі шкільної історичної освіти: 1) винесення пропедевтичного курсу історії до середньої школи; 2) запровадження концентричного способу структурування змісту навчання, відповідно до якого у 5-9 кл. учні повинні були отримати базові знання про всесвітню історію та історію України, а у 10-12 кл. – поглиблювати їх шляхом вивчення спеціалізованих, профільних, а в деяких проектах ще й варіативних історичних дисциплін, як то «Історія сучасних цивілізацій», інтегрованого курсу «Всесвітня історія» тощо [9, с. 158-161]. Обидві пропозиції не реалізувалися. Перша – через те, що діючий «Державний стандарт початкової загальної освіти» не передбачав освітньої галузі «Історія». Перспектива реалізації другої пропозиції була реальнішою. Однак, критика концентричної системи, яка розгорнулася на сторінках російської періодичної преси не додавала аргументів на користь її впровадження на території України. Тож трансформація шкільної історичної освіти проходила у цих роках відповідно до усталеної в країні лінійної структури змісту освіти, і торкнулася головним чином стародавньої історії у 6 класі, вивчення якої з 2005 р. відбувалося в межах інтегрованого курсу «Історія України. Всесвітня історія» та новітньої історії, яку планувалося вивчати протягом трьох років (10-12 кл.) в межах трьох хронологічних періодів: 1) 1900 – 1920 рр.; 2) 1921–1953 рр.; 3) з 1953 р. – до сьогодення [10].

Основою кардинальних змін, орієнтирів і завдань вітчизняної теорії та методики навчання історії в школі на поч. 2000-х рр. став компетентнісний підхід до навчання. Безпосередньо пов'язаний із задекларованою «Концепцією загальної середньої освіти (12-річна школа)» і концептуалізованою «Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти» 2002 р. моделлю особистісно-орієнтованого навчання, він зумовив поступове перетворення змісту історичної освіти з механізму, який уніфікується і застосовується для «усіх» учнів, у

суб'єктивні надбання кожного із них. Підґрунтя для такого роду трансформацій створив європейський педагогічний досвід компетентнісної освіти.

Коло основних компетентностей (уміння вчитися; уміння працювати; уміння жити; уміння співіснувати в середовищі інших людей), що становлять бажаний результат освіти у XXI ст. вперше було окреслене ЮНЕСКО у доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття «Освіта: прихований скарб» у 1996 р. [11, с. 37]. На їх основі члени Організації Економічного Співробітництва та Розвитку спільно з Федеральним Статистичним Управлінням Швейцарії (ОЕСР), враховуючи національні особливості освітньої практики своїх країни, виділили у структурі цих компетентностей три базових компоненти орієнтація на які дозволить моделювати будь-якій національній системі власний ідеал компетентнісно-орієнтованої освіти: мотиваційно-ціннісний; когнітивний та процесуальний. Запрограмована єдність і взаємозумовленість цих компонентів дозволила використовувати її потенціал для створення шкали оцінювання навчальних досягнень учнів з предмету.

Зазначимо однак, що на практиці активному впровадженню прогресивних інновацій вкотре став на заваді міцно вкорінений в освіті України з кін. 90-х рр. XX ст. «парадокс декларативності», за яким визначена у нормативних документах мета навчання тенденційно не збігалася з її змістом. Тож, попри акцент «Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)» «на всебічний розвиток особистості», школа й на далі продовжувала вважати своїм головним завданням засвоєння учнями певної суми знань, умінь та навичок. На це її орієнтували як діючі навчальні плани і програми, так і актуальні критерії оцінювання й екзаменаційні білети.

Іншим ключовим компонентом, який на поч. XXI ст. визначав вектор зміни основних концептуальних орієнтирів шкільної історичної освіти в Україні став її європейський вимір. В умовах посилення євроінтеграційних процесів у державі, ця світоглядна проблема викликала серед вітчизняних фахівців багато гострих дискусій. Зокрема, у контексті вимоги уникнення національних пріоритетів і акцентів поставало непросте запитання: якою є межа такого уникнення? Відповіді на нього були далеко неоднозначними, як серед експертів, так і серед освітян, політиків, широкої громадськості.

Першою спробою екстраполяції європейських теоретико-методологічних підходів до вивчення історії у вітчизняну модель історичної освіти стала програма 2005 р. Зокрема, у ній більше, аніж у



попередніх програмах, було сфокусовано увагу на питаннях повсякденності та культури (звернення до ментального рівня повсякденного життя, до ідеалів, стереотипів свідомості, ціннісних орієнтацій історичних персонажів; розкриття культурних смислів побутових речей, одягу, форм і формул поведінки, спілкування тощо). Однак, найбільшого розвитку ідеї антропологізації («олюднення») минулого знайшли у проекті «Концепції та програмі викладання історії України» 2009 р. [12].

Передумовою до її написання став проведений Українським інститутом національної пам'яті за дорученням Кабінету Міністрів України моніторинг змісту шкільних підручників з історії. Результати моніторингу показали, що лівова частина підручників за якими навчаються учні у школах України, має відверто «регіональний» характер і «з погляду регіональних інтересів інтерпретує історію всієї країни. До того ж, більшість підручників, як і їхні автори, досі не позбулися методики подачі минулих подій, притаманної радянській школі, яка всю світову і вітчизняну історію зводила до величчя історії СРСР та компартії Радянського Союзу» [13]. Реагуючи на це, робоча група у складі фахівців з історії України, працівників наукових, академічних установ, викладачів на чолі з доктором історичних наук, завідувачем кафедри історії НаУКМА Н. Яковенко та доктором історичних наук, заступником голови УІНП В. Верстюком, взялася до створення нової Концепції шкільної історичної освіти.

Рухаючись у напрямку євроцентризму, в основі якого переосмислення націоцентричної концепції викладання історії на користь компромісу між «патріотичною» історією та «ідеєю примирення історії» [14], її автори задекларували відхід від ідеологічно сконструйованого минулого, надаючи перевагу «його реальному конструюванню» [12, с. 8]. Такий методологічний підхід передбачав відмову від вивчення історії України, як ексклюзивної історії століттями кривдженої нації-жертви з підкресленням страждань і втрат на користь вивчення історії «заселеної без перерви території» (а, отже, крім антропологічного автори запропонували також територіальний підхід до осягнення минулого України, згідно з яким «усе, що відбувалося на території України, - автоматично частина її історії») [12, с. 9].

Окреслені засади передбачали привернення уваги у змісті шкільної історичної освіти до успішних аспектів історії держави, реалізованих в особистісних, соціальних чи культурних досягненнях конкретних людей, а також до прикладів різноплановості позицій українців у державах, до складу яких входила українська територія.

«Жертвами» такого підходу неминуче ставали політична та міліарна історія. Держава переставала бути головним героєм історичного процесу, а тлумачення військових подій набувало гуманістичної акцентації на завданих ними стражданнях, жертвах, втратах і трагедіях. Це логічно призводило до суттєвого скорочення оповідей про політичну й міліарну історію, а також звільняло зміст від другорядного фактажу, що надавало простір для обговорення політичних та військових подій здебільшого на прикладах поведінки конкретних соціальних груп, а не безособових державних чинників.

Запропоноване Концепцією «нове» бачення змісту шкільної історичної освіти не було сприйняте однозначно і викликало ряд зауважень та дискусій, проблемне поле яких зосередилося головним чином навколо обґрунтованого авторами тлумачення історії як «відкритого процесу, який не визначають наперед жодні закони»; введення у компетентнісну складову змісту історичної освіти аксіологічної компетентності, що передбачала «уміння формулювати оцінку історичних подій та історичних постатей, суголосну до цінностей та уявлень відповідного часу чи відповідної групи людей»; виділення серед принципів історичної освіти «загальнонаукового підходу», який передбачав «ознайомлення учнів із достовірними фактами та їх інтерпретаціями з метою формування цілісного наукового світогляду» [12, с. 9], якого, на думку Т. Чухліба, не мали «не тільки переважна більшість шкільних вчителів та університетських викладачів історії, але й істориків-науковців»; механічна екстраполяція під гаслами визнаних наукою принципів «антропологізації», «територіалізації» та «європоцентризму», на шкільний курс історії України певних у тому числі й «застарілих» ідеологем бачення українського минулого [15]. Та впровадженню її у життя завадило зовсім не це. Концепція та програма викладання історії України (2009 р.) була розроблена відповідно до положень Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)» (2002 р.) і Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2004 р.). Однак, у 2010 р. в наслідок внесених Верховною Радою України змін до Закону «Про загальну середню освіту» запропонована нею візія характеру та змісту шкільної історичної освіти втратила свою актуальність. Задеклароване МОН України повернення на 11-річний термін навчання і нову стратегію освіти, у тому числі й історичної зумовив потребу у новій концептуалізації її змісту. Тож, наказом МОН України від 01.11.2010 р. було ініційовано створення робочої групи щодо підготовки нового проекту Концепції шкільної історичної освіти [16] яка повинна була створити теоретико-ідеологічне підґрунтя для цих змін.



**Висновки.** Отже, на рубежі ХХ-ХХІ ст. стан вітчизняної історичної освіти відзначається неоднозначністю та складністю свого розвитку. Це було зумовлено рядом не лише внутрішніх, а й зовнішніх чинників, серед яких криза традиційної парадигми освіти в умовах становлення інформаційного суспільства, що зумовила поворот від «історії як предмету знань» до історії як «предмету мислення». Не менш актуальною була й проблема концептуального наповнення інформаційного поля історичної освіти. Тут утвердилася доволі суперечлива ситуація. З одного боку, в руслі ревізії національної історії, дискримінованої протягом століть, сформувалася націоцентрична концепція історичної освіти. З іншого - в умовах проголошених на політичному рівні євроінтеграційних прагнень України, чіткого обрамлення набула протилежна першій, тенденція до впровадження властивого країнам Європи універсалістського підходу до вивчення історії.

**Література:**

1. Державний стандарт загальної середньої освіти. Історія. *Історія України*. 1997. №34. С. 5-7. № 35. С. 7-8. №36. С. 6-7. №37. С. 11-12.
2. Концепція безперервної історичної освіти в Україні. Проект. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1995. №8. С.26.
3. Державний стандарт загальної середньої освіти за спрямування «Історія» (Проект). *Історія в школі*. 1997. №7. С.6.
4. Комаров В. Шкільна історична освіта: шляхи перебудови. *Історія в школах України*. 2001. №3. С. 9-13.
5. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Всесвітня історія. Історія України, 5–11 кл. / В. Власов, Я. Грицак, К. Криlach, С. Кульчицький та ін. Київ. Перун. 1998. 94 с.
6. Шкільна суспільствознавча освіта в Україні: 20 років трансформації. URL: [http://histlab.edukit.kiev.ua/nashi\\_publicacii/statti/shkiljna\\_suspiljstvoznavcha\\_osvita\\_v\\_ukraini\\_20\\_rokiv\\_transformacii/](http://histlab.edukit.kiev.ua/nashi_publicacii/statti/shkiljna_suspiljstvoznavcha_osvita_v_ukraini_20_rokiv_transformacii/)
7. Про Концепцію загальної середньої освіти: Постанова Колегії Міністерства освіти і науки України і Президії Академії педагогічних наук України від 22.11.2001 р. № 12/5-2. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v\\_5-2290-01#Text](https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v_5-2290-01#Text)
8. Про вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін у 2001/2002 навчальному році. *Історія в рідній школі*. 2001. № 4. С.2-4.
9. Баханов К. Оновлення змісту сучасної шкільної історичної освіти: Монографія. Донецьк : Юго-Восток, 2005. 326 с.
10. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія 6–11 класи. Київ: Перун, 2005. 142 с.
11. Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Highlights. Paris. : UNESCO Publishing, 1996. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
12. Концепції та програми викладання історії України /за ред.. Н. Яковенко, Л. Ведмідь. Київ: ВД «Стилос». 2009. 87 с.



13. Концепція історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи (Проект) / Розробник О.А. Удод. *Історія в школах України*. 2001. № 2. С. 9-12.

14. Про викладання історії у XXI столітті у Європі. *Громадянська Освіта*. 2003 №12. URL: <https://osvita.khpg.org/index.php?id=1070821899>

15. Чухліб Т. Уявна антропологізація чи справжня глобалізація шкільних програм з історії України? Рецензія на видання «Концепція та програми викладання історії України в школі(проект). *Матеріали IV та V Робочих нарад з моніторингу шкільних підручників історії України*»: «Програма викладання історії України в школі. 5-й клас «Вступ до історії» (автор Н. Яковенко). Київ: Видавничий дім «Стилос», 2009.

16. Про створення робочої групи щодо підготовки проекту. Концепції шкільної історичної освіти. наказ Міністерства освіти і науки України від 01.11.2010. № 1039. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1039290-10#Text>

#### References:

1. Derzhavnyi standart zahalnoi serednoi osvity. Istoriiia. (1997). [State standard of general secondary education. History]. *Istoriiia Ukrainy*. 34. 5-7. 35. 7-8. 36. 6-7. 37. 11-12. [in Ukrainian].

2. Kontsepsiia bezperervnoi istorychnoi osvity v Ukraini. Proekt. (1995). [The concept of continuous historical education in Ukraine. Project]. *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy*. 8. 26. [in Ukrainian].

3. Derzhavnyi standart zahalnoi serednoi osvity za spriamuvannia «Istoriiia» (Proekt). (1997). [State Standard of General Secondary Education in the field of History (Draft)]. *Istoriiia v shkoli*. 7. 6. [in Ukrainian].

4. Komarov V. (2001). Shkilna istorychna osvita: shliakhy perebudovy. [School history education: ways to restructure]. *Istoriiia v shkolakh Ukrainy*. 3. 9-13. [in Ukrainian].

5. Prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Vsesvitnia istoriiia. Istoriiia Ukrainy, 5–11 kl. (1998). [Programmes for secondary schools. World history. History of Ukraine, grades 5-11]. / V. Vlasov, Ya. Hrytsak, K. Krylach, S. Kulchytskyi ta in. Kyiv. Perun. 94. [in Ukrainian].

6. Shkilna suspilstvoznavcha osvita v Ukraini: 20 rokiv transformatsii (2011). [School social studies education in Ukraine: 20 years of transformation]./ *Laboratoriia suspilstvoznavchoi osvity In-tu pedahohiky NAPN Ukrainy ; pid zah. red. O. Pometun // Istoriiia v shkoli*. 5/6. 18-29. Retrieved from ULR: [http://histlab.edukit.kiev.ua/nashi\\_publicacii/statti/shkiljna\\_suspiljstvoznavcha\\_osvita\\_v\\_ukraini\\_20\\_rokiv\\_transformacii/](http://histlab.edukit.kiev.ua/nashi_publicacii/statti/shkiljna_suspiljstvoznavcha_osvita_v_ukraini_20_rokiv_transformacii/) [in Ukrainian].

7. Pro Kontsepsiuu zahalnoi serednoi osvity: (2001). [On the Concept of General Secondary Education]. Postanova Kolehii Ministerstva osvity i nauky Ukrainy i Prezydii Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy vid 22.11.2001. 12/5-2. Retrieved from ULR: [https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v\\_5-2290-01#Text](https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v_5-2290-01#Text) [in Ukrainian].

8. Pro vyvchennia suspilno-humanitarnykh dystsyplin u 2001/2002 navchalnomu rotsi. (2001). [On the study of social and humanitarian disciplines in the 2001/2002 academic year]. *Istoriiia v ridnii shkoli*. 4. 2-4. [in Ukrainian].

9. Bakhanov K. (2005). Onovlennia zmistu suchasnoi shkilnoi istorychnoi osvity: Monohrafiia. [Updating the Content of Modern School History Education: A monograph]. Donetsk : Yuho-Vostok. 326. [in Ukrainian].



10. Prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Istoriiia Ukrainy. Vsesvitnia istoriia 6–11 klasy. (2005). [Programmes for general education institutions. History of Ukraine. World history in grades 6-11]. Kyiv: Perun. 142. [in Ukrainian].

11. Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. (1996). Highlights. Paris. : UNESCO Publishing. Retrieved from URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590> [in France].

12. Kontseptsii ta prohrami vykladannia istorii Ukrainy (2009). [Concepts and programmes for teaching the history of Ukraine]./za red.. N. Yakovenko, L. Vedmid. Kyiv: VD «Stylos». 87. [in Ukrainian].

13. Kontseptsiiia istorychnoi osvity serednoi zahalnoosvitnoi 12-richnoi shkoly (Proekt) (2001). [The Concept of Historical Education in Secondary General Education 12-year Schools (Draft)]. / Rozrobnyk O.A. Udod. *Istoriiia v shkolakh Ukrainy*. 2. 9-12. [in Ukrainian].

14. Pro vykladannia istorii u XXI stolitti u Yevropi. (2003). [On teaching history in the twenty-first century in Europe]. *Hromadianska Osvita*. 12. Retrieved from URL: <https://osvita.khpg.org/index.php?id=1070821899> [in Ukrainian].

15. Chukhlib T. (2009). Uiavna antropologizatsiia chy spravzhnia hlobalizatsiia shkilnykh prohram z istorii Ukrainy? Retsenziia na vydannia «Kontseptsiiia ta prohramy vykladannia istorii Ukraini v shkoli(proekt). [Imaginary anthropologisation or real globalisation of Ukrainian history curricula? Review of the publication "Concept and Programmes for Teaching Ukrainian History at School (draft)]. *Materialy IV ta V Robochykh narad z monitorynhu shkilnykh pidruchnykiv istorii Ukrainy»: «Prohrama vykladannia istorii Ukrainy v shkoli. 5-y klas «Vstup do istorii» (avtor N. Yakovenko)*. Kyiv: Vydavnychi dim «Stylos». [in Ukrainian].

16. Pro stvorennia robochoi hrupy shchodo pidhotovky proektu. (2010). [On the establishment of a working group to prepare the project]. Kontseptsii shkilnoi istorychnoi osvity. nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 01.11.2010. № 1039. Retrieved from URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1039290-10#Text> [in Ukrainian].





УДК 37.01 378

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-736-748](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-736-748)

**Іовчев Сергій Іванович** кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики, фізики та астрономії, Одеський національний морський університет, вул. Мечникова, 34, м. Одеса, 65029, <https://orcid.org/0000-0002-3161-8087>

**Савчук Ніна Володимирівна** старший викладач кафедри математики, фізики та астрономії, Одеський національний морський університет, вул. Мечникова, 34, м. Одеса, 65029

**Акопян Ганна Марленівна** асистент кафедри математики, фізики та астрономії, Одеський національний морський університет, вул. Мечникова, 34, м. Одеса, <https://orcid.org/0009-0009-5709-9594>

## **РОЛЬ ТЕХНОЛОГІЙ У ВДОСКОНАЛЕННІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ТА ІНСТРУМЕНТИ**

**Анотація.** Стаття присвячена дослідженню ролі технологій у вдосконаленні дистанційного навчання. Визначено, що дистанційне навчання відкриває перед сучасною освітою безліч перспектив. Перш за все, воно забезпечує гнучкість, дозволяючи студентам навчатися в темпі, який відповідає їхнім індивідуальним потребам та розкладу; розширює географію освіти, дозволяючи студентам отримувати знання та досвід від провідних університетів та фахівців у різних країнах; сприяє розвитку навичок самостійності та саморегуляції. Дистанційне навчання є важливим елементом сучасної вищої освіти, який допомагає забезпечити доступність, гнучкість та якість навчання для широкого кола студентів, сприяючи їхньому особистісному та професійному розвитку. Але разом зі своїми перевагами, дистанційне навчання ставить перед системою освіти певні виклики, зокрема можливі технічні проблеми, низький рівень мотивації студентів, доступ до технологій, належні цифрові компетентності викладачів та студентів тощо. Розглядаються традиційні сервіси дистанційного навчання, а також інноваційні підходи, такі як віртуальна реальність (VR) та доповнена реальність (AR) для створення захоплюючих та інтерактивних навчальних середовищ, штучний інтелект (AI), а також інструменти такі



як платформи онлайн-навчання, відеоконференції та соціальні мережі. Визначено, що технології відіграють важливу роль у вдосконаленні дистанційного навчання, надаючи широкі можливості для доступу до навчальних ресурсів, спілкування та співпраці. Завдяки інноваційним підходам та інструментам дистанційне навчання може стати більш доступним, гнучким, персоналізованим та економічним. Постійний розвиток технологій сприяє появі нових можливостей для поліпшення навчального процесу та забезпечення якісної освіти для всіх.

**Ключові слова:** дистанційне навчання, технології, інноваційні підходи, платформи онлайн-навчання, штучний інтелект.

**Iovchev Serhii Ivanovych** Ph.D, Assistant Professor Department Of Mathematics, Physics And Astronomy, Odesa National Maritime University, 34 Mechnikova St., Odesa, 65029, <https://orcid.org/0000-0002-3161-8087>

**Savchuk Nina Volodymyrivna** Senior Lecturer of the Department Of Mathematics, Physics And Astronomy, Odesa National Maritime University, 34 Mechnikova St., Odesa, 65029

**Akopian Hanna Marlenivna** Assistant of the Department Of Mathematics, Physics And Astronomy, Odessa National Maritime University, 34 Mechnikova St., Odesa, 65029, <https://orcid.org/0009-0009-5709-9594>

## **THE ROLE OF TECHNOLOGY IN IMPROVING DISTANCE EDUCATION: INNOVATIVE APPROACHES AND TOOLS**

**Annotation.** The article is devoted to the study of the role of technologies in the improvement of distance learning. It was determined that distance learning opens many perspectives for modern education. Above all, it provides flexibility, allowing students to study at a pace that suits their individual needs and schedules; expands the geography of education, allowing students to gain knowledge and experience from leading universities and specialists in different countries; promotes the development of independence and self-regulation skills. Distance learning is an important element of modern higher education, which helps to ensure accessibility, flexibility and quality of education for a wide range of students, contributing to their personal and professional development. But along with its advantages, distance learning poses certain challenges to the education system, including possible technical problems, low level of student motivation, access to technology, proper digital competences of teachers and



students, etc. Traditional distance learning services are considered, as well as innovative approaches such as virtual reality (VR) and augmented reality (AR) to create immersive and interactive learning environments, artificial intelligence (AI), and tools such as online learning platforms, video conferencing and social networks. It was determined that technology plays an important role in improving distance learning, providing ample opportunities for access to educational resources, communication and collaboration. Thanks to innovative approaches and tools, distance learning can become more accessible, flexible, personalized and economical. The constant development of technologies contributes to the emergence of new opportunities to improve the educational process and ensure quality education for all.

**Keywords:** distance learning, technologies, innovative approaches, online learning platforms, artificial intelligence.

**Постановка проблеми.** У сучасному світі, де технології перетворюють кожен аспект нашого життя, освіта не залишається осторонь цього трансформаційного процесу. Одним із ключових напрямків розвитку освіти стало дистанційне навчання - метод, який дозволяє отримувати знання та навички, не виходячи з власного дому чи робочого місця. Дистанційне навчання відкриває перед сучасною освітою безліч перспектив. Перш за все, воно забезпечує гнучкість, дозволяючи студентам навчатися в темпі, який відповідає їхнім індивідуальним потребам та розкладу. Крім того, дистанційне навчання розширює географію освіти, дозволяючи студентам отримувати знання та досвід від провідних університетів та фахівців у різних країнах. Дистанційне навчання також сприяє розвитку навичок самостійності та саморегуляції. Студентам необхідно вміти ефективно керувати своїм часом, встановлювати пріоритети та відповідально виконувати навчальні завдання - навички, які важливі для подальшого життя та кар'єри. Отже, дистанційне навчання є важливим елементом сучасної вищої освіти, який допомагає забезпечити доступність, гнучкість та якість навчання для широкого кола студентів, сприяючи їхньому особистісному та професійному розвитку. Але дистанційне навчання - це процес, який постійно розвивається та змінюється, з'являються нові технології, які сприяють його розвитку. Роль технологій у дистанційному навчанні є надзвичайно важливою, оскільки вони створюють основу для забезпечення ефективного та доступного освітнього процесу, відіграють ключову роль у забезпеченні якісного, ефективного та доступного дистанційного навчання. Вони надають



студентам можливість навчатися у зручному для них форматі, сприяють персоналізації навчання та забезпечують інтерактивність та ефективність у навчальному процесі.

Технологічні інновації грають важливу роль у розвитку дистанційного навчання, забезпечуючи ефективно та зручне навчання для студентів. Штучний інтелект, віртуальна та розширена реальність, онлайн-платформи для навчання та хмарні технології відкривають нові можливості для навчання та підвищують якість освіти. Розвиток та впровадження цих технологій важливий для подальшого розвитку дистанційного навчання в майбутньому.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченням різних аспектів дистанційного навчання, сучасних технологій займалися багато науковців. Зокрема, у наукових працях Л. Калініної, О. Орлової [1], О. Калугіної [2], О. Каролопа [3], Є. Кохановської, Є. Смичкової [4] проаналізовано інноваційні підходи до дистанційного навчання студентів, які вплинули на розвиток і становлення якісної освіти та забезпечення результативної діяльності закладів освіти. Дослідження В. Бикова [5] спрямовані на аналіз принципів організації, побудови та реалізації дистанційного навчання. Науковець В. Толочко [6] вивчав проблемні аспекти дистанційної форми освіти та можливості її використання в Україні. Проблеми формування понятійно-термінологічного апарату з питань розвитку дистанційної освіти розкриті в роботах М. Сімсона та Л. Шлоссера [7]. Але, незважаючи на значну увагу до питання дистанційного навчання в роботах вітчизняних та зарубіжних науковців, інноваційні технології дистанційного навчання залишаються недостатньо висвітленими, оскільки постійно розвиваються, удосконалюються та змінюються.

**Мета статті** - проаналізувати основні інноваційні підходи та інструменти дистанційного навчання, а також визначити роль технологій у його вдосконаленні.

**Виклад основного матеріалу.** В сучасному світі, де технології швидко змінюють наше оточення, освіта також трансформується. Одним з ключових аспектів цієї трансформації є дистанційне навчання, яке здатне забезпечити доступ до освіти в будь-який час та в будь-якому місці. Для початку важливо проаналізувати визначення дистанційного навчання та його роль у сучасному освітньому процесі, спираючись на академічну літературу та досвід практиків.

Дистанційне навчання - це форма освіти, при якій студенти та викладачі знаходяться в різних місцях і взаємодіють між собою через інформаційні технології. Це може включати в себе використання



відеоконференцій, онлайн-платформ для навчання, аудіо- та відеоматеріали, електронні підручники тощо. Однак, дистанційне навчання - це не лише навчання в онлайн-форматі. Воно може також включати в себе навчання за допомогою письмових матеріалів, поштових відправлень та інших засобів зв'язку на відстані.

Роль дистанційного навчання у сучасному освітньому просторі важко недооцінювати. Однією з ключових переваг дистанційного навчання є забезпечення доступу до освіти для людей у віддалених або важкодоступних регіонах. За допомогою інтернету та інших технологій студенти можуть отримати якісну освіту, незалежно від їхнього місцезнаходження. Також, дистанційне навчання дозволяє студентам навчатися у зручний для них час та темп. Вони можуть вчитися під час вільного часу, не обмежуючи себе годинами в аудиторії. Тобто, навчання за дистанційною формою надає певну гнучкість освітньому процесу. Дистанційне навчання сприяє розвитку навичок самостійності та самодисципліни студентів, адже вони повинні бути здатні організувати свій час, виконувати завдання та вивчати матеріал самостійно. Окрім того, дистанційне навчання сприяє застосуванню інноваційних технологій в освітньому процесі: від використання відео- та аудіоматеріалів до використання віртуальної реальності та інших передових засобів навчання.

У сучасному світі технології стали необхідною складовою для ефективного та доступного навчання. Дистанційного навчання це стосується безпосередньо, адже даний вид навчання вимагає інноваційних підходів та інструментів для забезпечення якісної освіти в онлайн-форматі. Аналізуючи важливість технологій у підтримці та розвитку дистанційного навчання, можна виокремити наступні переваги:

1. **Забезпечення доступу до освіти.** Технології роблять освіту доступною для широкого кола людей, незалежно від їхнього місцезнаходження чи соціального статусу. За допомогою інтернету та спеціалізованих платформ для дистанційного навчання, студенти можуть отримати доступ до навчальних матеріалів та викладання в будь-якій точці світу.

2. **Гнучкість навчання.** Технології дозволяють студентам навчатися у власному темпі та в зручний для них час. Вони можуть переглядати лекції, виконувати завдання та спілкуватися з викладачами та однокурсниками в будь-який час, що дозволяє їм зберігати робочий баланс та займатися іншими справами.

3. **Застосування інтерактивних методів навчання.** Технології дозволяють використовувати різноманітні інтерактивні методи навчання,



такі як відеолекції, віртуальні лабораторії, інтерактивні вправи тощо. Це сприяє покращенню засвоєння матеріалу та залученню студентів до навчального процесу.

4. Індивідуалізація навчання. За допомогою технологій можна створювати індивідуальні навчальні програми та матеріали, враховуючи потреби та інтереси кожного студента. Це дозволяє забезпечити більш ефективне та персоналізоване навчання.

5. Забезпечення доступу до освіти. Технології роблять освіту доступною для широкого кола людей, незалежно від їхнього місцезнаходження чи соціального статусу. За допомогою інтернету та спеціалізованих платформ для дистанційного навчання, студенти можуть отримати доступ до навчальних матеріалів та викладання в будь-якій точці світу.

6. Гнучкість навчання. Технології дозволяють студентам навчатися у власному темпі та в зручний для них час. Вони можуть переглядати лекції, виконувати завдання та спілкуватися з викладачами та однокурсниками в будь-який час, що дозволяє їм зберігати робочий баланс та займатися іншими справами.

7. Застосування інтерактивних методів навчання. Технології дозволяють використовувати різноманітні інтерактивні методи навчання, такі як відеолекції, віртуальні лабораторії, інтерактивні вправи тощо. Це сприяє покращенню засвоєння матеріалу та залученню студентів до навчального процесу.

8. Індивідуалізація навчання. За допомогою технологій можна створювати індивідуальні навчальні програми та матеріали, враховуючи потреби та інтереси кожного студента. Це дозволяє забезпечити більш ефективне та персоналізоване навчання.

Отже, бачимо, що технології відіграють ключову роль у підтримці та розвитку дистанційного навчання, забезпечуючи доступ до якісної освіти, гнучкість навчання, застосування інтерактивних методів та індивідуалізацію навчання. Постійний розвиток технологій сприяє появі нових можливостей для поліпшення навчального процесу та забезпечення якісної освіти для всіх.

Поява глобальної інформаційної мережі Інтернет суттєво змінила ритм життя людей, їх діяльність та взаємовідносини. Ця сучасна інформаційна технологія увійшла й в освітній простір, зокрема через систему дистанційного навчання. Серед сучасних традиційних онлайн-платформ для дистанційного навчання можна зазначити такі як Moodle, Zoom, Microsoft Teams, Edmodo, Canvas тощо. Це звичайно не повний перелік таких платформ, а лише найбільш поширені з них. Варто розглянути кожен з них більш детально.

Moodle є однією з найпопулярніших відкритих платформ для управління навчанням та навчального контенту. Ця технологія є безкоштовною, має простий та зрозумілий інтерфейс, містить елементи очного та заочного навчання, що надає безліч можливостей отримати вищу освіту усім бажаючим без прив'язки до місця проживання або інших перешкод. Вона надає можливості створення онлайн-курсів, завдань, форумів для обговорень, тестів та інших навчальних матеріалів. Moodle також має ряд інтегрованих інструментів для співпраці та комунікації між викладачами та студентами. Система дозволяє вести персоніфікований облік студентів, має зручну модульну структуру, диференціює права на доступ до навчального матеріалу, дозволяє вести навчальну статистику, інтегрувати з іншими інформаційними системами тощо [8, 66].

Zoom є однією з найпопулярніших платформ для відеоконференцій, яка широко використовується в освітніх закладах для проведення онлайн-уроків, лекцій та семінарів завдяки своїм функціям і можливостям. Викладачі можуть проводити відеоуроки та лекції у реальному часі через Zoom, з використанням веб-камери для взаємодії зі студентами. Zoom дозволяє створювати групові кімнати, де студенти можуть спілкуватися між собою та обговорювати матеріал в менших групах. Викладачі можуть використовувати функцію електронної дошки, щоб робити записи або пояснювати концепції. Також можна спільно використовувати екран для показу презентацій або інших матеріалів. Учасники можуть використовувати чат для питань, обговорення або навіть взаємної допомоги під час уроку. Можна використовувати Zoom для проведення тестів або оцінювання знань студентів через спеціальні функції або інтеграцію з іншими платформами. Загалом, Zoom став важливим інструментом для дистанційного навчання, сприяючи зручності та доступності освіти незалежно від фізичного місцеположення студентів та викладачів.

Edmodo - це соціальна мережа для навчання, яка надає можливості створення навчальних груп, обміну матеріалами та завданнями, а також співпрацю між викладачами та студентами. Canvas - це платформа для управління навчанням, яка надає різноманітні інструменти для створення та організації навчальних курсів, виконання завдань, ведення журналів та спілкування.

Це лише кілька прикладів традиційних інструментів та платформ для дистанційного навчання, які використовуються в освітніх установах та компаніях по всьому світу. Обираючи інструменти для дистанційного навчання, важливо враховувати потреби викладачів та студентів, а також технічні можливості та вимоги навчального процесу.



Дистанційне навчання стає все більш популярним у сучасному освітньому середовищі, а це вимагає постійного вдосконалення технологій, які підтримують і поліпшують цей процес. Тому важливо розглянути також технологічні інновації у дистанційному навчанні та їх вплив на навчальний процес.

Перше місце серед технологічних інновацій у дистанційному навчанні займає штучний інтелект. Штучний інтелект стає все більш важливим компонентом дистанційного навчання. Він використовується для адаптації навчального матеріалу до потреб кожного студента, аналізу результатів тестування та рекомендацій з удосконалення навчального процесу. Системи з ШІ можуть також створювати інтерактивні навчальні матеріали та навчальні курси, що сприяє залученню студентів до навчання.

Важливими є також віртуальна та розширена реальність (VR та AR). Вони відкривають нові можливості для дистанційного навчання, надаючи студентам можливість поглибити своє знання через імерсивний досвід. За допомогою VR студенти можуть відвідувати віртуальні лекції, лабораторії та навіть взаємодіяти з віртуальними об'єктами. AR може бути використана для створення інтерактивних навчальних матеріалів, які доповнюють реальний світ.

Хмарні технології дозволяють зберігати та обмінюватися навчальними матеріалами в онлайн-режимі. Вони забезпечують доступ до навчальних ресурсів з будь-якого пристрою та місця, що робить навчання більш гнучким та зручним для студентів [9, 306].

Тобто, технологічні інновації грають важливу роль у розвитку дистанційного навчання, забезпечуючи ефективно та зручне навчання для студентів. Штучний інтелект, віртуальна та розширена реальність, онлайн-платформи для навчання та хмарні технології відкривають нові можливості для навчання та підвищують якість освіти. Розвиток та впровадження цих технологій важливий для подальшого розвитку дистанційного навчання в майбутньому.

Інтеграція сучасних технологій навчання має значний вплив на зручність та ефективність дистанційного навчального процесу. Розглянемо деякі ключові аспекти цього впливу: 1) зручність доступу до матеріалів. Сучасні технології навчання дозволяють студентам отримувати доступ до навчальних матеріалів з будь-якого пристрою, що має підключення до Інтернету. Це означає, що вони можуть навчатися у зручній для них час та місце, що відповідає їхнім індивідуальним потребам та розкладу; 2) персоналізоване навчання. Завдяки інтеграції сучасних технологій, навчальні програми можуть бути адаптовані до





потреб кожного студента. Системи штучного інтелекту можуть аналізувати поведінку та відповіді студентів, щоб пропонувати індивідуальні завдання та рекомендації для покращення навчального процесу; 3) залучення студентів. Використання інтерактивних технологій, таких як віртуальна реальність, ігрові елементи та мультимедійні матеріали, спонукає студентів до більш активної участі в навчанні. Це стимулює їхній інтерес та мотивацію до вивчення нового матеріалу; 4) збільшення ефективності вивчення. Сучасні технології навчання дозволяють використовувати різноманітні методи та підходи до навчання, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Наприклад, використання відео- та аудіоматеріалів може зробити навчальний матеріал більш доступним та зрозумілим для студентів; 5) зручна комунікація та співпраця. Інтеграція технологій сприяє зручній комунікації між викладачами та студентами, а також співпраці між учасниками навчального процесу. Відеоконференції, чати, форуми та спільне редагування документів дозволяють ефективно обмінюватися ідеями та знаннями; 6) покращення оцінювання та звітування, адже сучасні технології навчання дозволяють автоматизувати процеси оцінювання та збору даних про успішність студентів. Це дозволяє викладачам швидше та точніше аналізувати навчальні результати та надавати зворотний зв'язок студентам.

Загалом, інтеграція сучасних технологій навчання в дистанційний навчальний процес значно підвищує зручність та ефективність навчання, роблячи його більш доступним, персоналізованим, захоплюючим та результативним для всіх учасників.

Вдосконалення дистанційного навчання за допомогою технологій стикається з рядом викликів, які варто враховувати для досягнення більш ефективного та доступного освітнього процесу. Ось основні з них:

1. Забезпечення доступу до технологій. Одним з основних викликів є забезпечення доступу до необхідних технічних засобів, таких як комп'ютери, інтернет-з'єднання та програмне забезпечення, для учнів з усіх соціальних шарів та географічних регіонів.

2. Підтримка вчителів та тренерів. Викладачі та тренери потребують підтримки та навчання щодо використання технологій у навчальному процесі. Вони повинні мати можливість оволодіти новими інструментами та методами, які сприяють ефективному дистанційному навчанню.

3. Забезпечення якості контенту. Важливо створювати якісний навчальний контент, який відповідає освітнім стандартам та потребам



студентів. Це включає в себе розробку цікавого та інтерактивного відео-, аудіо- та письмового матеріалу.

4. Збереження мотивації студентів. Дистанційне навчання може вимагати від студентів більшої самодисципліни та самомотивації. Важливо створити стимулююче навчальне середовище, яке сприяє активній участі та зацікавленості у навчанні.

5. Забезпечення соціальної взаємодії. Дистанційне навчання може зменшити можливості для соціальної взаємодії між студентами та викладачами. Важливо забезпечити можливості для спілкування, співпраці та обговорення навчального матеріалу.

6. Забезпечення конфіденційності та безпеки даних. При використанні технологій для дистанційного навчання важливо забезпечити захист персональних даних та конфіденційність комунікацій між учасниками навчального процесу.

7. Управління технічними проблемами. Технічні проблеми, такі як відмови мережі, проблеми з програмним забезпеченням та інші технічні неполадки, можуть впливати на якість та ефективність навчання. Важливо мати механізми для швидкого вирішення таких проблем [10, 227-231].

Можна зробити висновок з вищезазначеного, що вдосконалення дистанційного навчання за допомогою технологій вимагає комплексного підходу та вирішення різноманітних викликів, що стоять перед учасниками навчального процесу. Важливо постійно вдосконалювати інструменти, методи та стратегії, щоб забезпечити ефективне та якісне навчання у віртуальному середовищі.

Подолання викликів, які стоять перед дистанційним навчанням, та розвиток подальших стратегій можуть включати різноманітні підходи та ініціативи. Розглянемо детальніше деякі можливості для подолання цих викликів та розвитку дистанційного навчання: 1) підвищення доступності до технологій та покращення якості інтернет-з'єднання є критичними для успішного дистанційного навчання. Уряди, освітні установи та приватні компанії можуть інвестувати в розвиток інфраструктури та забезпечити доступність технологій для всіх учасників навчального процесу; 2) забезпечення підтримки та навчання викладачів та тренерів щодо використання технологій у навчальному процесі є важливим кроком. Це може включати проведення тренінгів, розробку онлайн-ресурсів та створення спеціалізованих підручників; 3) важливо інвестувати в розробку якісного та цікавого навчального контенту, який буде стимулювати студентів до навчання. Це може включати створення відеоуроків, інтерактивних вправ та ігор, а також віртуальних лабораторій; 4) стимулювання мотивації студентів до

навчання може здійснюватися через різноманітні способи, такі як надання стимулів та винагород, організація спільних проєктів та конкурсів, а також надання можливостей для активної участі в навчанні; 5) забезпечення можливостей для соціальної взаємодії та співпраці між студентами та викладачами є важливим елементом дистанційного навчання. Це може включати створення віртуальних обговорень, групові завдання та проєкти, а також організацію віртуальних заходів та подій; 6) важливо розробляти та впроваджувати технологічні та організаційні заходи для захисту персональних даних та забезпечення безпеки комунікацій у віртуальному навчальному середовищі. Ці можливості можуть допомогти подолати виклики, які стоять перед дистанційним навчанням, та розвинути більш ефективні та доступні стратегії для освіти у віртуальному середовищі.

**Висновки.** Дистанційне навчання відіграє важливу роль у сучасному освітньому процесі, забезпечуючи доступ до якісної освіти для всіх шарів населення, сприяючи гнучкості та самостійності студентів, а також сприяючи застосуванню інноваційних технологій у навчальному процесі. Технології відіграють важливу роль у вдосконаленні дистанційного навчання, надаючи широкі можливості для доступу до навчальних ресурсів, спілкування та співпраці. Інтернет та хмарні технології дозволяють студентам та викладачам отримувати доступ до різноманітних навчальних матеріалів, від відеолекцій до електронних підручників, що допомагає збагачувати навчальний процес. Технології сприяють спільній роботі та колаборації між учасниками освітнього процесу, незалежно від їхнього місцезнаходження. Завдяки технологіям можливе створення індивідуальних навчальних шляхів для кожного студента на основі їхніх потреб та можливостей. Адаптивні програми та інструменти для оцінювання допомагають забезпечити ефективне навчання для кожного учасника. Технології дозволяють викладачам надавати швидкий і ефективний зворотний зв'язок стосовно виконання завдань та успішності студентів. Це допомагає у виявленні слабких місць та наданні рекомендацій для покращення. Окрім того, технології дозволяють створювати інтерактивні уроки та завдання, які зацікавлюють студентів і стимулюють їхнє навчання. Це може включати відеоуроки, інтерактивні вправи та ігри. Постійний розвиток технологій сприяє появі нових можливостей для поліпшення навчального процесу та забезпечення якісної освіти для всіх. Важливо продовжувати дослідження та розвиток дистанційного навчання для його постійного вдосконалення та відповідності сучасним вимогам освіти.



### **Література:**

1. Калініна Л.А. Використання ігрових технологій в системі професійної підготовки майбутніх фахівців культурно-дозвілєвої сфери. *Гілея*. 2018. №139 (2). С. 169-173.
2. Kalugina O.A. Development of students' professional communicative competence in an economic higher school. *XLinguae Journal*, 2016. 9 (4), pp. 37-45. DOI: 10.18355/XL.2016.09.04.37-4.
3. Каролоп О.О. Інноваційні підходи до формування та розвитку професійної компетентності майбутніх бакалаврів готельно-ресторанної справи. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія: Педагогіка*. 2020. №10 (19). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/issue/view/20>
4. Kokhanovskaya E., Smychkova E., Chai M. Online learning as a result of globalization during the pandemic Covid-19. *Globalization and its Socio-Economic Consequences*, 2020. 92. DOI: 10.1051/shsconf/20219201020
5. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с.
6. Толочко В.М. Проблемні аспекти дистанційної форми освіти та можливості її використання в Україні. *Провізор*. 2009. №11. URL: [http://www.provisor.com.ua/archive/2009/N11/padfo\\_119.php](http://www.provisor.com.ua/archive/2009/N11/padfo_119.php).
7. Schlosser L.A., Simonson M.R., Hudgins T.L. Distance education: definitions and glossary of terms. Third edition. N.C.: IAP -Information Age Pub. 2010. P.1.
8. Волох Л. Інноваційні технології в дистанційному навчанні. *Тези доповідей I Всеукраїнської конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених «Інноватика в освіті, науці та бізнесі: виклики та можливості»* (17 листопада 2020 року). Київ, 2020. С. 65–73. URL: [https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/17433/1/Innovatyka2020\\_P065 - 073.pdf](https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/17433/1/Innovatyka2020_P065 - 073.pdf)
9. Хміль О.В. Напрями впровадження сучасних інноваційних технологій в умовах дистанційного навчання. *Сучасні тренди розвитку медичної освіти: перспективи і здобутки: матеріали навчально-наукової конференції з міжнародною участю* (м. Полтава, 24 березня 2022 р.). С. 306–307. URL: [http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/18698/1/Hmil\\_Napryami\\_vprovadzhennya.pdf](http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/18698/1/Hmil_Napryami_vprovadzhennya.pdf)
10. Воротникова І.П. Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи. *Порадник. З досвіду роботи освітян міста Києва: навч. - метод. посіб.* Київ: Київський університет ім. Б. Грінченка, 2020. 456 с. URL: <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2020/8/19/90.pdf>

### **References:**

1. Kalinina, L.A. & Orlova, O.V. (2018). Vykorystannia ihrovykh tekhnolohii v systemi profesiinoy pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv kulturno-dozvillievoi sfery [The use of game technologies in the system of professional training of future specialists in the sphere of culture and leisure]. *Hileia - Hileia*, 139 (2), 169-173 [in Ukrainian].
2. Kalugina, O.A. (2016). Development of students' professional communicative competence in an economic higher school. *XLinguae Journal*, 9 (4), pp. 37-45. DOI: 10.18355/XL.2016.09.04.37-4 [in English]
3. Karolop, O.O. (2020). Innovatsiini pidhody do formuvannia ta rozvytku profesiinoy kompetentnosti maibutnykh bakalavriv hotelno-restorannoi spravy [Innovative approaches to the formation and development of professional competency of future bachelors in hotel and restaurant business]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Serii: Pedagogika - Adaptive management: theory and practice. Series: Pedagogics*, 10 (19). Retrieved from: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/issue/view/20> [in Ukrainian].

4. Kokhanovskaya, E., Smychkova E. & Chai, M. (2020). Online learning as a result of globalization during the pandemic Covid-19. *Globalization and its Socio-Economic Consequences*, 92. DOI: 10.1051/shsconf/20219201020 [in English].

5. Bykov, V.Yu. (2008). *Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity [Models of organizational systems of open education]*. Kyiv: Atika [in Ukrainian].

6. Tolochko, V.M. (2009). Problemni aspekty dystantsiinoi formy osvity ta mozhyvosti ii vykorystannia v Ukraini [Problem aspects of distance education and the possibilities of its implementation in Ukraine]. *Provizor - Pharmacist*, 11. Retrieved from: [http://www.provisor.com.ua/archive/2009/N11/padfo\\_119.php](http://www.provisor.com.ua/archive/2009/N11/padfo_119.php)[in Ukrainian].

7. Schlosser, L.A., Simonson, M.R. & Hudgins, T.L. (2010). *Distance education: definitions and glossary of terms*. Third edition. N.C.: IAP - Information Age Pub. P.1. [in English].

8. Volokh, L. & Korniienko, Ye. (2020). Innovatsiini tekhnolohii v dystantsiinomu navchanni [Innovative technologies in distance education]. *Innovatyka v osviti, nauksi ta bisnesi: vyklyka ta mozhyvosti - Innovations in education, science and business: challenges and perspectives*, 65-73. Retrieved from: [https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/17433/1/Innovatyka2020\\_P065 - 073.pdf](https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/17433/1/Innovatyka2020_P065 - 073.pdf) [in Ukrainian].

9. Khmil, O.V. (2022). Napriamy vprovadzhennia suchasnykh innovatsiinykh tekhnolohii v umovakh dystantsiinohona vchannia [The directions of modern innovative technologies development under the conditions of distance education]. *Suchasni trendy rozvytku medychnoi osvity - Modern trends in the development of medical education: Proceedings of Educational and Scientific Conference with International Participation*, (pp.306-307). Poltava [in Ukrainian].

10. Vorotnykova, I.P. & N.V. Chaikovska. (2020). *Dystantsiinenavchannia: vyklyky, rezultaty ta perspektyvy. Poradnyk. Z dosvidu roboty osvitan mista Kyieva [Distance education: challenges, results and perspectives. Reference book. From the work experience of educators in Kyiv]*. Kyiv: Kyivskiy universytet im. B. Hrinchenka. Retrieved from: <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2020/8/19/90.pdf> [ in Ukrainian].



УДК 371.4 + 37.03

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-749-764](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-749-764)

**Іонова Олена Миколаївна** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел.: (097) 911-98-66, <https://orcid.org/0000-0002-9306-5553>

**Лупаренко Світлана Євгенівна** доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел.: (099) 404-11-19, <https://orcid.org/0000-0002-3111-5340>

## РОЗВИТОК ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ОСВІТИ: ТРАДИЦІЇ ТА СУЧАСНІ РЕАЛІЇ

**Анотація.** Актуальність дослідження визначається необхідністю звернення до надбань і досвіду світового вальдорфського руху та розвитку вальдорфської освіти з метою використання в сучасній вітчизняній освіті, що сприятиме вдосконаленню освітнього процесу українських вальдорфських шкіл.

Мета дослідження – проаналізувати й узагальнити основні підходи та змістові пропозиції зарубіжних дослідників щодо розвитку вальдорфської освіти у світі.

Розкрито три основні підходи до вальдорфської освіти та її розвитку, а саме: пуристичний (підвищена вимогливість до збереження та дотримання традицій, що склалися десятиліттями), акомодативний (прагнення відповідати сучасним педагогічним трендам через розробку різного роду «гібридів» вальдорфських та традиційних технологій), еволюційний (адаптація вальдорфської освіти до змін контексту, що відбулися з часом, до соціальних, економічних, екологічних й геополітичних умов, до місцевих ситуацій).

Висвітлено унікальні характеристики вальдорфської школи: антропософія як духовна основа вальдорфської педагогіки; відсутність фіксованості форми, в якій виявляється вальдорфська освіта; наявність особливого художнього підходу до викладання з урахуванням контексту,



в якому воно відбувається; спільна відповідальність учителів за школу, де вони працюють.

У рамках еволюційного підходу висвітлено напрями розвитку вальдорфської освіти в часі за умови збереження її сутнісного ядра.

Підкреслено, що вихідною точкою та рушійною силою розвитку вальдорфської освіти є врахування й дотримання принципових положень антропософсько-орієнтованої духовної науки як фундаменту вальдорфської педагогіки, що вимагає активної внутрішньої роботи вчителя над власним саморозвитком та сприяє здійсненню вальдорфської освіти як взаємопов'язаного синтезу: мистецтва виховання (ґрунтується на справжньому пізнанні природи дитини), педагогічної майстерності (оптимальна організація освітнього процесу; оцінювання самого процесу та його результатів; знаходження динамічного балансу між компонентами освітнього процесу), а також наукових досліджень (систематичні спостереження, діагностування, оцінка, осмислення й інтерпретація педагогічних явищ з використанням «концептуальних метафор»), що забезпечує постійний моніторинг освітнього процесу, сприяє безперервному особистісно-професійному самовдосконаленню вчителя.

Констатовано, що вальдорфська освіта має значний потенціал для саморозвитку, завдяки чому вальдорфську школу можна вважати «сучасною традицією» або «традиційною сучасністю».

Наголошено на педагогічній доцільності вивчення, творчого осмислення та використання досвіду вальдорфської школи для розв'язання актуальних проблем сучасної вітчизняної освіти.

**Ключові слова:** вальдорфська школа, вальдорфська освіта, традиції, сучасні реалії, антропософія, мистецтво виховання, педагогічна майстерність, наукові дослідження.

**Ionova Olena Mykolaivna** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Methodics of Teaching Natural-Mathematical Disciplines in Preschool, Primary and Special Education, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 29 Alchevskykh St., Kharkiv 61002, tel.: (097)911-98-66, <https://orcid.org/0000-0002-9306-5553>

**Luparenko Svitlana Yevhenivna** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Educology and Innovative Pedagogy, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 29 Alchevskykh St., Kharkiv 61002, tel.: (099)404-11-19, <https://orcid.org/0000-0002-3111-5340>



## **DEVELOPMENT OF WALDORF EDUCATION: TRADITIONS AND MODERN REALITIES**

**Abstract.** The relevance of the study is determined by the need to refer to the world Waldorf movement attainment and experience and Waldorf education development for the purpose of using them in modern national education, which will contribute to the improvement of educational process at Ukrainian Waldorf schools.

The purpose of the study is to analyze and summarize the main approaches and foreign researchers' substantive statements regarding the development of Waldorf education in the world.

Three main approaches to Waldorf education and its development are revealed. They are: puristic approach (it means increased demand for the preservation and observance of decades-old traditions), accommodative approach (it includes the desire to meet modern pedagogical trends through the development of various "hybrids" of Waldorf and traditional technologies), evolutionary approach (it means Waldorf education adaptation to context changes that have occurred over time, to social, economic, ecological and geopolitical conditions and local situations).

The unique characteristics of Waldorf school are highlighted. They are: anthroposophy as the spiritual basis of Waldorf pedagogy; lack of fixity of the form in which Waldorf education is manifested; special artistic approach to teaching, taking into account the context in which it takes place; teachers' joint responsibility for the school where they work.

Within the framework of the evolutionary approach, the directions of Waldorf education development over time on the condition of preserving its essential core are highlighted.

It is emphasized that the starting point and driving force of Waldorf education development is the consideration and observance of the principles of anthroposophically oriented spiritual science as the foundation of Waldorf pedagogy. It requires teacher's active internal work on own self-development and contributes to implementation of Waldorf education as an interconnected synthesis of the art of education (it is based on true knowledge of child nature), pedagogical skills (they include optimal organization of educational process; assessment of the process itself and its results; finding a dynamic balance between the components of educational process), as well as scientific research (systematic observation, diagnostics, evaluation, understanding and interpretation of pedagogical phenomena using "conceptual metaphors"), which provides constant monitoring of educational process and contributes to teacher's continuous personal and professional self-improvement.



It is stated that Waldorf education has a significant potential for self-development, due to which Waldorf school can be considered as a “modern tradition” or “traditional modernity”.

The authors focus on the pedagogical expediency of studying, creative thinking, and using the Waldorf school experience to solve the current problems of modern national education.

**Keywords:** Waldorf school, Waldorf education, traditions, modern reality, anthroposophy, the art of education, pedagogical skills, scientific research.

**Постановка проблеми.** Освіта є найважливішим чинником, дієвим соціально-культурним механізмом мобілізації наявних ресурсів, засобом реалізації загальнонаціональних інтересів і пріоритетів держави. Тому розвиток системи вітчизняної освіти посідає одне з пріоритетних місць у стратегічному ракурсі державної політики і потребує особливої уваги.

Досягнення поставлених цілей у вдосконаленні, реформуванні освіти, її інтеграції в європейський та світовий простір передбачає аналіз підходів до вирішення цієї проблеми в зарубіжній культурі й освіті.

Цінним у цьому аспекті є звернення до надбань вальдорфської педагогіки, яку ЮНЕСКО (2000 р.) визнало школою XXI століття у зв'язку з тим, що вона на практиці розв'язує широке коло актуальних освітньо-культурних проблем і сприяє побудові суспільно-справедливого майбутнього.

Сьогодні, коли вальдорфська школа ввійшла до свого другого століття, її стрімкий розвиток говорить про міцну стійкість і здатність задовольняти потреби сімей і дітей у самих різних соціальних, культурних, історичних, географічних ситуаціях.

З огляду на це, аналіз тенденцій світового вальдорфського руху, вивчення й використання досвіду розвитку вальдорфської освіти сприятиме вдосконаленню вітчизняної освіти, насамперед, освітнього процесу українських вальдорфських шкіл.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Здійснений науковий пошук свідчить про те, що духовно-науковими, психолого-педагогічними, дидактичними підвалинами вальдорфської школи є праці та лекції Р. Штайнера, зокрема [1–7]. Існують також окремі праці, присвячені змісту вальдорфської освіти, – К. ван Гейденбранд [8], Т. Ріхтера [9], К. Штокмайера [10].

Різні аспекти вальдорфської школи та розвитку вальдорфської освіти активно досліджуються рядом зарубіжних науковців (Н. Боланд,



Г. Гольдшмидт, Р. Дирк, Дж. Мак Алайс, М. Роусон Ю. Шварц) [11–16]. У контексті досліджуваної проблеми особливий інтерес викликають результати міжнародних форумів Штайнер/вальдорфської педагогіки [17].

Українськими дослідниками (О. Іонова, С. Лупаренко, О. Мезенцева, В. Новосельська, В. Партола, О. Передерій та ін.), зокрема, висвітлено роль Р. Штайнера в освітньо-культурному просторі [18], розкрито соціально-педагогічні основи гармонізації виховного середовища дитини в діяльності вальдорфських шкіл [19], узагальнено тенденції становлення та розвитку вальдорфського руху в Україні [20] тощо.

Водночас у вітчизняних наукових джерелах проблема розвитку вальдорфської освіти не стала предметом спеціального дослідження.

**Мета статті** – проаналізувати й узагальнити основні підходи та змістові пропозиції зарубіжних дослідників щодо розвитку вальдорфської освіти у світі.

**Виклад основного матеріалу.** Перша вальдорфська школа була заснована в 1919 р. у німецькому місті Штутгарт (у 1926 р. при школі відкрився перший вальдорфський дитячий садок). Наприкінці 2022 р. у світі налічувалося 1270 вальдорфських/Штайнер шкіл у 80 країнах (і 1928 дитячих садків – у більш, ніж 70 країнах) [21].

Зі самого початку заснування вальдорфської школи її фунда- тором, Рудольфом Штайнером, було позначено два основні полюси, між якими відбувається процес навчання й виховання: з одного боку, закономірності розвитку дитини й відповідний повільний темп їх змінювання; з іншого боку, соціально-культурні умови, що оточують дітей і змінюються достатньо швидко. Отже, перед вальдорфською освітою висувуються два основних завдання: забезпечення у процесі навчання й виховання гармонійного розвитку дитини та врахування актуальних умов, у яких зростають школярі.

Зародившись зі створення одного закладу в конкретному місці, конкретний час і конкретних соціально-культурних умовах, вальдорфська педагогіка, долаючи всілякі проблеми, перешкоди, бар'єри, із Німеччини вражаюче швидко поширилася по всьому світу й на сьогодні практикується на всіх заселених континентах, у самих різних культурах. Це зумовлено тим, що вальдорфські школи гнучко і динамічно адаптуються до соціальних змін і культурних умов конкретної країни та завжди зростають із національних коренів, мають національні особливості [20].

Більш того, у науковому світовому просторі вальдорфська школа визнана безумовним авторитетом серед закладів, що представляють «педагогіку місця» та здійснюють «освіту на місці». Іншими словами,



вальдорфські школи розглядають місцеву спільноту й середовище, що оточує учнів, як один з основних освітніх ресурсів. А, отже, вальдорфська освіта враховує реальні місцеві умови – природні, суспільно-культурні, історичні, літературно-мистецькі тощо. Школярі вчаться, взаємодіючи з тим, що знаходиться й безпосередньо навколо них, – на відміну від більшості традиційних шкіл, де учні початкових класів часто втрачають те, що називається «почуттям місця», внаслідок передчасного або виняткового зосередження на національних або глобальних проблемах.

Під впливом динамічного змінювання соціально-культурних умов вальдорфська освіта постійно розвивається. Деякі уявлення про процеси розвитку вальдорфської освіти й її адаптації за останні 100 років можна отримати, порівнюючи зміни в навчальних програмах: від програм К. ван Гейденбранд [8] і К. Штокмайєра [10], які разом зі Р. Штайнером працювали ще у першій вальдорфській школі, до Т. Ріхтера [9] – доцента вальдорфських педагогічних семінарів та редактора навчального плану вальдорфської школи, який усебічно відображає сучасний стан вальдорфської освіти.

На сьогодні у вальдорфській спільноті існує три основні підходи до вальдорфської освіти та її розвитку, а саме [22]:

– пуристичний підхід – підвищена вимогливість до збереження та дотримання традицій, що склалися десятиліттями. При цьому надмірна прихильність та залежність від канонів може приводити до недостатньої гнучкості й у підсумку – до небезпечного догматизму.

Принагідно відзначимо, що саме від такого підходу – залежності від традицій та слідування по заїждженому шляху – застерігав учителів Р. Штайнер, вбачаючи істинну функцію школи у плідному обговоренні та критичному аналізі вальдорфської освіти через дискурс;

– акомодативний підхід – прагнення відповідати сучасним педагогічним трендам через розробку різного роду «гібридів» вальдорфських та традиційних технологій, використання сьогоденних термінів, що, як правило, веде до освіти, яка, за суттю, може значно відрізнятись від вальдорфської;

– еволюційний підхід, спрямований на адаптацію до змін контексту, що відбулися з часом, до соціальних, економічних, екологічних й геополітичних умов, до місцевих ситуацій тощо. Це передбачає повернення до настанов Р. Штайнера та осмислення того, як їх можна використовувати в реаліях XXI століття.

На практиці у вальдорфських школах використовуються всі три підходи: кожна школа, проводячи власну «перевірку часу й місця», втілює їх у різному поєднанні.



Варто відзначити, що досить багато представників вальдорфського руху різних країн (Велика Британія, Ізраїль, Німеччина, Нова Зеландія, США, Франція, Швейцарія тощо) об'єднує спільна згода з тим, що статус-кво вальдорфської педагогіки на сьогодні є ані бажаним, ані прийнятним, а отже, потрібні певні зміни. Частково це базується на усвідомленні того, що одночасно з розширенням руху поступово розвивається те, що можна назвати сутнісним ядром вальдорфської освіти. Так, Г. Гольдшмидт [13] вважає, що за останні 100 років у континуумі «форма – життєва сила (або гнучкість)» вальдорфська школа значно зрушилася в бік форми. Роблячи акцент на вальдорфських традиціях, освіта певною мірою втрачає свою жвавість. Вальдорфській школі треба відновити внутрішню динаміку й тим самим оновити себе. Автор пропонує зробити це трьома способами, які він розглядає як три ключові пропозиції щодо розвитку вальдорфської освіти, а саме: езотерична робота вчителів; дослідження сучасної вальдорфської практики; поширення вальдорфського імпульсу на якомога більшу кількість дітей у всьому світі.

Ю. Шварц [16], аналізуючи досвід північноамериканських вальдорфських ініціатив, стверджує, що антропософія як духовна основа вальдорфських шкіл по-різному проявляється в різні часи. Як і Г. Гольдшмидт, він вважає, що вальдорфський рух обтяжений бюрократією і надто далеко просунувся до полюсу форми. У найближчому майбутньому він очікує відродження руху за рахунок створення нових вальдорфських «чартерних» шкіл, а також «домашніх капсул» і «мікрошкіл» для сімей, які прагнуть до отримання дітьми «справжньої вальдорфської освіти, а не симулякрів», що порою пропонуються в деяких школах. Висловлюючи негативне ставлення саме до північноамериканської вальдорфської практики, Ю. Шварц закликає прибічників вальдорфської школи здійснити «нележку працю в галузі антропософії».

Упродовж 2017–2019 рр. під егідою Педагогічної секції Гетеануму (Усесвітнього центру Антропософського руху, що знаходиться у швейцарському м. Дорнах та названий на честь Йоганна Вольфганга фон Гете) ряд дослідників працювали над Міжнародним проектом педагогічної освіти (ІТЕР), присвяченим сторічному ювілею першої вальдорфської школи та спрямованим на забезпечення послідовної й високоякісної педагогічної освіти для задоволення потреб вальдорфських освітніх ініціатив у кваліфікованих учителях.

Перед учасниками ІТЕР було поставлено питання: як підготувати людей, здатних адаптувати педагогічний імпульс Р. Штайнера до



національних культур і реалізувати його в сучасній освіті? За результатами дослідження виділено дев'ять основних галузей для підвищення кваліфікації вчителів, включаючи: мистецтво, саморозвиток, розширене розуміння людини та чутливість до контексту [12].

З іншого боку, М. Роусон обґрунтовує вісімнадцять принципів, що охоплюють ідеї Р. Штайнера, теорію навчання з його часів і враховують 100-річний вальдорфський педагогічний досвід. Сформульовані принципи, за задумом автора, призначені для створення нових шкіл та оцінки існуючих практик. Кожний принцип М. Роусон супроводжує списком навичок, яких має набути вчитель, щоб ефективно працювати відповідно до визначеного принципу та питань подальшого розвитку вальдорфської освіти. Так, особливої уваги, на нашу думку, заслуговують насамперед такі принципи: серйозне ставлення до духовного виміру, особлива форма блочного навчання, художнє викладання, відповідальність учителя за освітнє лідерство у школі [14].

У 2022 р. Міжнародний форум Штайнер/Вальдорфської педагогіки, організований «Гаазьким колом» – Міжнародною радою Штайнер/Вальдорфської освіти («Hague Circle» – International Council for Steiner/Waldorf Education), після обговорення результатів попередніх форумів прийняв документ «Ключові характеристики вальдорфської освіти» як обов'язкову орієнтацію Всесвітнього вальдорфського руху (ці характеристики сформульовані в загальному вигляді та можуть бути доповнені специфічними культурними особливостями певної країни). Серед означених ключових характеристик виділено, зокрема: художній елемент у побудові уроків як суть вальдорфської освіти; самоврядування як ключова риса вальдорфської школи; школа є вальдорфською, якщо більшість учителів живе іскрою духу [17].

Узагальнення здійсненого наукового пошуку доводить, що більшістю авторів висловлюються схожі ідеї щодо розвитку вальдорфської педагогіки й «оновлення» вальдорфської освіти. До таких спільних рис, або унікальних характеристик вальдорфської школи слід віднести, насамперед, уявлення про антропософію як духовну основу вальдорфської педагогіки, що вимагає «серйозного ставлення до духовного виміру» [14], передбачає «нелегку працю в галузі антропософії» [16], або «езотеричну роботу вчителів» [13], зумовлює «саморозвиток учителя» [12], а отже, «учитель живе іскрою духу» [17].

Окрім цього, унікальними характеристиками вальдорфської школи виступають і такі риси, що безпосередньо пов'язані з антропософською роботою, а саме: форма, в якій виявляється вальдорфська освіта, не



може бути фіксованою; особливий художній підхід до викладання, що враховує контекст, в якому воно відбувається; спільна відповідальність учителів за школу, де вони працюють.

Слід підкреслити, що вальдорфська школа, як будь-який загальноосвітній навчальний заклад, зштовхуються з усіма видами зовнішнього тиску, серед яких: вимоги відповідності стандартизованим державним навчальним програмам і централізованим системам оцінювання (тестування, екзамени тощо), вимоги професіоналізації й підзвітності вчителів, регулювання педагогічної освіти, шкільні перевірки з боку державних органів тощо. Необхідність відповідати державним вимогам порушує серйозне питання – питання збереження «вальдорфської якості» освіти.

У рамках еволюційного підходу до розвитку вальдорфської освіти з'ясуємо, як вона має виявлятися в часі й через час, за умови збереження її сутнісного ядра.

Як наголошувалося вище, духовним фундаментом вальдорфської школи є антропософія – «шлях пізнання, який прагне об'єднати духовне в людині з духовним у Всесвіті» [1, с. 14]. При цьому вальдорфські школи є принципово не світоглядними. Так, звертаючись до перших вальдорфських учителів, Р. Штайнер наголосив: «Ми не збираємося у стінах вальдорфської школи засновувати будь-яку світоглядну школу. Вальдорфська школа не повинна стати світоглядною школою, де дітям забивають голови антропософськими догмами... Ми прагнемо до практичного використання антропософії, тобто отримане в галузі антропософії перетворити на реальну педагогічну практику» [4, с. 61].

Антропософія як «шлях пізнання» означає, що кожний вальдорфський учитель прагне до самовдосконалення і знаходиться на шляху внутрішнього розвитку, активно займаючись антропософською роботою. Саме на це сподівався й очікував Р. Штайнер, надаючи багато рекомендацій і настанов, як це можна зробити. Водночас вибір шляху залежить від самого педагога.

Якщо антропософія переживається як такий шлях – сумлінного внутрішнього стремління, то вона стає живою духовністю, що й було задумано Р. Штайнером. При цьому не можна урівнювати, ототожнювати духовність та релігію. Релігія пов'язана з конкретними релігійними проявами – такими, як християнські, іудейські, мусульманські, індуїстські або буддійські традиції.

Визначальним елементом людської духовності є залученість у пошук мети та смислу життя, орієнтація віри на щось більше, ніж сама людина; здатність до самосвідомості, переживання благоговіння,

любові, трансцендентності; інтерес до етичних або моральних зобов'язань, схильність до здивування та дослідження й самодослідження.

Якщо духовність не проживається, вона може перетворитися на просту передачу традицій – малозрозумілу та порожню, на проголошення правильних слів і відповідність певним нормам, щоб вважатися хорошим вальдорфським учителем. Це докорінно суперечить педагогічному імпульсу, закладеному Р. Штайнером. У цьому разі існує межа кількості поколінь, через які можна успішно передавати вальдорфські традиції. Щоб бути живою, духовність має бути сучасною, відкривати те, що є сучасним. Неможливо втілювати живу духовність і бути при цьому представником минулого. Сучасними є автентична й жива практика, дослідницькі прагнення – і саме це стоїть за нинішнім стремлінням переорієнтувати й «оновити» вальдорфську освіту, створити «Вальдорф 2.0» [11].

Вище зазначене повністю відповідає й позиції Р. Штайнера, який закликав перших вальдорфських учителів не приймати на віру ніякі догмати, а отримане через антропософію перетворювати на дійсно практичне навчання: «Ми не прагнемо до догматичного виховання. Ми прагнемо до того, щоб набути через духовну науку стало живою справою виховання. Ми прагнемо до того, щоб мати в нашій методиці й дидактиці душевне поводження з людиною, що впливає з живої духовної науки. Із мертвої науки може виходити тільки знання; із живої духовної науки виникає методика, виникає дидактика, виникає наочність у духовно-душевному смислі» [3, с. 22].

Саме завдяки духовно-науковому – антропософському – підґрунтю вальдорфська педагогіка постає як взаємопов'язаний *синтез мистецтва, ремесла (майстерності) та науки*, забезпечує не лише засвоєння школярами дисциплінарних знань та пов'язаних із ними компетенцій, а, насамперед, розвиток особистості.

Як *мистецтво*, вальдорфська педагогіка повністю ґрунтується на справжньому пізнанні людини, котра розвивається: «у мистецтві виховання й навчання йдеться, з одного боку, про те, що слід знати з педагогіки як науки (усілякі принципи, сформульовані положення), а, з іншого боку, про те, що в ході своєї діяльності вчитель має встановлювати самостійно» [5, с. 41]. Базуючись на пізнанні людини, учитель сприймає знання зі самої людської природи. «Тоді у процесі викладання внаслідок пізнання істоти людини в нас цілком самостійно пробуджується педагогічне мистецтво. За суттю будь-яку мить учитель має відкривати для себе заново» [там же].

Учителеві треба ставати й бути митцем, мати розвинене художньо-естетичне почуття, завдяки якому відбуваються й реальне



пізнання людської природи, і осягнення мистецтва, а отже, «пізнання перетворюється на мистецтво, ... і в освітньому процесі реалізується мистецтво ідей, а не просто абстрактне розуміння ідей» [6, с. 19].

Оскільки «найважливіше у викладанні й вихованні відбувається між душею вчителя та душею дитини», мистецтво педагогіки передбачає творчу уяву, педагогічну інтуїцію, дійсне розуміння і співпереживання людській природі, тактичне реагування на дитину як на людину, котра розвивається у спільноті школярів [7, с. 7].

Мистецтво виховання нерозривно пов'язано з *педагогічною майстерністю (або кваліфікованим ремеслом)*, що полягає в усвідомленні того, як організувати навчальні ситуації, щоб оптимізувати освітній процес і мати можливість оцінювати як сам процес, так і його результати. Йдеться про педагогічну практику, тобто «робити, творити, бути й ставати майстром у спільноті практиків» [15, с. 20].

Педагогічна майстерність – це також знаходження динамічного балансу між складовими компонентами освітнього процесу, а саме: *що* (зміст освіти, навчальні програми), *як* (форми, методи, способи, прийоми викладання й навчання) та *хто* (залучені люди).

На відміну від традиційної педагогіки (базується, як правило, на позитивістському підході та узагальнених законах розвитку людини й її освіти) вальдорфська педагогіка як антропософсько-орієнтована *педагогічна наука* за своєю суттю є інтерпретаційною (герменевтичною), феноменологічною та ґрунтується на проникливому вивченні й розумінні практичного досвіду. Адже процеси пізнання особистості, яка розвивається, та інші процеси, що відбуваються в освіті, дійсно вимагають систематичного аналізу й усвідомлення досвіду – професійного й життєвого.

І, таким чином, вальдорфську педагогіку неможливо уявити без наукових досліджень, реалізації на практиці теоретичних положень, що передбачає систематичні спостереження, практичне діагностування, оцінку й осмислення результативності дослідної роботи.

Досить суттєвим, з огляду на це, є питання методів дослідження, способів інтерпретації й розуміння отриманого внаслідок спостережень, етична позиція людей як наукових дослідників тощо.

Простого спостереження за дітьми, нехай уважного й пильного, явно недостатньо. Потрібні ідеї, щоб інтерпретувати побачене та впевненість у статусі одержаних знань, тобто щоб знання не були результатом тривіального відображення певних припущень. Адже досить наївно припускати, що лише спостерігаючи за таким складним явищем, як людина, спостерігачеві легко відкриється природа



конкретної дитини, яка розвивається, – особливості її розвитку, нахили, схильності, тип темперамент, характер тощо.

Отже, для трактування й пояснення педагогічних явищ, що спостерігаються, потрібні певні концептуальні ідеї, конкретний термінологічно-понятійний апарат.

Відзначимо, що Р. Штайнер зазвичай не використовував термін «теорія» у звичному науковому сенсі й, скоріш за все, посилався на певний погляд, точку зору (*Anschaung*) на факти або явища. Він також досить скептично ставився й до строгих, чітко окреслених формулювань, за межами яких часто опиняється все розмаїття й багатозначність дійсності (особливо це стосується такого багатогранного явища, як людина) і надавав перевагу різнобічним характеристикам педагогічних феноменів, пропонував певні наочні образи, описи явищ – так звані концептуальні метафори [15, с. 21].

Саме такі «концептуальні метафори» й використовуються у вальдорфській школі для організації та проведення спостережень, а також трактування педагогічних явищ. Наприклад, у вальдорфській педагогіці є термін «Рубікон 9-го року життя»: як Цезар перейшов Рубікон і зробив відступ неможливим, так і діти в цьому віці безповоротно уходять із дитинства. Якщо в перші два шкільні роки в дитині зберігається сильно виражена схильність до наслідування й повної ідентифікації себе з оточенням, то у віці приблизно 9 років відбувається перехід до усвідомлення та сприйняття своєї відокремленості від оточення, глибокого переживання «Я» та «світ» [2, с. 95].

Втрата відчуття єдності з навколишнім світом є кризовим життєвим періодом, коли діти, з-поміж іншого, стають невпевненими в собі, кидаючи виклики авторитету дорослого, створюючи кліки та угруповання однолітків.

У традиційній віковій психології цей феномен не описано, хоча досвідчені вчителі добре знають, що діти в цьому віці істотно змінюються. Якщо же термін і само явище не відомі, то важко помітити означений феномен розвитку. Водночас поняття «Рубікон» як «концептуальна метафора» Р. Штайнера робить це явище «видимим». Отже, «концептуальні метафори» забезпечують утворення послідовної цілісної структури зі зібраних окремих фрагментів і тим самим сприяють виникненню нових способів бачення речей, відкривають можливість існування нових явищ.

Загалом «концептуальні метафори» працюють як певна «теорія» і є каталізатором виникнення нових знань. Їх переваги полягають у тому, що вихідні поняття, котрі беруться для використання як метафори,



більш знайомі, ніж явище, що вивчається. Ілюстрацією може слугувати метафора Плутарха: «розум – це не посудина, яку треба наповнити, а вогонь, який треба розпалити». Завдяки знайомим образам через цю метафору можна прийти до нового розуміння явища. Потім можна, зокрема, використати означену метафору для спостереження й аналізу досвіду школярів у процесі навчання та зрозуміти, як можна краще описати їхній практичний досвід: як розпалювання вогню або як наповнення відра.

Вальдорфському вчителеві треба день у день вільно й послідовно досліджувати духовні основи освітнього процесу, щоб застосовувати їх на практиці відповідно до свого розуміння. Якщо цього не відбувається, професійна діяльність може стати спочатку заїждженою дорогою, потім традицією і, нарешті, простим переліком норм, яких треба дотримуватися.

Отже, тематичні наукові дослідження у вальдорфській школі важко переоцінити. Це, з одного боку, постійний моніторинг освітньої практики, а, з іншого боку, безперервне особистісно-професійне самовдосконалення вчителя, розвиток його здатності до практичної мудрості в контексті поняття «фронезис» (Аристотель), відрізнити добре, прекрасне, моральне від злого, потворного, аморального, приймати правильні рішення в конкретних життєвих ситуаціях, здійснювати етично-моральні вчинки тощо.

**Висновки.** Розкрито три основні підходи (пуристичний, акомодативний, еволюційний) до вальдорфської освіти й її розвитку та з'ясовано унікальні характеристики вальдорфської школи. У рамках еволюційного підходу висвітлено напрями розвитку вальдорфської освіти в часі за умови збереження її сутнісного ядра. Завдяки цьому вальдорфська школа як «сучасна традиція» (або «традиційна сучасність») здатна допомагати своїм вихованцям оволодівати інноваційними способами пізнання й буття для вирішення складних завдань, що висуває перед ними життя.

Вважаємо, що творче осмислення й використання досвіду вальдорфської школи є педагогічно доцільним для розв'язання актуальних проблем сучасної вітчизняної освіти.

**Література:**

1. Steiner R. Anthroposophische Leitsätze der Erkenntnisweg der Anthroposophie. Das Michael-Mysterium (GA26). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1989. 270 S.
2. Steiner R. Erziehungskunst Methodisch-Didaktisches (GA 294). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1990. 196 S.
3. Steiner R. Steiner in der Waldorfschule. Vorträge und Ansprachen für die Kinder, Eltern und Lehrer in der Waldorfschule Stuttgart 1919–1924 (GA 298). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1980. 300 S.



4. Steiner R. Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924. Erster Band. Das erste und zweite Schuljahr (GA 300 a). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1975. 314 S.
5. Steiner R. Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis (GA 302a). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1993. 170 S.
6. Steiner R. Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik (GA 304a). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1979, 185 S.
7. Steiner R. Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens (GA 308). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1986. 98 S.
8. Heydebrand C. V. Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule. Verlag Freies Geistesleben. Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben, 2009. 72 s.
9. Richter T. Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2019. 700 S.
10. Stockmeyer K. E. Rudolf Steiner's Curriculum for Steiner-Waldorf Schools: An Attempt to Summarise His Indications. Edinburgh: Floris Book, 2015. 336 p.
11. Boland N. Travels in education: Towards Waldorf 2.0. *Educational Journal of Living Theories*. 2017. Vol. 10(2). P.51–81.
12. Boland N., McAlice J. (Eds.). Towards pedagogical creativity: Formative guidelines for Steiner teacher education. Pedagogical Section at the Goetheanum. 2020. URL : [https://www.goetheanum-paedagogik.ch/fileadmin/paedagogik/Grundlagen/ Guidelines\\_for\\_Steiner\\_Teacher\\_Education\\_EN.pdf](https://www.goetheanum-paedagogik.ch/fileadmin/paedagogik/Grundlagen/ Guidelines_for_Steiner_Teacher_Education_EN.pdf) (дата звернення: 17.03.2024).
13. Goldschmidt G. What should Waldorf look like today? *Journal of the Pedagogical Section at the Goetheanum*. 2021. Issue 72(2). URL: [https://waldorflibrary.org/images/RB27\\_1goldschmidt.pdf](https://waldorflibrary.org/images/RB27_1goldschmidt.pdf) (дата звернення: 17.03.2024).
14. Rawson M. Steiner Waldorf pedagogy in schools: A critical introduction. London & New York: Routledge, 2021. 212 S.
15. Rawson M. The case for illuminative practitioner research in Steiner Education. *Research on Steiner Education*. 2018. Vol. 8 N. 2. P. 15–32.
16. Schwartz E. Three More Years: Reflections on Rudolf Steiner's death day. 2022. URL: <http://iwaldorf.net/3moreyears2.html> (дата звернення: 16.03.2024).
17. International Forum for Steiner/Waldorf Education. Key characteristics of Waldorf education. 2022. URL: <https://www.waldorf-international.org/en/international-forum/> (дата звернення: 16.03.2024).
18. Іонова О. М. Рудольф Штайнер у освітньо-культурному просторі. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : зб. наук. праць. Харків : ХДАДМ, 2011. № 6. С.60–63. URL : <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2011-06/11iomacs.pdf> (дата звернення: 15.03.2024).
19. Мезенцева О. І. Соціально-педагогічні основи гармонізації виховного середовища дитини в діяльності вальдорфських шкіл: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка». К., 2019. 20 с.
20. Іонова О.М., Лупаренко С.Є., Партола В.В. Тенденції становлення та розвитку вальдорфського руху в Україні. *Теорія та методика навчання та виховання*. зб. наук. праць. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2021. Вип.50. С.75–86. <https://doi.org/10.34142/23128046.2021.50.07>
21. Waldorf World List. Directory of Steiner-Waldorf Schools, Kindergartens and Teacher Education Centers worldwide. 2022, September. 420 p. URL: [https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user\\_upload/images/Waldorf\\_World\\_List/Waldorf\\_World\\_List.pdf](https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf) (дата звернення: 15.03.2024).
22. Oberman I. The Waldorf movement in Education from European cradle to American crucible (1919–2008). New York: The Edwin Mellen Press. 2008. 452 p.



**References:**

1. Steiner, R. (1989). *Anthroposophische Leitsätze der Erkenntnisweg der Anthroposophie. Das Michael-Mysterium (GA26)*. Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag [in German].
2. Steiner, R. (1990). *Erziehungskunst Methodisch-Didaktisches (GA 294)*. Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag [in German].
3. Steiner, R. (1980). *Steiner in der Waldorfschule. Vorträge und Ansprachen für die Kinder, Eltern und Lehrer in der Waldorfschule Stuttgart 1919–1924 (GA 298)*. Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag [in German].
4. Steiner, R. (1975). *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924. Erster Band. Das erste und zweite Schuljahr (GA 300 a)*. Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag [in German].
5. Steiner, R. (1993). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis (GA 302a)*. Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag [in German].
6. Steiner, R. (1979). *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik (GA 304a)*. Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag [in German].
7. Steiner, R. (1986). *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens (GA 308)*. Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag [in German].
8. Heydebrand, C. V. (2009). *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule*. Verlag Freies Geistesleben. Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben [in German].
9. Richter, T. (2019). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben [in German].
10. Stockmeyer, K. E. (2015). *Rudolf Steiner's Curriculum for Steiner-Waldorf Schools: An Attempt to Summarise His Indications*. Edinburgh: Floris Book.
11. Boland, N. (2017). Travels in education: Towards Waldorf 2.0. *Educational Journal of Living Theories*, 10(2), 51–81.
12. Boland, N., & McAlice, J. (Eds.). (2020). *Towards pedagogical creativity: Formative guidelines for Steiner teacher education*. *Pedagogical Section at the Goetheanum*. Retrieved from [https://www.goetheanum-paedagogik.ch/fileadmin/paedagogik/Grundlagen/Guidelines\\_for\\_Steiner\\_Teacher\\_Education\\_EN.pdf](https://www.goetheanum-paedagogik.ch/fileadmin/paedagogik/Grundlagen/Guidelines_for_Steiner_Teacher_Education_EN.pdf).
13. Goldschmidt, G. (2021). What should Waldorf look like today? *Journal of the Pedagogical Section at the Goetheanum*, 72(2). Retrieved from [https://waldorflibrary.org/images/RB27\\_1goldschmidt.pdf](https://waldorflibrary.org/images/RB27_1goldschmidt.pdf).
14. Rawson, M. (2021). *Steiner Waldorf pedagogy in schools: A critical introduction*. London & New York: Routledge.
15. Rawson, M. (2018). The case for illuminative practitioner research in Steiner Education. *Research on Steiner Education*, 8(2), 15–32.
16. Schwartz, E. (2022). *Three More Years: Reflections on Rudolf Steiner's death day*. Retrieved from <http://iwaldorf.net/3moreyears2.html>.
17. *International Forum for Steiner/Waldorf Education*. (2022). Key characteristics of Waldorf education. Retrieved from <https://www.waldorf-international.org/en/international-forum/>.
18. Ionova, O. M. (2011). Rudolf Steiner u osvıtnio-kulturnomu prostori [Rudolf Steiner in the educational and cultural space]. *Pedahohika, psykhohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu – Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*, 6, 60–63. Retrieved from <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2011-06/11iomacs.pdf> [in Ukrainian].



19. Mezentseva, O. I. (2019). Sotsialno-pedahohichni osnovy harmonizatsii vykhovnoho seredovyscha dytyny v diialnosti valdorfskykh shkil [Social-pedagogical bases of a child's educational environment harmonization in the Waldorf school practice]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: Institute of Educational Problems at National Academy of Educational Sciences of Ukraine [in Ukrainian].

20. Ionova, O. M., Luparenko, S. Ye., & Partola, V. V. (2021). Tendentsii stanovlennia ta rozvytku valdorfskoho rukhu v Ukraini [The tendencies of formation and development of Waldorf movement in Ukraine]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and methods of teaching and education*, 50, 75–86. <https://doi.org/10.34142/23128046.2021.50.07> [in Ukrainian].

21. Waldorf World List. (2022). *Directory of Steiner-Waldorf Schools, Kindergartens and Teacher Education Centers worldwide*. Retrieved from [https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user\\_upload/images/Waldorf\\_World\\_List/Waldorf\\_World\\_List.pdf](https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf).

22. Oberman, I. (2008). *The Waldorf movement in Education from European cradle to American crucible (1919–2008)*. New York: The Edwin Mellen Press.



УДК 37.091.212+37.046-021.64+17.021.1]:316.485.26

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-765-774](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-765-774)

**Канішевська Любов Вікторівна** доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи, Інститут проблем виховання НАПН України, вул. М. Берлінського, 9, м. Київ, 040060, тел.: (044)-455-53-48, <https://orcid.org/0000-0002-4190-1601>

**Лесик Анжеліка Сергіївна** кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. декана факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, <https://orcid.org/0000-0003-1886-4088>

## **ФОРМИ І МЕТОДИ ВИХОВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ**

**Анотація.** Мета статті – схарактеризувати форми і методи виховання безпечної поведінки майбутніх вчителів в умовах надзвичайних ситуацій, які використовують куратори студентських груп у позааудиторній діяльності.

З метою досягнення поставленої мети були використані теоретичні методи: аналіз, синтез, систематизація й узагальнення – для характеристики ефективних форм і методів виховання безпечної поведінки майбутніх вчителів в умовах надзвичайних ситуацій.

У статті проаналізовано праці, що висвітлюють проблеми виховання безпечної поведінки студентської молоді.

Схарактеризовано форми і методи виховання безпечної поведінки майбутніх вчителів в умовах надзвичайних ситуацій, які використовують куратори студентських груп у позааудиторній діяльності. Ефективними методами роботи з майбутніми вчителями з виховання безпечної поведінки в позааудиторній діяльності виявилися: методи формування свідомості (розповідь, бесіда, лекція, переконання, диспут, приклад); методи організації діяльності та поведінки (педагогічна вимога, суспільна думка, привчання, вправи, створення виховуючих ситуацій); методи стимулювання поведінки і діяльності; активні методи соціально-педагогічного розвитку (групова дискусія, рольові, імітаційні ігри, метод генерування ідей тощо). До ефективних форм роботи з майбутніми вчителями належать: кураторські години,



флешмоби, акції, круглі столи, тренінгові заняття, конкурси, тематичні зустрічі, проектна діяльність, індивідуальні консультації тощо.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми формування безпечної поведінки майбутніх вчителів в умовах надзвичайних ситуацій.

Перспективним вважаємо: вивчення взаємозв'язку аудиторної та позааудиторної діяльності у вихованні культури безпечної професійної поведінки майбутніх вчителів в умовах надзвичайних ситуацій; розроблення та апробацію структурно-функціональної моделі виховання безпечної поведінки майбутніх вчителів в умовах надзвичайних ситуацій: підвищення ефективності післядипломної освіти педагогічних працівників щодо виховання безпечної поведінки молодого покоління в умовах воєнного стану.

**Ключові слова:** безпечна поведінка, виховання культури безпечної професійної поведінки педагога, майбутній учитель, надзвичайні ситуації, форми і методи виховання безпечної поведінки, куратор студентської групи.

**Kanishevska Lyubov Viktorivna** Doctor of Educational Sciences, Professor, Deputy Director for Research and Experimental Work, Institute of Problems on Education of National Academy of Educational Sciences of Ukraine, M. Berlynskogo, 9, Kyiv, 040060, tel.: (044)-455-53-48, <https://orcid.org/0000-0002-4190-1601>

**Lesyk Angelika Serhiivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Acting Dean of the Faculty of Psychological and Pedagogical Education and Arts, Berdiansk State Pedagogical University, 66, Zhukovskoho St., Zaporizhzhia, <https://orcid.org/0000-0003-1886-4088>

### **THE FORMS AND METHODS OF EDUCATION SAFE BEHAVIOUR OF FUTURE TEACHERS IN EMERGENCY SITUATIONS**

**Abstract.** The purpose of the article is to characterise the forms and methods of education safe behaviour of future teachers in emergency situations used by student group supervisors in extracurricular activities.

In order to achieve this goal, theoretical methods such as analysis, synthesis, systematisation and generalisation were used to characterise effective forms and methods of education safe behaviour of future teachers in emergency situations.



The article analyses the works, covering the problems of education safe behaviour of students.

The author are characterised the forms and methods of education safe behaviour of future teachers in emergency situations, which are used by curators of student groups in extracurricular activities. Effective methods of working with future teachers to educate safe behaviour in extracurricular activities were found to be: methods of forming consciousness (story, conversation, lecture, persuasion, debate, example); methods of organising activities and behaviour (pedagogical requirement, public opinion, training, exercises, creating educational situations); methods of stimulating behaviour and activity; active methods of socio-pedagogical development (group discussion, role-playing, imitation games, idea generation method, etc.) Effective forms of work with future teachers include: curatorial hours, flash mobs, events, round tables, training sessions, competitions, thematic meetings, project activities, individual consultations, etc.

This study does not exhaust the diversity of theoretical and practical searches for solutions to the problem of forming safe behaviour of future teachers in emergency situations.

We consider it promising to: study the relationship between educational and extracurricular activities in fostering a culture of safe professional behaviour of future teachers in emergency situations; develop and test a structural and functional model of fostering safe behaviour of future teachers in emergency situations: increase the effectiveness of postgraduate education of teachers of education safe behaviour to the younger generation under martial law.

**Keywords:** safe behaviour, education of a culture of safe professional behaviour of a teacher, future teacher, emergency situations, forms and methods of education of safe behaviour, curator of a student group.

**Постановка проблеми.** Проблема виховання безпечної поведінки у студентській молоді набуває ще більшої актуальності у зв'язку із ситуацією в країні, яка склалася внаслідок повномасштабної війни російської федерації проти України.

Виховання безпечної поведінки молодого покоління – пріоритетний напрям сучасного виховання, про це свідчать закони України «Про охорону дитинства» (2001), «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Концепція Нової української школи (2016).

Особливої актуальності набуває проблема виховання безпечної поведінки майбутніх вчителів, оскільки від педагогів-професіоналів у значній мірі залежить організація безпечного освітнього процесу в умовах воєнного стану.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема виховання безпечної поведінки студентської молоді досліджується в різних аспектах: методика викладання навчальної дисципліни «Цивільний захист» (Р. Гордієнко, Д. Коломоєць та ін.); викладання початкової дисципліни «Безпека життєдіяльності» (О. Богатов, В. Запорожець, Л. Литвиненко та ін.); підготовка майбутніх вчителів до викладання безпеки життєдіяльності в закладах загальної середньої освіти (О. Гнатюк, М. Жовнірович, Л. Нечипоренко, О. Пуляк та ін.).

У дисертаційному дослідженні С. Гвоздів «Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя та професійної діяльності» уперше науково обґрунтовано й апробовано концептуальні теоретичні і методичні засади та модель підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності (цільовий, теоретико-методологічний, процесуальний, методичний, діагностико-результативний блоки); теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності, а саме: відображення у змісті навчальних дисциплін про безпеку людини ідеї безпечної життєдіяльності як сенсоутворювального чинника; прагматична орієнтація навчальної діяльності студента у процесі підготовки до безпеки життя і професійної діяльності; набуття майбутніми фахівцями соціономічних спеціальностей досвіду безпечної професійно-зорієнтованої діяльності [1, С. 14–15].

У дисертаційному дослідженні Є. Логінової «Підготовка майбутнього соціального педагога до формування культури безпеки життєдіяльності старшокласників» уперше теоретично обґрунтовано цілісну систему підготовки майбутнього соціального педагога до формування культури безпеки життєдіяльності старшокласників, яка передбачає реалізацію компонентів (цільового, суб'єкт-об'єктного, змістово-процесуального, оцінно-результативного) [8, С. 3].

Л. Канішевська розробила спецсеминар для майбутніх учителів початкових класів «Виховуємо безпечну поведінку молодших школярів в умовах воєнного стану», який передбачає поглиблення знань майбутніх педагогів щодо сутності поняття «безпечна поведінка»; ознайомлення з актуальними ризиками, з якими стикаються учні під час воєнного стану; оволодіння методикою діагностики рівнів вихованості безпечної поведінки здобувачів початкової освіти; поглиблення знань майбутніх вчителів початкових класів щодо форм і методів виховання безпечної поведінки молодших школярів в умовах воєнного стану [5, С. 226].



Проте проблема виховання безпечної поведінки майбутніх вчителів в умовах надзвичайних ситуацій не дістала належного висвітлення в наукових дослідженнях.

**Мета статті** – схарактеризувати форми і методи виховання безпечної поведінки майбутніх вчителів в умовах надзвичайних ситуацій, які використовують куратори студентських груп у позааудиторній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Безпека життя – діяльність людини, що визначається необхідними знаннями та навичками з профілактики та подолання небезпечних та шкідливих ситуацій, заснована на системі соціальних норм, переконань і цінностей, що забезпечують збереження життя, здоров'я людини та цілісність оточуючого світу [4, С. 145].

Науковець Л. Карнаух визначає безпечну поведінку як «дії і вчинки людини, спрямовані на попередження, уникнення та подолання небезпечних ситуацій соціального середовища задля збереження власного здоров'я» [7, С. 13].

Дослідник Є. Івашкевич слушно зазначає, що культура безпечної професійної поведінки педагога – це «його реакція на загрози учасникам освітнього процесу, що виникли або можуть виникнути внаслідок надзвичайних ситуацій» [3, С. 167].

У навчальному посібнику А. Ткачук, О. Пуляк «Цивільний захист» категорія «надзвичайна ситуація» трактується як «обстановка на окремій території чи суб'єкті господарювання на ній або водному об'єкті, яка характеризується порушенням нормальних умов життєдіяльності населення, спричинена катастрофою, аварією, пожежею, стихійним лихом, епідемією, застосуванням засобів ураження або іншою небезпечною подією, що призвела (може призвести) до виникнення загрози життю або здоров'ю населення, великої кількості загиблих і постраждалих, завдання значних матеріальних збитків, а також до неможливості проживання населення на такій території чи об'єкті, провадження на ній господарської діяльності» [9, С. 4].

Ключову роль у процесі виховання безпечної поведінки майбутніх вчителів в умовах надзвичайних ситуацій належить куратору студентської групи.

Куратор студентської групи виконує такі функції: аналітичну, організаторську, соціальну, стимулюючу, спрямовуючу, координаційну, комунікативну [11, С. 130].

У процесі виховання безпечної поведінки майбутніх вчителів куратори студентських груп використовували у позааудиторній діяльності

такі групи методів: формування свідомості особистості; організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки; стимулювання поведінки і діяльності; активні методи соціально-педагогічного розвитку.

Використовуючи методи формування свідомості в контексті виховання безпечної поведінки майбутніх вчителів, доцільно використовувати такі: розповідь, бесіда, лекція, переконання, диспут, приклад.

Використовуючи методи цієї групи, куратори студентської групи ставили студента в активну позицію, сприяли тому, щоб він висловлював свої погляди, судження [10, С. 90].

З метою збагачення інформаційного поля майбутніх вчителів, застосовували міні-лекції. При цьому враховували, що успіх лекції залежить від ряду педагогічних вимог: по-перше, чіткість поставленої мети, цілісність та цілеспрямованість, насиченість яскравими та конкретними фактами; по-друге, послідовність викладу матеріалу; розмежування лекції на окремі, але завершені частини; по-третє, наявність чітко сформульованих, змістовних і переконливих висновків [2, С. 35].

Так, були проведені міні-лекції: «Дії населення в умовах надзвичайних ситуацій воєнного характеру», «Небезпеки, що можуть спричинити надзвичайні ситуації природного характеру».

Також у позаурочній діяльності кураторами студентських груп були проведені бесіди: «Правила поведінки в умовах надзвичайної ситуації воєнного характеру», «Дії під час повітряної тривоги», «Правила поведінки під час повітряної тривоги», «Як пережити кризу та зберегти спокій», «Як діяти при обстрілах житлових будинків. Правила порятунку» тощо.

Організація бесід різнилася своєю побудовою. Куратори студентських груп використовували проблемні ситуації на двох етапах: у процесі підготовки до бесід та під час їх проведення. Використання бесід спонукало майбутніх вчителів до активної пізнавальної діяльності, сприяло розвитку вміння слухати, аргументувати.

Також використовували метод переконань в єдності з іншими методами виховання шляхом бесіди, дискусії, за допомогою конкретного прикладу, педагогічної ситуації, на основі громадської думки. У процесі використання методу переконання, куратори студентської групи прагнули виробити у майбутніх вчителів морально-ціннісне, свідоме ставлення до дійсності.

Куратори студентських груп широко використовували метод прикладу, застосовуючи наступні правила його реалізації: привабли-



вість прикладу; неприпустимість «лобового» протиставлення образу (прикладу) рівню вихованості студента; власний приклад поведінки та діяльності студента в різноманітних ситуаціях [6, С. 233]. У той же час, куратори студентських груп на конкретних і відомих студентам прикладах розкривали наслідки небезпечної поведінки.

У процесі роботи широко застосовували методи організації діяльності та поведінки студентів (педагогічна вимога, суспільна думка, привчання, вправи, створення виховуючих ситуацій).

Використовуючи метод педагогічної вимоги, куратори студентських груп дотримувалися наступних правил: повага до особистості студента; ясність та безкомпромісність словесного формулювання вимоги; врахування суспільної думки колективу; врахування міри вимог; домагання доведення вимог до кінця. До майбутніх вчителів висувалися єдині педагогічні вимоги (вимоги-прохання, вимоги-довір'я, вимоги-поради, вимоги-схвалення), що сприяло створенню атмосфери співробітництва.

Також використовували метод привчання, в основі якого – оволодіння особою переважно процесуальною стороною діяльності. При використанні методу привчання куратори студентських груп показували зразок виконання певних дій, звертаючи увагу студентів на очікуваний результат, здійснюючи постійний контроль і самоконтроль [6, С. 234–236]. Під час використання методу вправ дотримувалися умов ефективного використання цього методу: чітке уявлення студентів про кінцевий результат вправи; систематичність і послідовність організації вправи; поступове ускладнення вправ, взаємозв'язок з іншими методами виховання. Та, використовували наступні вправи: «Тривожна валіза», «Циферблат життя», «Заповіді зміцнення здоров'я» [10, С. 93].

Куратори студентських груп використовували суспільну думку, дотримуючись при цьому таких вимог: гострота та ясність вираження суспільної думки; справедливість і доказовість громадських міркувань; принциповість виразників суспільної думки; конкретність і перевірка виконання рішень [2, С. 39].

У процесі виховання безпечної поведінки майбутніх вчителів у позаурочній діяльності куратори студентських груп застосовували метод створення виховуючих ситуацій. Зазначимо, що використання виховуючих ситуацій активізувало участь студентів в обговоренні життєво важливих проблем.

Також застосовували методи стимулювання поведінки і діяльності. У процесі використання методу заохочення додержувалися наступних правил: наявність обґрунтованої гнучкої системи заохочень, що дозволило

запобігти згубній одноманітності щодо форм вираження визнання, а також порівняти міру заохочення із значущістю зробленого; виявлення ініціативи, самостійності в діяльності й поведінці [6, С. 240–241].

Куратори студентських груп також використовували активні методи соціально-педагогічного розвитку (групову дискусію, рольові, імітаційні ігри, метод генерування ідей тощо).

Найбільш ефективними формами роботи з майбутніми вчителями з виховання безпечної поведінки в позааудиторній діяльності виявилися: кураторські години, акції, флешмоби, круглі столи, тренінгові заняття, конкурси, тематичні зустрічі, проектна діяльність, індивідуальні консультації тощо).

**Висновки.** Схарактеризовано форми і методи виховання безпечної поведінки майбутніх вчителів в умовах надзвичайних ситуацій, які використовують куратори студентських груп у позааудиторній діяльності.

Ефективними методами роботи з майбутніми вчителями з виховання безпечної поведінки в позааудиторній діяльності виявилися: методи формування свідомості (розповідь, бесіда, лекція, переконання, диспут, приклад); методи організації діяльності та поведінки (педагогічна вимога, суспільна думка, привчання, вправи, створення виховуючих ситуацій); методи стимулювання поведінки і діяльності; активні методи соціально-педагогічного розвитку (групова дискусія, рольові, імітаційні ігри, метод генерування ідей тощо). До ефективних форм роботи з майбутніми вчителями належать: кураторські години, флешмоби, акції, круглі столи, тренінгові заняття, конкурси, тематичні зустрічі, проектна діяльність, індивідуальні консультації тощо.

Подальші наукові розвідки будуть спрямовані на розроблення та апробацію структурно-функціональної моделі виховання безпечної поведінки майбутніх вчителів в умовах надзвичайних ситуацій.

#### **Література:**

1. Гвоздій С. П. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності: дис.. ... докт. пед. наук. Одеса, 2017. 525 с.
2. Грицай Ю. О. Теорія і методика виховання. Курс лекцій. Навчальний посібник. Миколаїв. Вид-во МДУ ім. В.О. Сухомлинського, 2005. 222 с.
3. Івашкевич Є. М. Компоненти культури безпечної поведінки педагога в умовах надзвичайних ситуацій. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2023. № 67, 160–171.
4. Канішевська Л. В. Формування безпеки життя у старшокласників. *Освітній простір України*, 2019. Вип. 16., 143–150
5. Канішевська Л. В. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до виховання безпечної поведінки молодших школярів в умовах воєнного стану. *Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2024. № 2(36), 219–227.



6. Канішевська Л. В. Теоретико-методичні основи виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2011. 512 с.

7. Карнаух Л. П. Виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку в соціальному середовищі: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2010. 20 с.

8. Логінова Є. В. Підготовка майбутнього соціального педагога до формування культури безпеки життєдіяльності старшокласників: дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2018. 210 с.

9. Ткачук А. І., Пуляк О. В. Цивільний захист. Курс лекцій: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів всіх спеціальностей за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр». Кропивницький: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2017. 144 с.

10. Шахрай В. М., Алексеєнко Т. Ф., Гончар Л. В., Канішевська Л. В., Малиношевський Р. В. Цінність життя підлітка: світоглядні орієнтири : Монографія. Київ, 2019. 136 с.

11. Школьна М С Виховання соціальної зрілості студентів аграрних коледжів у позааудиторній діяльності: дис. ... канд. пед. наук. Умань, 2018. 316 с.

#### **References:**

1. Hvozdi, S. P. (2017). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh spetsialnostei do bezpeky zhyttia i profesiinoi diialnosti [Theoretical and methodological bases of training future specialists in socionomic specialties for life safety and professional activity] : dys. ... dokt. ped. nauk. Odesa. (in Ukrainian).

2. Hrytsai, Yu. O. (2005). Teoriia i metodyka vykhovannia. [Theory and methods of education]. Kurs leksi. Navchalnyi posibnyk. Mykolaiv. Vyd-vo MDU im. V.O. Sukhomlynskoho. (in Ukrainian).

3. Ivashkevych, Ye. M. (2023). Komponenty kultury bezpechnoi povedinky pedahoha v umovakh nadzvychnykh sytuatsii. [Components of a culture of safe professional behavior of a teacher in emergency situations]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 67, 160–171. (in Ukrainian).

4. Kanishevska, L. V. (2019). Formuvannia bezpeky zhyttia u starshoklasnykiv. [Formation of life safety in high school students]. *Osvitnii prostir Ukrainy*, 16., 143–150. (in Ukrainian).

5. Kanishevska, L. V. (2024). Pidhotovka maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv do vykhovannia bezpechnoi povedinky molodshykh shkolariv v umovakh voiennoho stanu. [Training of future primary grades teachers for the teaching of safe behavior of younger school students under conditions of martial law]. *Zhurnal «Perspektyvy ta innovatsii nauky» (Serii «Pedahohika», Serii «Psykhohiia», Serii «Medytsyna»)*, 2(36), 219–227.

6. Kanishevska, L. V. (2011). Teoretyko-metodychni osnovy vykhovannia sotsialnoi zrilosti starshoklasnykiv zahalnoosvitnykh shkil-internativ u pozaurochnii diialnosti [Theoretical and methodical principles of educating senior pupils in social maturity at boarding schools during offhour activities] : dys. ... dokt. ped. nauk. Kyiv. (in Ukrainian).

7. Karnaukh, L. P. (2010). Vykhovannia bezpechnoi povedinky ditei doshkilnoho viku v sotsialnomu seredovyschi [Teaching of safe behavior of preschool children in a social environment] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Kyiv. (in Ukrainian).



8. Lohinova, Ye. V. (2018). Pidhotovka maibutnoho sotsialnoho pedahoha do formuvannia kultury bezpeky zhyttiediialnosti starshoklasnykiv [Training of future social pedagogue for the formation of a culture of life safety of high school students] : dys.. ... kand.. ped.. nauk. Kharkiv. (in Ukrainian).

9. Tkachuk, A. I., Puliak, O. V. (2017). Tsyvilnyi zakhyst. [Civil protection]. Kurs lektsii: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchychk pedahohichnykh navchalnykh zakladiv vsikh spetsialnosti za osvitno-kvalifikatsiinym rivnem «mahistr». Kropyvnytskyi: PP «Tsentr operatyvnoi polihrafii «Avanhard». (in Ukrainian).

10. Shakhrai ,V. M., Alieksieienko, T. F., Honchar, L. V., Kanishevska, L. V., Malynoshevskiy, R. V. (2019).Tsinnist zhyttia pidlitka: svitohliadni oriientyry [The value of a teenager's life: worldview guidelines] : Monohrafiia. Kyiv. (in Ukrainian).

11. Shkolna, M S (2018). Vychovannia sotsialnoi zrilosti studentiv ahrarnykh koledzhiv u pozaaudytornii diialnosti [The education of social maturity among students of agricultural colleges in after class activity]: dys. ... kand. ped. nauk. Uman, (in Ukrainian).



УДК 378.017:373.2.011.3-051]:331.54-047.22]:374](045)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-775-786](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-775-786)

**Карнаух Леся Петрівна** кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології та педагогіки розвитку дитини, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, <https://orcid.org/0000-0001-7084-2973>

**Авраменко Оксана Олександрівна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, <https://orcid.org/0000-0003-1295-8841>

## **НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 012 ДОШКІЛЬНА ОСВІТА**

**Анотація.** В статті здійснено дефінітивний аналіз понять «неформальна освіта», «неформальна освіта». Виокремлені складові змісту нормативно-правових документів та цілей, що визначають основні засади її реалізації в умовах закладу вищої освіти. Здійснено аналіз останніх досліджень сучасного стану означеної проблеми в Україні та виокремлено роль використання неформальної освіти серед здобувачів вищої освіти університету.

Представлено досвід організації неформальної освіти здобувачів вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта на прикладі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Визначено, що упровадження неформальної освіти на факультеті дошкільної та спеціальної освіти за освітньо-професійною програмою «Дошкільна освіта» є необхідною складовою процесу саморозвитку, формування професійної компетентності. Виявлено, що неформальна освіта може виступати складовою фахового становлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що забезпечує надання освітніх послуг університету з урахуванням особистісних та професійних інтересів і запитів здобувачів вищої освіти.

Схарактеризовано, що неформальна освіта використовується в освітньому процесі, організованого поза межами традиційної освітньої системи, й призначена для задоволення пізнавальних потреб майбутніх фахівців дошкільної освіти.





Виявлено, що мотивацією здобуття неформальної освіти здобувачів є спрямованість на особистісне та професійне зростання, розвиток нових професійних навичок поза межами формальної освіти. Проаналізовано оптимальні платформи, алгоритм та досвід отримання неформальної освіти як чинника професійного становлення здобувачів спеціальності 012 Дошкільна освіта університету. Констатовано, що неформальна освіта є досить популярною серед здобувачів та сприяє професійному та особистісному зростанню, пов'язана з постійним самовдосконаленням, оновленням змісту, методів та форм навчання, а також допомагає розвинути тверді та м'які навички.

**Ключові слова:** формальна освіта, неформальна освіта, здобувачі вищої освіти, якість вищої освіти.

**Karnaukh Lesia Petrivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 28 Sadova St., Uman city, tel: (067)106-97-09, <https://orcid.org/0000-0001-7084-2973>

**Avramenko Oksana Oleksandrivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, tel: (068) 103-28-72, <https://orcid.org/0000-0003-1295-8841>

### **INFORMAL EDUCATION AS A FACTOR OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF HIGHER EDUCATION ACQUISITIONS, SPECIALTY 012 PRESCHOOL EDUCATION**

**Abstract.** The article provides a definitive analysis of the concepts «informal education», «informal education». The components of the content of regulatory and legal documents and goals, which determine the basic principles of its implementation in the conditions of a higher education institution, are singled out. An analysis of the latest research on the current state of the problem in Ukraine was carried out and the role of the use of non-formal education among students of university higher education was highlighted.

The experience of organizing non-formal education of students of higher education specialty 012 Preschool education is presented on the example of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. It was determined that the implementation of informal education at the faculty of preschool and special education under the educational and professional program «Preschool Education» is a necessary component of the process of



self-development, formation of professional competence. It was found that non-formal education can be a component of the professional development of future teachers of preschool education institutions, which ensures the provision of educational services of the university taking into account the personal and professional interests and requests of those seeking higher education.

It is characterized that non-formal education is used in the educational process organized outside the traditional educational system and is designed to meet the cognitive needs of future preschool education specialists.

It was revealed that the motivation for obtaining non-formal education of the applicants is the focus on personal and professional growth, the development of new professional skills outside the boundaries of formal education. The optimal platforms, the algorithm and the experience of receiving informal education as a factor in the professional development of applicants of the specialty 012 Preschool education of the university were analyzed. It was established that non-formal education is quite popular among students and contributes to professional and personal growth, is associated with constant self-improvement, updating the content, methods and forms of education, and also helps to develop hard and soft skills.

**Keywords:** formal education, non-formal education, students of higher education, quality of higher education.

**Постановка проблеми.** Стрімкий розвиток суспільства підвищує вимоги до професійного й особистісного потенціалу особистості. Безперервна освіта, на думку дослідниць О. Мельникової та Т. Журавко, «потребує розгляду двох основних її сфер. Перша пов'язана з побудовою системи безперервної освіти як частини соціальної практики (соціально-освітній аспект безперервної освіти), друга – із процесом засвоєння людиною нового життєвого, соціального, професійного досвіду» [6, 143].

Відтак, професійні знання, здобуті в умовах формальної освіти, потребують якісного оновлення, а неформальна освіта – це можливості для саморозвитку, самореалізації, здобуття нових знань, практичного досвіду та пошуку мотивації для особистості впродовж усього життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В Україні питання неформальної освіти людей дорослого віку досліджують науковці В. Андрущенко [1], К. Гавриленко [2], Л. Лук'янова [5], Т. Ємець [2]. Неформальну освіту студентської молоді в Україні вивчають дослідники І. Белікова [3], І. Голованова [3], Н. Ляхова [3], О. Філатова [3] та інші. Аналіз досвіду організації неформальної освіти здобувачів

педагогічних університетів та можливості адаптації такого досвіду до українських реалій здійснено дослідниками Л. Лук'яною [5], О. Купіною [4], Н. Павлик [7]. Питання запровадження теорії і практики організації неформальної освіти у процесі фахової підготовки здобувачів спеціальності 012 Дошкільна освіта започатковують дослідники Т. Журавко, О. Мельникова [6].

Тому нині набуває актуальності окреслення окремих питань організації здобуття неформальної освіти майбутніми фахівцями дошкільної в межах університету, оскільки це надає можливість поділитися досвідом набуття додаткових професійних і особистісних компетенцій через навчання, практику та діяльність.

**Мета статті** – здійснення теоретичного аналізу проблеми запровадження неформальної освіти підготовки майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти. в умовах закладу вищої освіти.

У дослідженні використано такі методи, як аналіз, порівняння та узагальнення наукових джерел із досліджуваної проблеми.

Закон про вищу освіту визначає формальну освіту «загально-прийнятною, свідомо визначеною та законодавчо підкріпленою, що здебільшого передбачає базову освіту і досягнення здобувачем визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій» [9].

Закон України «Про освіту» включає визначення поняття неформальної освіти як такої, що здобувається, як правило, «за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій [8].

Дефініція «неформальна освіта» є інноваційною для української наукової думки та є формою навчання поза традиційними формальними системами вищої освіти [4]. Неформальна освіта доступна людині будь-якого віку та може бути нетривалою, інтенсивною та, як правило, організується у вигляді короткострокових курсів, майстер класів або семінарів [2]. Вона ґрунтується на трьох засадах: «вчитися в дії» – отримувати знання під час практичних завдань; «вчитися взаємодіяти» – часто вона передбачає роботу в групах або командах; «вчитися вчитися» – аналізувати власний досвід і з нього формувати нові знання [6].

Дослідниця О. Купіна визначає неформальну освіту як процес отримання знань, навичок та компетенцій, що відбувається поза традиційними формальними освітніми установами, такими як університет. Це навчання базується на практичних навчальних ресурсах, а не на стандартних учбових програмах [4].



Науковці О. Мельникова, Т. Журавко виокремили такі основні цілі неформальної освіти: професійний розвиток відповідно до державної політики у галузі освіти та забезпечення якості освіти; підвищення якості освітніх послуг, які надаються закладом вищої освіти; підвищення ефективності наукових досліджень; підвищення конкурентоздатності випускників на вітчизняному та міжнародному ринках освітніх послуг та праці; збагачення індивідуального досвіду учасників освітнього процесу щодо інших моделей створення та поширення знань [6].

Сучасні дослідниці І. Голованова, Н. Ляхова виокремлюють способи здобуття неформальної освіти, як от: відкриті освітні ресурси, курси, тренінгові заняття, майстер-класи з особистісного і професійного розвитку, вебінари тощо [3; 21].

Аналіз сучасного досвіду організації неформальної освіти дав змогу виокремити дослідниці Л. Лук'яновій виділила чотири основних вектори її становлення: перший – суспільно-політичний, що характеризує неформальну освіту як інструмент соціально-політичного розвитку, другий – культурологічний, в якому неформальна освіта виступає інструментом аксіологічного розвитку, третій – політично-діяльнісний, де неформальна освіта розглядається як інструмент сталого розвитку, четвертий – економічний, де неформальна освіта – інструмент економічного розвитку [5].

Однією з основних особливостей неформальної освіти є фокус на розвитку конкретних навичок із практичного досвіду та саморозвитку. Вона часто спрямована на розвиток м'яких навичок, таких як лідерство, комунікація, співпраця, творчість та критичне мислення [4].

На думку дослідниць О. Мельникової, Т. Журавко стрімкий розвиток неформальної освіти як практики освітньої діяльності та сфери наукових педагогічних досліджень зумовлений: атрибутивністю (обов'язковістю, невід'ємністю) освіти для людини у сучасному інформаційному суспільстві; педагогізацією тих сфер професійної діяльності, які раніше не потребували засвоєння соціально педагогічних функцій; зростанням ролі освіти й освіченості;

нерівністю доступу до освітніх ресурсів соціально виключених категорій населення; усвідомленим прагненням до особистісного зростання, саморозвитку, самореалізації; стихійним розвитком досвіду неформальної освіти в суспільстві [6].

Крім того, неформальна освіта може доповнювати формальну освіту, пропонуючи додаткові можливості для навчання і розвитку поза учбовою програмою. Відтак, неформальна освіта допомагає розширити

знання та навички, розвинути особистісний потенціал, підтримує навчання протягом життя та сприяє включенню людей у соціальні та культурні процеси. Вона може бути особливо корисною для тих, хто має обмеження щодо доступу до традиційних освітніх установ або хоче навчатися у своєму власному темпі та вибирати теми, які їх цікавлять найбільше.

Серед переваг неформальної освіти слід виокремити такі: гнучкість, що дає можливість здобувачам доповнювати додаткові фахові компетентності із освітніх компонентів, які їх найбільше цікавлять; швидкість та мобільність, що дає змогу на різноманітних платформах швидко опановувати матеріалом освітніх компонентів, що відповідають запитам здобувачів; інноваційність, яка відповідає актуальним трендам та інноваціям в освітній галузі; нестандартність з використанням креативних методів навчання, які є більш захопливими та цікавими для сприйняття нової інформації та сприяють кращому розумінню та запам'ятовуванню матеріалу [7].

Питання визнання результатів навчання, отриманих у неформальній освіті, в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини регулюються Законом України «Про освіту», Про затвердження порядку визнання у вищій та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти та «Порядком визнання результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти в УДПУ імені Павла Тичини, де прописаний чіткий алгоритм процедури визнання результатів навчання.

Зупинимося на особливостях здійснення неформальної освіти в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. Порядок регламентує визнання результатів неформального та/або інформального навчання осіб, які здобувають вищу освіту в університеті за певною освітньою програмою; переводяться з іншого закладу освіти до Університету; переводяться з однієї освітньої програми на іншу в межах Університету; поновлюються до складу здобувачів освіти Університету.

Визнання Університетом результатів неформального навчання особи – це комплекс процедур, що встановлюють їх відповідність результатам навчання, передбаченим відповідною освітньою програмою (результатам навчання певних освітніх компонентів або програмним результатам навчання), або певному рівню освіти, за підсумками чого приймається рішення про можливість зарахування особі певних освітніх компонентів (складових освітніх компонентів) відповідної освітньої програми (у тому числі, в рамках її вибіркової складової) [10].



Проаналізуємо алгоритм визнання результатів неформального навчання особи Університетом, що передбачає такі процедури: подання особою заяви щодо визнання; ідентифікацію задекларованих у письмовій формі особою результатів неформального навчання, які підлягають оцінюванню Університетом; оцінювання задекларованих результатів навчання особи; прийняття рішення про визнання та зарахування особі відповідних освітніх компонентів (складових освітніх компонентів) освітньої програми або відмову у визнанні.

Інформування здобувачів освіти та інших зацікавлених сторін щодо організації процедур визнання результатів неформального навчання забезпечується через офіційний веб-сайт Університету.

Зарахування особі освітніх компонентів (складових освітніх компонентів) за підсумками визнання результатів неформального навчання дозволяється для освітніх компонентів освітньої програми, які входять до навчального плану з наступного семестру. При цьому визнання результатів неформального навчання проводиться до початку семестру, в якому згідно з навчальним планом передбачено освоєння освітнього компоненту, який може бути зарахований. Процедури забезпечення якості визнання результатів неформального навчання є складовими системи внутрішнього забезпечення якості освіти [10].

Загальний обсяг освітніх компонентів освітньої програми, що зараховуються здобувачу освіти за підсумками визнання результатів неформального та/або інформального навчання, не може перевищувати 25 відсотків відповідної освітньої програми.

Слід зазначити, що здобувач вищої освіти не може бути звільненим від атестації за підсумками визнання результатів неформального навчання. Для здійснення аналізу і порівняння розпорядженням декана факультету/директора інституту створюється предметна комісія у складі не менше трьох осіб. До складу комісії входять: представник адміністрації факультету/інституту, гарант відповідної освітньої програми (або член проектної групи освітньої програми), науково-педагогічний працівник, який забезпечує викладання відповідного освітнього компоненту[10].

Обов'язковою умовою визнання результатів неформального навчання заявника в рамках вибіркової складової освітньої програми є відповідність цих результатів навчання рівню освіти, на якому реалізується освітня програма. Для оцінювання результатів неформального навчання заявника предметна комісія визначає обсяг і методи демонстрації та вимірювання цих результатів навчання з урахуванням їх змісту та можливої специфіки. Засобами вимірювання



результатів навчання, отриманих шляхом неформальної освіти, можуть бути екзаменаційні білети, контрольні та тестові індивідуальні завдання, лабораторні роботи, інструменти, обладнання, матеріали та інші засоби відповідно до робочих програм навчальних дисциплін [10].

Заявнику повідомляється про обрані методи та засоби демонстрації та вимірювання задекларованих результатів неформального навчання та час і дату проведення оцінювання наступного дня після прийняття рішення, але не пізніше ніж за десять днів до його проведення. Визнані предметною комісією результати неформального навчання використовуються для реалізації академічних прав заявника (зарахування заявнику певних освітніх компонентів освітньої програми, окремих видів навчальної роботи в межах певних освітніх компонентів освітньої програми, формування індивідуальної освітньої траєкторії) [10].

У випадку прийняття предметною комісією рішення про можливість визнання результатів неформального навчання заявника в рамках вибіркової складової освітньої програми, за підсумками визнання таких результатів навчання факультет/інститут зараховує заявнику певну кількість кредитів вибіркової складової освітньої програми. У такому випадку визнані результати навчання мають бути відображеними в індивідуальному навчальному плані як один чи декілька вибірових освітніх компонентів. Обсяги таких освітніх компонентів у кредитах ЄКТС визначаються факультет/інститут на основі інституційної практики призначення кредитів ЄКТС освітнім компонентам [10].

Поінформованість здобувачів ОП спеціальності 012 Дошкільна освіта відбувається на зустрічах з гарантом, членами проєктної групи та НПП, в ході яких ознайомлюються із порядком визнання результатів навчання. Також здобувачам демонструється сторінка з неформальної освіти на сайті факультету, де можна знайти важливу і корисну інформацію щодо питань неформальної освіти.

Зустрічі проводяться у семестрі, який передує семестру, у якому передбачено вивчення ОК. На сайті Університету та факультету розміщено вкладку «Неформальна освіта» з детальною інформацією (перелік освітніх компонентів, які можуть бути перезараховані, зразки документів, алгоритм визнання результатів навчання, веб-ресурси для здобуття неформальної освіти) [10].

Відповідно до наказів визнання результатів навчання у неформальній освіті відбувається на різних платформах. Проаналізуємо Он-лайн платформи неформальної освіти, що найчастіше використовуються здобувачами факультету.



1. **Prometheus** Платформа масових відкритих онлайн-курсів, перший та найбільший проект безкоштовної освіти в Україні, місія якого полягає у створенні найкращих та широкодоступних курсів від провідних викладачів, університетів та організацій, підтримка впровадження технологій змішаного навчання.

2. **EdEra** Платформа онлайн-освіти, на якій представлені онлайн-курси, інтерактивні підручники, освітні проекти та моделі інтеграції сучасних освітніх рішень у традиційний навчальний процес.

3. **Всеосвіта** – це національна платформа для освітян! Тут ви знайдете вебіари, курси, конференції та семінари ледь не будь-яку тему, що може вас зацікавити

4. **Освітній проєкт На Урок** – Український освітній онлайн-портал для педагогів, місце, де кожен може отримати якісні знання.

5. **Громадська організація ІШО** – надає сертифіковані курси підвищення кваліфікації для закладів дошкільної, загальної середньої та позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти.

6. **Відкритий Університет Майдану /ВУМ** – Освітня ініціатива, покликана сприяти розвитку громадянського суспільства в Україні, яка допомагає користувачам зробити перший крок у самоосвіті. Тематика навчальних курсів пов'язана з персональним розвитком, підприємництвом, розбудовою відкритого суспільства.

Серед освітніх компонентів, під час яких обиралися змістові модулі для неформальної освіти, були такі освітні компоненти фахового спрямування спеціальності 012 Дошкільна освіта, як: «Дошкільна лінгводидактика», «Гендерна педагогіка і психологія», «Основи соціалізації особистості», «Соціально-психологічна безпека дітей», «Педагогіка дошкільна з історією», «Інноваційні технології дошкільної освіти», тощо.

Для моніторингу популярних платформ, що використовували здобувачі в межах отримання неформальної освіти, ми провели анкетування здобувачів з використанням Google-форми. Ми проаналізували основні види платформ, якими найбільше користуються студенти. Всеосвіта, НаУрок, Prometheus – 82% опитаних назвали ці платформи для отримання неформальної освіти.

На запитання для респондентів «Яке значення має неформальна освіта в процесі професійного зростання?», більшість респондентів обґрунтували мотивацію як «необхідність задоволення індивідуальної траєкторії професійного становлення», «потребою особистісного зростання», «здобуттям вмінь поза основним місцем навчання», «вдосконаленням та поглибленням своїх знань й навичок».



Проте не всі здобувачі могли окреслити сутність та зміст поняття «неформальна освіта». Лише 65 % опитуваних могли дати чітке визначення цьому поняттю.

Анкетування дало змогу дійти висновку, що мотивацією здобуття неформальної освіти здобувачів є спрямованість на особистісне та професійне зростання, розвиток нових професійних навичок поза межами формальної освіти.

**Висновки.** Таким чином, упровадження неформальної освіти на факультеті дошкільної та спеціальної освіти за освітньо-професійною програмою «Дошкільна освіта» є досить популярною серед здобувачів та сприяє професійному та особистісному зростанню, пов'язана з постійним самовдосконаленням, оновленням змісту, методів та форм навчання, а також допомагає розвинути тверді та м'які навички спілкування здобувачів вищої освіти в сучасних умовах розвитку освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розкритті теоретико-методологічних засад розвитку неформальної освіти у контексті інтеграції до Європейської системи вищої освіти.

#### **Література:**

1. Андрущенко В. П. Філософія неформальної освіти: проблеми та перспективи розвитку. *Вища освіта України*. № 4. 2013. С. 5–9.
2. Гавриленко К. В., Ємець Т. І., Шеметенко О. О. Неформальна освіта як невід'ємний компонент професійного розвитку майбутніх лікарів *Pedagogical Sciences Theory and Practice*, August 2023. С. 211-219.
3. Голованова І. А., Ляхова Н. О., Белікова І. В., Філатова О. В. Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи: реалії, тенденції та перспективи : монографія / за заг.ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Київ ; Харків : Інститут освіти дорослих НАПН України імені І. Зязюна, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2020. 193–197.
4. Купіна О. Організаційні форми неформальної освіти здобувачів вищої освіти в Україні. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2023. Том 11, № 7. С. 43-51.
5. Лук'янова Л. Б. Розвиток освіти дорослих: сучасні реалії, тенденції і перспективи. Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи: збірник наукових статей / колектив авторів; за ред. Кременя В. Г., Ничкало Н. Г.; укл. Аніщенко О. В., Лук'янова Л. Б. Київ : Знання України, 2018. 616 с.
6. Мельникова О. Журавко Т. Неформальна освіта як інструмент фахового розвитку майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти *Věda a perspektivy* № 2(21) 2023 С.144-154.
7. Павлик Н. П. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді : навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 162 с.
8. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <https://ips.ligazakon.net/document/JH2OZ7LA?an=129> (дата звернення 20.03.2024 р.).



9. Про вищу освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 20.03.2024 р.).

10. Тимчасовий порядок визнання результатів навчання, здобутих у неформальній та інформальній освіті УДПУ імені Павла Тичини [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: <https://udpu.edu.ua/pro-universytet/dokumenty> (дата звернення 20.03.2024 р.).

### References:

1. Andrushchenko V. P. (2013) *Filosofiiia neformalnoi osvity: problemy ta perspektyvyrozvytku*. [Philosophy of informal education: problems and prospects of development]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, No 4, 5–9 [in Ukrainian].

2. Havrylenko K. V., Yemets T. I., Shemetenko O. O. (2023) *Neformalna osvita yak nevidiemnyi komponent profesiinoho rozvytku maibutnikh likariv* [Informal education as an invalid component of the professional development of future doctors]. *Pedagogical Sciences Theory and Practice*, August. C.211-219 [in Ukrainian].

3. Holovanova I. A., Liakhova N. O., Bielikova I. V., Filatova O. V. (2020) *Osvita doroslykh: svitovi tendentsii, ukraïnski realii ta perspektyvy: realii, tendentsii ta perspektyvy* [Adult education: world trends, Ukrainian realities and prospects: realities, trends and prospects]: monohrafiia / za zah.red. prof. Yu. D. Boichuka. Kyiv ; Kharkiv : Instytut osvity doroslykh NAPN Ukrainy imeni I. Ziaziuna, Kharkivskiyi natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni H. S. Skovorody. 193–197 [in Ukrainian].

4. Kupina O. (2023) *Orhanizatsiini formy neformalnoi osvity здобувачив vyshchoi osvity v Ukraini* [Organizational forms of informal education of students in Ukraine]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*. Vol. 11, No 7. S. 43-51 [in Ukrainian].

5. Lukianova L. B. (2018) *Rozvytok osvity doroslykh: suchasni realii, tendentsii i perspektyvy* [Development of adult education: modern realities, trends and prospects]. In *Kontseptualni zasady rozvytku osvity doroslykh: svitovyi dosvid, ukraïnski realii i perspektyvy: zbirnyk naukovykh statei* [Conceptual principles of the development of adult education: world experience, Ukrainian realities and perspectives: a collection of scientific articles] / [kolektyv avtoriv]; za red. Kremenia V.H., Nychkalo N.H.; ukl. Anishchenko O.V., Lukianova L.B. K.: Znannia Ukrainy (pp. 21-31) [in Ukrainian].

6. Melnykova O. Zhuravko T. (2023) *Neformalna osvita yak instrument fakhovoho rozvytku maibutnikh fakhivtsiv zakladiv doshkilnoi osvity* [Informal education as a professional development tool of future specialists institutions of pre-school education]. *Věda a perspektivy* No2, 144-154[in Ukrainian].

7. Pavlyk N.P. (2017) *Teoriia i praktyka orhanizatsii neformalnoi osvity molodi* [Theory and practice of organizing informal youth education]: navch. posib. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. 162 s. [in Ukrainian].

8. Закон України «Про освіту». [Law of Ukraine «On Education»]. [zakon.rada.gov.ua](https://zakon.rada.gov.ua). Retrieved from: <https://ips.ligazakon.net/document/JH2OZ7LA?an=129> [in Ukrainian].

9. Про vyshchu osvitu : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. [On Education The Law of Ukraine from september 5, 2017, No. 2145-VIII]. [mmi.fem.sumdu.edu.ua](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

10. Tymchasovyi poriadok vyznannia rezultativ navchannia, здобутих у neformalnii ta informalnii osviti UДPU imeni Pavla Tychyny. [Temporary procedure for recognition of learning results obtained in non-formal and informal education of the Pavlo Tychyna UДPU]. [mmi.fem.sumdu.edu.ua](https://udpu.edu.ua/pro-universytet/dokumenty). Retrieved from: <https://udpu.edu.ua/pro-universytet/dokumenty> [in Ukrainian].



УДК 378.22:002.1:02:930.2-051

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-786-799](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-786-799)

**Карпюк Дарина Романівна** PhD студентка кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, вул. Пирогова, 9, м. Київ, 01601, <https://orcid.org/0000-0001-5723-3479>

### **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РОЗВІДКИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У БАКАЛАВРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ІНФОРМАЦІЙНА, БІБЛІОТЕЧНА ТА АРХІВНА СПРАВА»**

**Анотація.** Мета статті – теоретичне обґрунтування педагогічних передумов розвитку цифрової компетентності здобувачів освіти рівня бакалавр спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа». Окреслено такі завдання: здійснити порівняльний аналіз наукових джерел для уточнення основних понять дослідження; визначити структуру цифрової компетентності; обґрунтувати педагогічні передумови, необхідні для розвитку цифрових навичок у майбутніх бакалаврів з інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Наукова новизна дослідження полягає в аналізі теоретичних засад розроблення методичних рекомендацій та міждисциплінарної освітньої моделі розвитку цифрової компетентності бакалаврів з інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Для досягнення мети дослідження та вирішення зазначених завдань було використано низку наукових методів: ретроспективний, порівняльний та системний аналіз джерел з педагогіки та фахової підготовки бакалаврів з інформаційної, бібліотечної та архівної справи; методи синтезу та узагальнення сприяли узагальненню термінологічного апарату дослідження; структурний аналіз застосовано для вивчення структурних елементів цифрової компетентності; завдяки методам узагальнення та абстракції обґрунтовано освітні передумови розвитку цифрових навичок.

Фахові компетентності в цифровому суспільстві розвиваються в процесі навчання та практики, мають свою специфіку та унікальність, що вимагає інноваційного підходу до організації сучасної системи освіти. Логіка розвитку цифрової компетентності полягає в інтеграції набутих знань та поведінкових навичок здобувача освіти, в умінні



мобілізувати ресурси, переході від теорії до практичних дій, вирішення конкретних професійних завдань. Освітній процес має на меті не тільки надання знань, але й розвиток особистісних здібностей та відповідального ставлення до посадових обов'язків. Наукові розвідки періоду пандемії COVID-19 та воєнного стану в Україні підкреслюють необхідність удосконалення освітнього процесу підготовки майбутніх бакалаврів зі спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» для їхнього успішного працевлаштування та професійного зростання.

**Ключові слова:** цифрова компетентність; педагогіка; інформаційно-комунікаційні технології; інформаційне суспільство; заклад вищої освіти; система освіти.

**Karpiuk Daryna Romanivna** PhD Student of the management and innovative technologies of socio-cultural activity department, Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, St. Pirogov, 9, Kyiv, 01601, <https://orcid.org/0000-0001-5723-3479>

### **THEORETICAL PRINCIPLES OF PEDAGOGICAL INTELLIGENCE OF THE FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE IN BACHELORS OF THE SPECIALTY «INFORMATION, LIBRARY AND ARCHIVAL AFFAIRS»**

**Abstract.** The purpose of the article is a theoretical justification of the pedagogical prerequisites for the development of digital competence of bachelor's degree holders in the specialty «Information, library and archival affairs». The following tasks are outlined: to carry out a comparative analysis of scientific sources to clarify the main concepts of the study; determine the structure of digital competence; to substantiate the pedagogical prerequisites necessary for the development of digital skills in future bachelors in information, library and archival affairs. The scientific novelty of the study consists in the analysis of the theoretical foundations of the development of methodological recommendations and the interdisciplinary educational model of the development of digital competence of bachelors in information, library and archival affairs.

A number of scientific methods were used to achieve the goal of the research and to solve the specified tasks: retrospective, comparative and systematic analysis of sources from pedagogy and professional training of bachelors in information, library and archival affairs; methods of synthesis and generalization contributed to the generalization of the research



terminological apparatus; structural analysis is applied to study the structural elements of digital competence; thanks to the methods of generalization and abstraction, the educational prerequisites for the development of digital skills are substantiated.

Professional competences in the digital society develop in the process of learning and practice, have their own specificity and uniqueness, which requires an innovative approach to the organization of the modern education system. The logic of the development of digital competence consists in the integration of acquired knowledge and behavioral skills of the student of education, in the ability to mobilize resources, the transition from theory to practical actions, solving specific professional tasks. The educational process is aimed not only at providing knowledge, but also at developing personal abilities and a responsible attitude to job duties. Scientific intelligence during the period of the COVID-19 pandemic and martial law in Ukraine emphasizes the need to improve the educational process of training future bachelors in the specialty «Information, library and archival affairs» for their successful employment and professional growth.

**Keywords:** digital competence; pedagogy; information and communication technologies; information society; institution of higher education; education system.

**Постановка проблеми.** В умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій виникає гостра потреба в підготовці фахівців-бакалаврів, що відповідають сучасним вимогам глобального цифрового суспільства, галузі інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Актуальні питання дослідження процесу розвитку цифрових навичок під час професійної підготовки бакалаврів, які спеціалізуються в галузі інформаційної, бібліотечної та архівної діяльності, визначаються низкою протиріч, що окреслюють системні недоліки вищої освіти, а саме:

- потребою в підготовці фахівців із високим рівнем інформаційної культури та браком умов організації цифрового освітнього простору ЗВО;

- ускладненням професійної діяльності в інформаційному суспільстві та обмеженістю педагогічних моделей фахової підготовки, які б готували конкурентоспроможних на ринку праці спеціалістів;

- реформуванням вищої освіти та обмеженістю ресурсів у період воєнного стану щодо впровадження інноваційних науково-методичних розроблень для вдосконалення цифрової компетентності майбутніх бакалаврів.



Соціальний запит на спеціалістів, якість фахової підготовки яких відповідає умовам розвитку цифрового суспільства зумовили розроблення обраної тематики дослідження, критичний аналіз наукових джерел з педагогіки, документознавства, бібліотечної та архівної справи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вітчизняні науковці, такі як: В. Білик, В. Бобрицька, Р. Вайноле, Н. Дем'яненко, С. Криштанович, О. Макаренко, О. Сахно, С. Сисоєва, Л. Сущенко, досліджували теоретичні та методологічні засади навчання майбутніх бакалаврів у ЗВО.

Проблемам трансформації та модернізації фахової підготовки, врахуванню соціокультурного контексту, інтеграції європейського та національного підходів до професійної освіти присвячено наукові праці розробників освітньої політики якості та безпеки життєдіяльності ЗВО під керівництвом Н. Рідей [14; 15; 16].

Аналізуючи сучасні освітні тенденції підготовки фахівців у сфері інформаційної, бібліотечної та архівної справи необхідно визначити наукові доробки таких дослідників як: Н. Бачинська, Т. Гранчак, І. Гузій, С. Зозуля, В. Касьян, О. Матвієнко, Т. Новальська, В. Сошинська, С. Шуляк та ін.

Вивченню специфіки освіти у сфері бібліотекознавства, бібліотечно-інформаційних наук та викладанню інформаційно-бібліотечних дисциплін присвячені дослідження таких науковців як: А. Гуменчук, Т. Костирко, Л. Литвинова, А. Соляник, В. Шейко та ін.

Проблематику підготовки кадрів у галузі документознавства та інформаційних наук висвітлювали: С. Кулешов, Н. Кушнарєнко, Ю. Палєха, М. Слободяник тощо. Дослідженням підготовки фахівців з архівної справи приділяли значну увагу Я. Калакура, І. Матяш, М. Палієнко тощо.

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування педагогічних передумов розвитку цифрової компетентності здобувачів освіти рівня бакалавр спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа».

Окреслено такі завдання:

- здійснити порівняльний аналіз наукових джерел для уточнення основних понять дослідження;
- визначити структуру цифрової компетентності;
- обґрунтувати педагогічні передумови, необхідні для розвитку цифрових навичок у майбутніх бакалаврів з інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Наукова новизна дослідження полягає в аналізі теоретичних засад розроблення методичних рекомендацій та міждисциплінарної освітньої

моделі розвитку цифрової компетентності бакалаврів з інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Для досягнення визначеної мети та виконання визначених завдань було використано низку наукових методів: ретроспективний, порівняльний та системний аналіз джерел з педагогіки та фахової підготовки бакалаврів з інформаційної, бібліотечної та архівної справи; методи синтезу та узагальнення сприяли узагальненню термінологічного апарату дослідження; структурний аналіз застосовано для вивчення структурних елементів цифрової компетентності; завдяки методам узагальнення та абстракції обґрунтовано освітні умови розвитку цифрових навичок.

Тематика дослідження корелює з НДР: 0122U000046 «Освітня політика якості й безпеки життєдіяльності соціокультурних форм для сталого розвитку України» УДУ імені Михайла Драгоманова та виконано в її межах.

**Виклад основного матеріалу.** Ґрунтовний аналіз науково-педагогічних, навчально-методичних джерел та передового педагогічного досвіду вказують на те, що сучасні тенденції розвитку глобального освітнього простору характеризуються використанням новітніх освітніх технологій в процесі підготовки здобувачів освіти до професійної діяльності. На думку О. Сухомлин, «застосування інформаційних технологій у наш час є невід’ємною частиною освітнього процесу, який сприяє модернізації вищої освіти, діяльнісному підходу в навчанні й успішному формуванню цифрової компетентності студентів» [12, С. 173].

Використання комп’ютерної техніки, технологій мультимедіа та мережі «Інтернет» має значний вплив на систему освіти, викликає кардинальні зміни змісту та методів навчання, зокрема, у процесі підготовки майбутніх бакалаврів зі спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» в закладах вищої освіти. Як зауважує О. Сахно, «одним із пріоритетних напрямів реформування вищої освіти нині повинно бути формування спільного для всіх бачення цифрової економіки та створення єдиного цифрового суспільства» [8, С. 12].

Інформаційно-комунікаційні технології як важливий елемент модернізації економіки вимагають підготовки фахівців здатних ефективно користуватися сучасними електронними засобами, задовольняти потреби цифрового суспільства, а також розуміти, що інформація є цінним ресурсом. Аналізуючи розвиток бібліотечної освіти, В. Бабич наголошує, що «входження України до світового інформаційного співтовариства вимагає підготовки фахівців, які б мали навички використання сучасних інформаційних ресурсів, уміли знаходити,



збирати, поширювати інформацію, своєчасно та якісно задовольняти потреби суспільства, враховувати той факт, що в умовах ринкової економіки інформація є не тільки джерелом знань, але й товаром» [1, С. 9].

Швидке зростання цифрових інновацій та ускладнення інформаційно-комунікаційних освітніх засобів сприяє підвищенню якості формування професійних компетентностей здобувачів освіти, що є важливим критерієм реформування економічної сфери держави. Цифрова грамотність, як ключовий чинник успішної професійної діяльності в інформаційному суспільстві, дає змогу керувати інформацією та критично її оцінювати. Отже, саме вища освіта має надавати знання про закономірності розвитку цифрової економіки, інформаційну активність як основу успішної професійної діяльності. Цифрові навички – це інструменти для вирішення щоденних завдань, важлива вимога до кожного кваліфікованого спеціаліста.

Вказуючи на актуальність реформ вищої освіти та підготовки бакалаврів з інформаційної, бібліотечної та архівної справи, М. Слободяник у своїх наукових доробках зазначав, що для сучасного бібліотекаря «вже недостатньо функцій книгознавця, бібліографознавця. Він одночасно має бути ще й науковцем, інформацієзнавцем, інтернавігатором, творцем вторинної інформації (довідкової, аналітичної, реферативної). Тобто формується нова комплексна професія – науково-інформаційний працівник» [9, С. 5].

Сучасний освітній процес не обмежується простором певного ЗВО, мережеві платформи для онлайн-навчання, мультимедійні технології змінили методики викладання та вимагають від майбутніх бакалаврів постійного розвитку та вдосконалення цифрових навичок. Як влучно зауважують Т. Новальська та В. Касьян, «підготовка в Україні інформаційних фахівців у рамках спеціальності 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа», відбувається в умовах прискореної адаптації фаху до технологічних і соціальних змін, спричинених широким впровадженням у суспільну практику інтернет-технологій, і вимагає постійної актуалізації і модернізації освітніх програм із метою забезпечення відповідності суспільним потребам і ринку праці» [6, С. 72].

Оновлення освітньо-професійних програм здобувачів спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» має включати дослідницькі, аналітичні, управлінські компоненти задля здійснення проектної, комунікативної, організаційної діяльності. На думку О. Матвієнко та М. Цивіна, «в освітньому полі України, інституції та інфраструктура, що забезпечують створення, розповсюдження,





акумулювання, зберігання, архівування, доступ до інформації та знань у будь-яких форматах, а також процеси, технології і стандарти, що сприяють формуванню, підтриманню й використанню інформаційних ресурсів, є об'єктом вивчення та діяльності інформаційного фахівця за спеціальністю інформаційно-комунікативного профілю 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа», що засвідчується ухваленими освітніми стандартами бакалаврського й магістерського рівнів» [3, С. 60]. Тому педагогічні передумови розвитку фахових компетентностей мають бути динамічними, спрямованими на практичні вміння, формування креативного мислення, особистісних якостей, що дають змогу ефективно здійснювати навчання.

У період пандемії COVID-19 та воєнного стану в Україні спостерігається формування нової парадигми педагогіки – цифрової, яка фокусується на застосуванні електронних засобів у освітньому процесі, трансформації методів навчання та викладання, співставленні ефективності традиційного та віртуального освітніх просторів [4]. Використання інформаційно-комунікаційних технологій, динамічність, інтерактивність, віртуальність навчання актуалізують проблеми психологічної готовності здобувачів освіти до неперервного розвитку цифрової компетентності. Розвиток цифрової компетентності у бакалаврів спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» базується на затвердженому Міністерством освіти і науки України в грудні 2018 року Стандарті вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня освіти спеціальності 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» [11].

Універсальне визначення поняття «цифрова компетентність» немає, науковці прагнуть трактувати його крізь призму власних дослідницьких пошуків, від основи життєвого шляху особистості в інформаційному суспільстві до здатності ефективно користуватися медіа ресурсами, критично оцінювати цифровий контент та застосовувати його в професійній діяльності.

На думку А. Самко, «поняття «цифрова компетентність» охоплює навички роботи в цифровому середовищі (провідна ознака цифрової грамотності) і містить соціокультурну складову (нові практики цифрової культури з відповідними ціннісними орієнтирами та особистісним досвідом). Цифрова компетентність є багатофункціональною і може застосовуватися в різноманітних життєвих сферах... Вона розглядається як трансверсальна, тобто передбачає перенесення набутих знань, навичок і метакогнітивних здібностей особистості на розв'язання ситуацій, що виникають у реальному житті» [7, С. 37].



Наприклад, для фахової підготовки бакалаврів з інформаційної, бібліотечної та архівної справи важливим є, на думку вітчизняних дослідників, впевнене використання інформаційно-комунікаційних технологій, високий рівень інформаційної культури, створення цифрового контенту, дотримання правил інформаційної безпеки; опанування навичками пошуку, обробки та обміну інформацією в професійній діяльності [5].

Задля дослідження складових компонентів цифрової компетентності проаналізовано наукові праці Г. Генсерук та К. Ала-Мутки. Наприклад, Г. Генсерук виокремлює наступні складові компоненти цифрової компетентності: інформаційну та медіакомпетентність (вміння знаходити, аналізувати, організовувати та зберігати цифрові дані, критично оцінювати та створювати контент за допомогою різноманітних цифрових інструментів); комунікативну компетентність (спілкування та взаємодія за допомогою електронної пошти, соціальних мереж, блогів, форумів тощо); технічна компетентність (ефективне, безпечне застосування технічних засобів, програмного забезпечення, хмарних сервісів тощо); споживча компетентність (використання цифрових інструментів для вирішення побутових та особистих потреб) [2, С. 10-11].

Узагальнену модель цифрової компетентності розробила К. Ала-Мутка та окремо виділила інструментальні навички для роботи з технічними пристроями; просунуті знання та навички для ефективного навчання, комунікації та управління інформацією; критичне оцінювання інформації, креативність, знання принципів безпечної поведінки в інтернет-просторі тощо [13].

Спираючись на представлені науковцями дослідження, зауважимо, що підґрунтям розвитку цифрової компетентності є організація ефективного освітнього процесу, який передбачає засвоєння відповідних навчальних матеріалів, виховання в здобувачів освіти навичок неперервного самовдосконалення, вміння застосовувати теоретичні знання в конкретних професійних ситуаціях. Пошук нової інформації, її критичний аналіз, використання індивідуального досвіду, мобілізація особистих внутрішніх та колективних ресурсів (навчально-методичного забезпечення освітнього процесу ЗВО та баз практичної підготовки), включають набуття під час навчання низки професійних компетентностей задля ефективного виконання посадових обов'язків.

Зростаючий діапазон цифровізації суспільства та швидке впровадження в освітнє середовище новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, призвело до того, що здобувачам ЗВО доводиться



докладати значних зусиль, щоб не відставати в навчанні. Засвоєння цифрових навичок залежить від позитивного сприйняття студентами віртуалізації освітнього процесу, усвідомлення потреби в неперервному самовдосконаленні інформаційної культури.

Погоджуючись з інноваційними критеріями результативності ступеневої підготовки бакалаврів зі спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» А. Соляник [10], додамо, що майбутні бакалаври мають самостійно ініціювати відповідні стратегії пошуку інформації, критично оцінювати її та використовувати з урахуванням етичних настанов та нормативно-законодавчих документів. Розуміння потреб здобувачів освіти, умов сприйняття ними інноваційних технологій для навчання стають сьогодні підґрунтям для розуміння шляхів реформування системи освіти.

В Академії рекреаційних технологій і права здійснюється підготовка студентів за освітньо-професійною програмою «Документознавство та інформаційна діяльність» першого рівня вищої освіти за спеціальністю «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа». Професійна дигіталізація передбачає цілеспрямовану фахову інформаційну підготовку майбутніх бакалаврів, здатних ефективно діяти в сучасному цифровому суспільстві, що забезпечується введенням у навчальний план освітньо-професійної програми «Документознавство та інформаційна діяльність» освітніх компонентів спрямованих на оволодіння відповідними навичками, які сприятимуть формуванню цифрової компетентності.

Окрім навичок пошуку, використання, зберігання, оцінювання та передачі інформації, від майбутнього бакалавра з інформаційної, бібліотечної та архівної справи очікується вміння визначати характер і обсяг інформації, необхідний для виконання конкретного завдання, а також навички результативного пошуку джерел необхідної інформації, що впливає на наміри здобувача освіти використовувати цифрові технології в навчанні.

Цифрова компетентність разом з усвідомленням інформаційних потреб, вимагає від студента вміння визначати достовірність і корисність інформації та розпізнавати оригінальність її джерел, що передбачає розвиток майстерності у використанні цифрових інструментів. Отже, майбутні бакалаври з інформаційної, бібліотечної та архівної справи мають удосконалювати технічні та операційні навички, які під час виконання професійних обов'язків позитивно впливають на продуктивність праці.



Важливими чинниками засвоєння цифрової компетентності студентами стає соціальний вплив. Сучасне покоління здобувачів освіти, яке народилося в цифровому суспільстві, має сформоване можливостями мережі «Інтернет» мислення, поведінку, засоби взаємодії та комунікації з оточуючим світом, що відрізняється від покоління педагогів.

У сучасному суспільстві цифрова грамотність займає превалююче місце, але для майбутнього бакалавра з інформаційної, бібліотечної та архівної справи недостатньо бути обізнаним споживачем інформації, вони мають засвоїти низку навичок, які включають аналіз та використання інформації для прийняття ефективних управлінських рішень. Комунікативна компетентність вимагає навичок адаптування повідомлення відповідно до контексту професійної взаємодії та оптимізації умов спілкування. Поява інтернету об'єднала цифрову грамотність, комунікації та навички роботи з технічними засобами. Навички роботи із сучасним програмним забезпеченням передбачають розуміння базової термінології галузі програмування. Мережева компетентність пов'язана з усіма видами діяльності, починаючи від навчання та професійних комунікацій до інтернет-магазинів та розроблення власних інформаційних продуктів.

Обговорюючи конкретні знання та навички, необхідні для формування цифрової компетентності, наприклад, майбутнього бібліотекаря, зауважимо, що формування інформаційних потреб під час пошуку в інтернеті, базах даних, каталогах необхідно визначати точні запити, для уникнення надмірного інформаційного перевантаження. Щоб знайти найбільш релевантні веб-сторінки чи інші електронні джерела, потрібні певні навички, для визначення розташування ймовірних джерел. У цьому випадку знадобляться достатньо глибокі знання у відповідних галузях знань, майбутнім бакалаврам треба бути достатньо обізнаними з матеріалами, доступними в певних мережах, знати, як вони організовані для використання споживачами. Подібним чином, під час вивчення та добору джерел, потрібно вміти конкретизувати та уточнювати пошук за допомогою звуження або розширення понять. Оцінювання результатів пошуку все більше вимагає навичок фільтрації інформації в мережевих середовищах. Для майбутніх документознавців важливими є знання та навички використання програмного забезпечення електронного документообігу, засобів комп'ютерної комунікації, таких як електронна пошта та синхронне та асинхронне групове обговорення виробничих питань. Цифрова компетентність поєднує знання, отримані за допомогою

навчання та досвіду, з навичками, які передбачають здатність ці знання застосовувати, свідомо чи навіть несвідомо, для вирішення професійних і особистих завдань.

**Висновки.** Фахові компетентності в цифровому суспільстві розвиваються в процесі навчання та практики, мають свою специфіку та унікальність, що вимагає інноваційного підходу до організації сучасної системи освіти. Логіка розвитку цифрової компетентності полягає в інтеграції набутих знань та поведінкових навичок здобувача освіти, в умінні мобілізувати ресурси, переході від теорії до практичних дій, вирішення конкретних професійних завдань. Освітній процес має на меті не тільки надання знань, але й розвиток особистісних здібностей та відповідального ставлення до посадових обов'язків.

Отже, з позицій сьогодення бакалаври з інформаційної, бібліотечної та архівної справи мають прагнути до розвитку цифрових навичок, розуміння механізмів створення, використання інформації. Конкурентоспроможні, успішні фахівці під час виконання посадових обов'язків демонструють стійкі уміння, навички ефективного застосування інформаційно-комунікаційних технологій, креативного мислення, критичного аналізу та гнучко реагують на зміни інформаційних потреб суспільства.

Наукові розвідки періоду пандемії COVID-19 та воєнного стану в Україні підкреслюють необхідність удосконалення освітнього процесу підготовки майбутніх бакалаврів зі спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» для їхнього успішного працевлаштування та професійного зростання.

#### **Література:**

1. Бабич, В. (2005). До проблеми підготовки кадрів бібліотечно-інформаційної сфери. *Бібліотечна планета*, (2), 5-11.
2. Генсерук, Г. (2019). Цифрова компетентність як одна із професійно значущих компетентностей майбутніх учителів. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. (6), 8-16.
3. Матвієнко, О. & Цивін, М. (2021). "Цифрові" професії інформаційного фахівця: освітні перспективи і вимоги ринку праці. *Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук*, (7), 58-70. URL: <https://doi.org/10.31866/2616-7654.7.2021.233279> (дата звернення: 22.03.2024).
4. Матюшко П. Інтерактивна і цифрова педагогіка для нового покоління [Електронний ресурс]. URL: <http://liftzvar.com.ua/uk/content/interaktyvna-i-cyfrova-pedagogika-dlya-novogorokolinnya> (дата звернення: 22.03.2024).
5. Мудроха, В. О. (2023). Особливості формування цифрової компетентності здобувачів вищої освіти спеціальності 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа». *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*, (2), 109-114.



6. Новальська, Т., & Касьян, В. (2021). Теоретико-методологічні засади підготовки інтернет-маркетолога за спеціальністю 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа». *Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук*, (7), 71–82. <https://doi.org/10.31866/2616-7654.7.2021.233297>

7. Самко, А. М. (2021). Цифрова компетентність педагогічного персоналу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Освітня аналітика України*, (2), 33-43.

8. Сахно, О. В. (2023). Цифрова компетентність і технології для освіти: принципи та інструменти. *Імідж сучасного педагога*, 6(195), 10-14. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6\(195\)-10-14](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6(195)-10-14).

9. Слободяник, М. С. (2018). Інформаційне забезпечення процесу реформування вищої освіти України. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*, (2), 4-7.

10. Соляник, А. (2018). Інноваційні критерії результативності ступеневої підготовки фахівців зі спеціальності 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа». *Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук*, (1), 64-75. <https://doi.org/10.31866/2616-7654.1.2018.146291>

11. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.12.2018 № 1378. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/029-Inform.bibliot.ta.arkh.sprbakalavr.28.07.pdf> (дата звернення: 22.03.2024).

12. Сухомлин, О. (2022). Цифрова компетентність здобувачів вищої філологічної освіти в умовах сучасних запитів суспільства: ціннісний аспект, *Молодь і ринок*, (2), 170-176.

13. Ala-Mutka, K. (2011). Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. Luxemburg: IPTS-JRC, <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=4699>.

14. Ridei, N., Khodunova V., Voronova, G., Tsymbal, S. & Bondar, N. (2022). A social and philosophical analysis of the values of European education. *Amazonia Investiga*, 11(58). P. 194-201. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.58.10.21>.

15. Ridei, N., Tytova, N., Snegirew, I., Tsymbal, S., & Khodunova, V. (2023). Socio-cultural forms of sustainable harmonization of civilizational perspectives in political discourse: implementation in public administration and management in Ukraine. *Synesis* (ISSN 1984-6754), 15(4), 360-373. <https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/2817>.

16. Ridei, N., Tytova, N., Sydorenko, T., Tsymbal, S., & Liashenko, M. (2023). Changes in the semantic profile to evaluate the quality and safety of life. *Amazonia Investiga*, 12(71), 242-251. <https://doi.org/10.34069/AI/2023.71.11.21>.

### References:

1. Babych V.S. (2005). Do problemy pidgotovky kadriv bibliotечно-informacijnoji sfery [To the problem of training personnel in the library and information sphere]. *Library planet*, 2, 5-11 [in Ukrainian].

2. Henseruk, H. (2019). Tsyfrova kompetentnist yak odna iz profesiino znachushchykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv [Digital competence as one of the professionally significant competences of future teachers]. *Open educational e-environment of modern University*, (6), 8-16. [in Ukrainian].

3. Matviienko, O., & Tsyvin, M. (2021). «Tsyfrovi» profesii informatiinoho fakhivtsia: osvithni perspektyvy i vymohy rynku pratsi [“Digital” professions of an information specialist: educational prospects and labor market requirements]. *Ukrainian Journal of Library Science and Information Sciences*, (7), 58-70. URL: <https://doi.org/10.31866/2616-7654.7.2021.233279> [in Ukrainian].

4. Matiushko P. Interaktyvna i tsyfrova pedahohika dlia novoho pokolinnia [The problems of training personnel in the library and information sphere. Librarians of the planets] [Elektronnyi resurs]. URL: <http://liftzvar.com.ua/uk/content/interaktyvna-i-cyfrova-pedagogika-dlya-novogopokolinnya> [in Ukrainian].

5. Mudrokha, V. O. (2023). Osoblyvosti formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity spetsialnosti 029 «Informatsiina, bibliotekna ta arkhivna sprava» [Features of the Formation of Digital Competence of Higher Education Students Majoring in 029 "Information, Library, and Archival Studies"]. *Library Science. Record Studies. Informology*, 2, 109-114 [in Ukrainian].

6. Novalska T. & Kasyan V. (2021). Teoretiko-metodologichni zasadi pidgotovki internet-marketologa za special-nistyu 029 "Informacijna, bibliotekna ta arkhivna sprava" [Theoretical and methodological principles of Internet marketer training in specialty 029 "Information, library and archival affairs"]. *Ukrainian Journal of Library Science and Information Sciences*, (7), 71–82. <https://doi.org/10.31866/2616-7654.7.2021.233297> [in Ukrainian].

7. Samko, A. M. (2021). Tsyfrova kompetentnist pedahohichnoho personalu v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Digital competence of pedagogical staff in the system of postgraduate pedagogical education]. *Osvitnia analityka Ukrainy*, (2), 33-43 [in Ukrainian].

8. Sakhno, O. V. (2023). Tsyfrova kompetentnist i tekhnolohii dlia osvity: pryntsypy ta instrument [Digital competence and technologies for education: principles and tools]. *The image of a modern teacher*, 6(195), 10-14. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6\(195\)-10-14](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6(195)-10-14) [in Ukrainian].

9. Slobodianyuk, M. S. (2018). Informatsiine zabezpechennia protsesu reformuvannia vyshchoi osvity Ukrainy [Information support of the process of reforming higher education in Ukraine]. *Library Science. Record Studies. Informology*, (2), 4-7 [in Ukrainian].

10. Solianyuk, A. A. (2018). Innovatsiini kryterii rezultatyvnosti stupenevoi pidgotovky fakhivtsiv zi spetsialnosti 029 "Informatsiyna, bibliotekna ta arkhivna sprava" [Innovative criteria for the effectiveness of degree training of specialists in the specialty 029 "Information, Library and Archival Affairs"]. *Ukrainian Journal on Library and Information Science*, 1, 64–75 <https://doi.org/10.31866/2616-7654.1.2018.146291> [in Ukrainian].

11. Standart vyshchoi osvity Ukrainy : haluz znan 02 "Kultura i mystetstvo", spetsialnist 029 "Informatsiina, bibliotekna ta arkhivna sprava", № 1378 [Standard of higher education of Ukraine: field of knowledge 02 "Culture and art", specialty 029 "Information, library and archival affairs", № 1378]. (2018). Ministry of Education and Science of Ukraine. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/029-In-form.bibliot.ta.arkh.spr-bakalavr.28.07.pdf> [in Ukrainian].

12. Sukhomlyn, O. (2022). Tsyfrova kompetentnist zdobuvachiv vyshchoi filolohichnoi osvity v umovakh suchasnykh zapytyv suspilstva: tsinnisnyi aspekt [Digital competence of students of higher philological education in the conditions of modern demands of society: value aspect], *Youth and the market*, (2), 170-176 [in Ukrainian].

13. Ala-Mutka, K. (2011). Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. Luxemburg: IPTS-JRC, <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=4699>.

14. Ridei, N., Khodunova V., Voronova, G., Tsymbal, S. & Bondar, N. (2022). A social and philosophical analysis of the values of European education. *Amazonia Investiga*, 11(58). P. 194-201. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.58.10.21>.



15. Ridei, N., Tytova, N., Snegirew, I., Tsymbal, S., & Khodunova, V. (2023). Socio-cultural forms of sustainable harmonization of civilizational perspectives in political discourse: implementation in public administration and management in Ukraine. *Synesis* (ISSN 1984-6754), 15(4), 360-373. <https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/2817>.

16. Ridei, N., Tytova, N., Sydorenko, T., Tsymbal, S., & Liashenko, M. (2023). Changes in the semantic profile to evaluate the quality and safety of life. *Amazonia Investiga*, 12(71), 242-251. <https://doi.org/10.34069/AI/2023.71.11.21>.





УДК 377.091.12:005.336.5-043.86

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-800-813](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-800-813)

**Кошіль Оксана Петрівна** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної і вищої освіти, Центральний інститут післядипломної освіти, ДЗВО «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, вул. Січових стрільців, 52-А, м. Київ, 04053, тел.: (044) 481-38-00, <https://orcid.org/0000-0002-9121-1297>

## **ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ: ОСНОВНІ ВЕКТОРИ ТА ВИКЛИКИ**

**Анотація.** Освіта є багатовимірним соціальним явищем, яке відчуває вплив геополітичних криз: доступ до освіти, її якість, еміграція педагогів та здобувачів освіти, етнічна та культурна напруга, психологічний вплив. Наразі ключовими викликами, які стоять перед сферою освіти в Україні, визначають: втрату людського капіталу, зруйновану інфраструктуру, потребу в трансформації змісту та організації освітнього процесу й наукової діяльності, проблеми, пов'язані з фінансуванням освіти і науки. Україна веде важку війну не тільки за свою територію, а й за національну та культурну ідентичність, свободу, право на волевиявлення. Тому сьогодні роль освіти і науки полягає не лише в підготовці здобувачів до життя та подальшого навчання, а й у формуванні їхньої національної свідомості, культурних цінностей, відповідальності, суб'єктності, критичного мислення. Сучасний світ вимагає від педагога нових навичок та вмій. Отже, професійний розвиток педагогів є важливим інструментом у нарощуванні людського потенціалу через покращення якості навчання, формування ключових навичок, стимулювання розвитку здобувачів освіти, підготовку їх до змін у суспільстві, створення інноваційного освітнього середовища.

У цьому контексті, зважаючи на реформування фахової передвищої освіти, яке здійснюється трьома етапами впродовж 2019-2027 років, особливої значущості набуває питання професійного розвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти та визначення основних чинників, які його супроводжують.

Законом України «Про фахову передвищу освіту» (2019 р.) започатковано важливі зміни для сталого розвитку суспільства:



упровадження студентоорієнтованого підходу до організації освітнього процесу через формування освітнього середовища, спрямованого на задоволення інтересів і потреб студентів на засадах партнерства та взаємоповаги всіх учасників освітнього процесу, надання можливості кожному студентові будувати індивідуальну освітню траєкторію з наданням вибору різних форм освіти: дуальної, мережевої тощо.

Відтак, актуальною проблемою постає зростання досвіду та результативності викладачів закладів фахової передвищої освіти; поновлення та розвиток власних професійних навичок; можливість впроваджувати новітні методи навчання, використання інноваційних підходів; обмін досвідом для вдосконалення професійного розвитку.

**Ключові слова:** професійний розвиток, професійна компетентність, професійне зростання, підвищення кваліфікації, самореалізація педагога, фахова передвища освіта, якісна освіта.

**Koshil Oksana Petrivna** PhD in Education, Associate Professor of Department of Vocational and Higher Education of Central Institute of Postgraduate Education, State Higher Educational Institution of National Academy of Educational Sciences of Ukraine, St. Sichovyh striltsiv, 52-A, Kyiv, 04053, tel.: (044) 481-38-00, <https://orcid.org/0000-0002-9121-1297>

## **PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN VOCATIONAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: MAIN VECTORS AND CHALLENGES**

**Abstract.** Education is a multidimensional social phenomenon that is affected by geopolitical crises: access to education, its quality, emigration of teachers and students, ethnic and cultural tension, psychological impact. Currently, the key challenges facing the sphere of education in Ukraine are: loss of human capital, destroyed infrastructure, the need to transform the content and organization of the educational process and scientific activity, problems related to the financing of education and science. Ukraine is waging a hard ware not only for its territory, but also for national and cultural identity, freedom, and the right to self-expression. Therefore, today the role of education and science consists not only in preparing students for life and further education, but also in forming their national consciousness, cultural values, responsibility, subjectivity, and critical thinking. The modern world requires new skills and abilities from the teacher. Therefore, the professional development of teachers is an important tool in building human potential through improving the quality of education, forming key skills, stimulating the development of education seekers, preparing them for changes in society, and creating an innovative educational environment.



In this context, taking into account the reform of professional pre-higher education, which is carried out in three stages during 2019-2027, the issue of professional development of teachers of professional pre-higher education institutions and the determination of the main factors that accompany it acquires special significance.

The Law of Ukraine "On Vocational Higher Education" (2019) initiated important changes for the sustainable development of society: the introduction of a student-oriented approach to the organization of the educational process through the formation of an educational environment aimed at meeting the interests and needs of students on the basis of partnership and mutual respect of all participants in the educational process, providing an opportunity for each student to build an individual educational trajectory with a choice of various forms of education: dual, online, etc.

Therefore, increasing the experience and effectiveness of teachers in institutions of vocational pre-higher education is an urgent problem; renewal and development of own professional skills; the opportunity to implement the latest teaching methods, the use of innovative approaches; exchange of experience to improve professional development.

**Keywords:** professional development, professional competence, professional growth, professional development, self-realization of a teacher, vocational higher education, quality education.

**Постановка проблеми.** Місією МОН є трансформація української освіти та стимулювання розвитку науки в Україні для інтелектуального, культурного і професійного розвитку особистості, формування якісного людського капіталу та згуртування суспільства для утвердження України як рівноправного члена європейської спільноти, розбудови ефективної інноваційної конкурентоспроможної економіки та забезпечення високих стандартів якості життя [1]. Як зазначає міністр освіти Оксен Лісовий «Освіта нової України – про практичні знання, розвинені м'які навички, ментальну безпеку та свободу вибору. І що важливо – про навчання протягом життя. Такі зміни на рівні системи потребують часу і ресурсів, складних рішень і нових підходів. В умовах війни – це подвійний виклик, але також додаткова мотивація, адже час цих змін давно вже настав» [1].

В умовах трансформації освіти актуальною проблемою постає професійний розвиток викладачів та адаптація до змін в освітньому середовищі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретично обґрунтовували основні положення професійного розвитку викладачів вітчизняні



вчені: С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Клокар, Н. Коломієць, О. Красницька, В. Кремень, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Н. Тарасевич, Ю. Чуприна та ін.; та зарубіжні вчені: Д. Болл (Deborah Ball), Л. Дарлінг-Геммонд (Linda Darling-Hammond), Дж. Калдвелл Голт (John Caldwell Holt), Е. Еріксон (Erik Erikson) та ін.

Водночас, зважаючи на численні наукові дослідження, проведений аналіз наукових розвідок дозволяє стверджувати, що проблема професійного розвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти є ще недостатньо дослідженою, але її актуальність для освіти як фундаменту для економічного прориву України та розвитку людського капіталу є беззаперечною.

**Мета статті** – дослідження особливостей та шляхів забезпечення професійного розвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти в умовах трансформацій та змін.

**Виклад основного матеріалу.** Необхідність постійного самовдосконалення, удосконалення методик та освітніх підходів, готовність до впровадження інноваційних методів, що є ключовими аспектами для успішної професійної діяльності викладачів у сучасному освітньому середовищі, обумовлено організаційними змінами у роботі закладів фахової передвищої освіти, суттєвим оновленням змісту освітніх програм, введенням нових навчальних дисциплін, змінами до законодавства щодо фахової передвищої освіти.

Основними тенденціями професійного розвитку викладачів у системі фахової передвищої освіти України є: удосконалення педагогічної майстерності; оволодіння новими цифровими компетенціями; поглиблення зав'язків закладів фахової передвищої освіти з бізнесом; адаптація та осучаснення освітніх програм; розвиток інклюзивної освіти. Урахування цих сучасних викликів вимагає від закладів фахової передвищої освіти гнучкості, інноваційності, постійного оновлення освітніх програм та підходів до навчання, що сприятиме ефективній підготовці студентів до викликів сучасного світу та забезпечуватиме їхній успіх на ринку праці.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що існують різноманітні підходи до визначення поняття «професійний розвиток педагога». Енциклопедія освіти трактує поняття «професійний розвиток» як «процес формування суб'єкта професійної діяльності, тобто система певних властивостей в умовах неперервної професійної освіти, самовиховання та здійснення професійної діяльності. У процесі професійного розвитку особистість оволодіває системою важливих якостей, до якої входять комунікативні, мотиваційні, характерологічні,



рефлексивні, освітні, інтелектуальні, психофізіологічні властивості людини [2, с. 733].

Ю. Чуприна визначає професійний розвиток особистості педагога як формування особистості професіонала, що здійснюється в процесі окупації професійної діяльності та її самостійного виконання в установах вищої освіти та пов'язаних з ними організаціях [3].

Н. Коломієць, розглядаючи особистісний потенціал педагога та його професійну діяльність як складові професійного розвитку, трактує його як особистісно-професійний розвиток педагога. Під особистісно-професійним розвитком педагога авторка розуміє «свідомий процес якісних змін особистості, спрямований на досягнення високого рівня особистісного саморозвитку та професійної самореалізації у педагогічній діяльності. Цей процес є постійним і безперервним (що відповідає сучасному принципу організації навчання «навчання впродовж життя») [4, с. 77].

В. Ягупов визначає особистісно-професійний розвиток фахівця як такий, що представляє процес розвитку особистості в професійному середовищі, який орієнтований на повну актуалізацію її духовного, когнітивного, професійного та фахового видів потенціалу у професійній діяльності та на досягнення суттєвих результатів у ній. Також автор переконаний, що професійний розвиток – це складний і багатогранний процес, який складається з особистісного, професійного та фахового розвитку, детермінований, як правило, соціальними, професійно-технологічними, віковими, особистісними, провідними індивідуально-психічними, професійно важливими та фаховими якостями й рисами, має відкритий, нерівномірний і гетерохронний характер [5].

Ю. Сліпич, аналізуючи проблему професійного розвитку педагогів, підкреслює, що такий розвиток зумовлений єдністю професійного інтелекту, індивідуального досвіду, особистісних якостей, мотиваційної спрямованості [6, с. 135].

Відповідно до Закону України «Про освіту», професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного зростання [7].

До особливостей професійного розвитку педагогічних працівників вчені відносять наступне: професійний розвиток педагогічних працівників є безперервним процесом; його мета полягає у забезпеченні високої якості освітнього процесу; професійний розвиток педагогічних працівників зазвичай здійснюється в умовах відповідного середовища через реалізацію різноманітних форм, методів, технологій навчання [8].



Наразі безперервна освіта є ключовим трендом та інтегральним елементом життя людини. За результатами дослідження Deloitte – провідної організації в галузі професійних послуг, 73 % співробітників високоефективних компаній оновлюють навички кожні півроку, 44 % співробітників постійно навчаються [9].

Безперервний професійний розвиток – це безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та /або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності» або інформальної освіти, визначаються в системі формальної освіти в порядку, визначеному законодавством» [7].

Відомий український вчений І. Зязюн зауважує, що «сучасний педагог зобов'язаний безперервно оновлювати свої фахові знання для задоволення особистісних потреб й високої продуктивності, удосконалювати професійні якості, здобувати соціальний досвід. Неперервна освіта педагогів зорієнтована на адресну спрямованість, на прагнення особистої довершеності, на створення, засвоєння й упровадження інновацій, які сприяють розв'язанню освітніх викликів» [10, с. 18].

Стимулювання безперервної професійної самоосвіти, побудова моделей індивідуального професійного зростання є важливими складовими для реалізації потенціалу викладачів закладів фахової передвищої освіти. Ключовим підходами та стратегіями в означеному напрямку визначаємо: створення в закладі освіти стимулюючого середовища, яке сприяє самоосвіті й має широкий функціонал, зокрема сприяє: доступу до бібліотек, онлайн-ресурсів, семінарів, воркшопів та інших форм навчання; включення до індивідуальних планів роботи викладачів курсів, семінарів, стажування, практичної роботи та інших форм навчання; впровадження у закладі освіти менторства як інструменту індивідуального професійного зростання новопризначених викладачів; самооцінка та рефлексія з метою оцінки досягнень, визначення сильних та слабких сторін, розроблення стратегії подальшого зростання; сприяння творчості та ініціативі викладачів, створення умов для розвитку, реалізації їхніх ідей та проєктів; забезпечення можливостей для участі викладачів у наукових дослідженнях з метою розвитку дослідницьких навичок та реалізації потенціалу в науковій сфері.

У міру оволодіння життєвим і професійним досвідом, у педагога внутрішня детермінація починає відігравати найбільш значущу роль. Прагнення до професійного зростання, набуття нових професійно-педагогічних компетентностей, опанування сучасними педагогічними і

виробничими технологіями обумовлюють процес безперервного професійного розвитку педагога.

Система безперервного професійного розвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти має сприяти, на нашу думку, ряду важливих аспектів: оновленню знань та навичок відповідно до сучасних тенденцій у галузі освіти, що забезпечить підвищення якості освіти; адаптації до швидких змін у суспільстві, технологіях та методиках навчання; мотивації викладачів до впровадження нових інноваційних підходів та методів навчання, що забезпечить розвиток креативності та інноваційного мислення, сприятиме якості освітнього процесу в закладі освіти; можливості для отримання нових кваліфікацій, участі у проєктах, дослідженнях, що забезпечить розвиток кар'єри та успіх у професійній діяльності. У цілому, система безперервного професійного розвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти сприяє підвищенню якості освіти, розвитку креативності та інноваційного потенціалу, а також досягненню особистих та професійних цілей викладачів.

Погоджуємось із думкою Г. Литвинюк, що «сьогоднішній педагог повинен усвідомлювати, що його професійний розвиток має певну побудову (макет), в якій відображено умови, наукові підходи, функції та принципи організації, компоненти, засади розвитку та мотиви (внутрішні, зовнішні)» [11, с. 8].

На нашу думку, також існують внутрішні та зовнішні чинники, які мають значний вплив на професійний розвиток викладачів закладів фахової передвищої освіти. До внутрішніх чинників відносимо: особистісні риси (цінності, переконання, характер, здібності) та мотивацію, які впливають на те, як педагог реагує на виклики та можливості професійного розвитку; самопізнання, вміння адаптуватися до нових ситуацій та ризиків, а також готовність до самовдосконалення, які є важливими факторами внутрішньої мотивації для професійного розвитку; здатність контролювати свої емоції, зберігати мотивацію та впроваджувати самоконтроль, які впливають на успішність професійного розвитку. До зовнішніх чинників відносимо: соціокультурне середовище, яке визначає можливості та перспективи для професійного зростання; середовище закладу освіти, яке є специфічним професійним простором для упровадження інновацій, яких потребують постійні зміни та виклики сфері освіти; співпраця та взаємодія з колегами, які стимулюють професійний розвиток.

Відповідно до Стратегічного плану МОН, від випускника коледжу очікується набуття необхідних компетентностей для ефективного побудови



кар'єри та підприємництва. Відтак, завдання викладача полягає у створенні та активному використанні електронних освітніх ресурсів та онлайн-курсів в освітньому процесі; застосуванні технологій віртуальної та доповненої реальності, тренажерів з їхнім використанням тощо для навчання і формування практичних навичок; упровадженні сучасних ефективних навчальних технологій, які забезпечують високий рівень засвоєння навчального матеріалу та формування практичних навичок, зокрема з використанням штучного інтелекту [1]. Тому, першочерговими завданнями освітніх менеджерів фахової передвищої освіти визначаємо: розроблення та впровадження навчальних програм із менторства, фасилітації, тьюторства, інклюзії, проєктного менеджменту; розроблення короткострокових програм, електронних освітніх матеріалів, спрямованих на підвищення кваліфікації і стажування викладачів коледжів; запровадження стажування викладачів коледжів на виробництві; підвищення цифрової компетентності відповідно до вимог часу та для забезпечення ключових процесів цифровізації.

Цілком погоджуємось з авторами Г. Соцькою та В. Лісовим, що «надзвичайно важливими для успішності професійного розвитку сучасного викладача повинні бути, зокрема, високий рівень громадянської відповідальності, соціальна активність, духовна культура, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень, потреба в постійній самоосвіті й готовність до професійного самовдосконалення» [12, с. 26].

Освіту педагогів вчені поділяють на три основні типи: формальну, неформальну та інформальну. Так, Ю. Чуприна до формальної освіти відносить: курси підвищення кваліфікації, курси за вибором, авторські та тематичні курси, програми академічної мобільності, стажування; до неформальної освіти: тренінги, майстер-класи, семінари, методичні практикуми, форуми, круглі столи, вернісажі тощо; до інформальної освіти: одноразові лекції, відео-уроки, медіа-консультації, каталоги науково-методичної літератури, фахових періодичних видань, підручників, збірників, відео, педагогічні групування у соціальних мережах [3].

На нашу думку, до формальної освіти викладачів закладів фахової передвищої освіти належить підвищення кваліфікації у педагогічних університетах, тренінги та курси, які призначені для підготовки педагогів. Цей тип освіти часто має стандартизовану програму та надає дипломи або сертифікати. Неформальна освіта викладачів закладів фахової передвищої освіти може включати в себе різні курси, семінари, тренінги, майстер-класи, воркшопи, клуби за інтересами, навчальні



групи тощо. Неформальна освіта може бути здійснена через професійні асоціації, мережі спільноти педагогів закладів фахової передвищої освіти, професійні організації тощо. Інформальна освіта викладачів закладів фахової передвищої освіти – це навчання, яке відбувається без попереднього планування та структурованої програми, яке відбувається у повсякденному житті через самостійне вивчення, дослідницьку роботу, взаємодію з колегами тощо. Для викладачів коледжів інформальна освіта може включати в себе самоосвіту, читання фахової літератури, участь у професійних дискусіях, спілкування з колегами тощо. Ці три типи освіти доповнюють один одного та використовуються викладачами для розвитку їхніх знань, навичок і професійних компетенцій. Кожен з цих типів має свої переваги та можливості, поєднання їх забезпечуватиме ефективний професійний розвиток викладача.

Для з'ясування реального стану професійного розвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти нами застосовано метод анкетування викладачів коледжів. Наше дослідження було спрямоване на аналіз умов для професійного розвитку викладачів коледжів, їхню поінформованість щодо змістового наповнення досліджуваного явища, видів і форм професійного розвитку, яким викладачі надають перевагу, мотивації до професійного розвитку. Анкетуванням охоплено викладачів фахових коледжів, які були слухачами курсів підвищення кваліфікації Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України. В анкетуванні взяли участь 84 респонденти, серед яких були викладачі різних дисциплін фахових коледжів з різних регіонів України. На перше запитання анкети «Чи важливим є для Вас професійний розвиток?» 95,2% респондентів відповіли «так», 4,8% відповіли «ні». Отже, результати опитування засвідчили, що більшість викладачів фахових коледжів усвідомлюють важливість і необхідність підвищення рівня професійної компетентності.

У контексті дослідження цікаво було дізнатися, чи створені у закладі освіти необхідні умови для професійного розвитку викладача. На що 76,2% респондентів відповіли «так», 21,4% відповіли «скоріше так, ніж ні», 1,2% - «скоріше ні, ніж так», 1,2% - «ні». Як бачимо, є невисокий відсоток, який вказує на факт того, що респонденти досить низько оцінили можливості професійного розвитку у закладі фахової передвищої освіти, де вони працюють.

Наступне запитання анкети за змістом логічне до попереднього, оскільки нам потрібно було з'ясувати, які саме умови для професійного



розвитку викладача створені у закладі освіти. Аналіз відповідей дав змогу виокремити найбільш цікаві і, водночас, ті, які запропонувала більша частина респондентів з різних багатогалузевих закладів фахової передвищої освіти. Так, більшість респондентів умовами для професійного розвитку викладача, які створені у закладі освіти, визначили: «можливість систематичного проходження тренінгів, семінарів, курсів з метою забезпечення професійного розвитку викладача». Інші респонденти надали різні відповіді щодо того, які умови для професійного розвитку викладача створені у закладі освіти, де вони працюють: «відвідування викладачами та студентами профільних підприємств, виставок», «проведення педагогічних читань для викладачів, на які запрошуються провідні фахівці, діє школа молодого педагога», «наявність менторства та підтримки від керівництва», «наявність школи педагогічної майстерності викладачів коледжу», «залучення викладачів до творчої роботи, яка потребує вдосконалення професійних навичок», «проведення педагогічних дискусій, створення дослідницького центру можливості для творчого розвитку», «зараз з новим молодим директором все змінилося на краще. Він сам професіонал вищого ґатунку, тож не хочеться його підводити, маємо відповідати тому рівню», «навчання в аспірантурі Університету», «адміністрація постійно мотивує власним прикладом», «співпраця з колегами в Україні та закордоном», «адміністрація не вмішується у процес самоосвіти». Отже, результати анкетування засвідчують різноманітність умов у фахових коледжах, які респонденти вважають ефективними для професійного розвитку викладача.

Для з'ясування потреби викладачів фахових коледжів щодо розвитку та удосконалення власних професійних навичок, наступним запитанням було «Чи відчуваєте Ви потребу підвищити рівень свого професійного розвитку?». На яке 65,5% респондентів відповіли «так», 33,3% відповіли «скоріше так, ніж ні», 1,2% - «скоріше ні, ніж так». Як бачимо, відповіді свідчать про усвідомлення необхідності постійного самовдосконалення та удосконалення професійної діяльності більшістю респондентів. Однак, є респонденти, які мають протилежну думку.

На запитання «Якій формі професійного розвитку Ви віддаєте перевагу?», респонденти обирали ті форми, що, на їхнє переконання, є найбільш ефективними. Так, із запропонованих варіантів відповідей 50% респондентів обрали курси підвищення кваліфікації, 29,8% - стажування, 4,8% - навчання в аспірантурі та здобуття наукового ступеня, 3,6% - друга вища освіта; власний варіант (інші форми (вкажіть які)) - респонденти відповіли наступним чином: 6% -



«навчання в аспірантурі/докторантурі та здобуття наукового ступеня», 2,4% - «курси, стажування, групи рівних», 2,4% - «відвідування тренінгів, конференцій», 1,2% - «все що сприяє набуттю нової інформації», 1,2% - «самоосвіта, професійні вебінари, семінари тощо», 1,2% - «тренінги, майстер-класи», 1,2% - «третя вища освіта», 1,2% - «майстер-класи, тренінги, вебінари».

З метою виявлення вагомих чинників, які б стимулювали викладачів фахових коледжів до професійного розвитку, респондентам було запропоновано проранжувати запропоновані чинники за значимістю по низхідній. Найбільша кількість респондентів - 31% найбільш важливим чинником, який стимулював би їх до професійного розвитку, назвали «оплата закладом освіти витрат на навчання в аспірантурі/докторантурі, проходження курсів підвищення кваліфікації, стажування». У цілому рейтинговий список чинників сформувався наступним чином: 9 місце - «оплата закладом освіти видання підручників, навчально-методичних посібників»; 8 - «оплата закладом освіти відрядження на конференції, симпозиуми, семінари», 7 - «оплата закладом освіти курсів іноземної мови», 6 - «наявність у колективному договорі пільг, додаткових надбавок до заробітної плати для кандидатів наук/докторів наук», 5 - «матеріальне заохочення за високий рівень професійного розвитку», 4 - «надання інформаційної допомоги у виборі оптимальних варіантів професійного розвитку», 3 - «оплата закладом освіти друку статей у періодичних наукових виданнях, що включені до переліку фахових видань України, до наукометричних баз, зокрема Scopus, Web of Science Core Collection», 2 - «наявність договорів з іншими закладами освіти або установами, організаціями про можливість стажування, підвищення кваліфікації», 1 - «власний варіант», але респонденти не вказали який.

Респондентам також було запропоновано дати відповідь на запитання «Що для Вас є (або може бути) першочерговим при здійсненні професійного розвитку?». 47,6 % респондентів вказали «забезпечення інтересів закладу освіти (збільшення контингенту студентів, зростання конкурентоспроможності, високий рейтинг)», 29,8% - «забезпечення власних інтересів (збільшення заробітної плати, кар'єрне просування, самовдосконалення)», 14,3 % - «забезпечення інтересів держави в цілому», 8,3 % - «важливі всі три складники». Таким чином, переважна більшість респондентів переймається іміджем закладу освіти, де вони працюють, однак найменша кількість респондентів усвідомлюють важливість усіх трьох складників.



На запитання «Чи маєте Ви розроблену кар'єрограму?» 52,4% респондентів відповіли «ні», 27,4% - «так, відповідно до потреб закладу освіти», 20,2% - «так, відповідно до особистих потреб».

З метою з'ясування обізнаності викладачів закладів фахової передвищої освіти щодо варіативності фінансування професійного розвитку, ми поставили запитання «Чи обізнані Ви з такими варіантами фінансування професійного розвитку: гранти, стипендіальні програми, міжнародні програми обміну?». На яке 69% респондентів відповіли «так, але не використовую», 22,6% - «не обізнаний/ не обізнана», лише 8,3% відповіли «так, активно використовую в роботі».

Отже, опрацювання отриманих у процесі анкетування даних, уможливило формування проміжних висновків щодо: усвідомлення важливості й необхідності підвищення рівня професійної компетентності, постійного самовдосконалення та удосконалення професійної діяльності більшістю викладачів фахових коледжів; визначення курсів підвищення кваліфікації основною формою професійного розвитку; визначення оплати закладом освіти витрат на навчання в аспірантурі/докторантурі, проходження курсів підвищення кваліфікації, стажування найбільш важливим чинником, який стимулює до професійного розвитку. Результати анкетування свідчать, що лише 7 осіб (8,3%) опитаних викладачів закладів фахової передвищої освіти використовують гранти, стипендіальні програми, міжнародні програми обміну як джерело фінансування професійного розвитку. Отже, проведене опитування в цілому підтвердило наші міркування та визначило поле подальших наукових досліджень.

**Висновки.** Проведене дослідження особливостей та шляхів забезпечення професійного розвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти в умовах трансформацій та змін дозволило нам визначити внутрішні та зовнішні чинники, які мають значний вплив на професійний розвиток викладачів закладів фахової передвищої освіти; охарактеризувати формальну, неформальну, інформальну освіту викладачів фахових коледжів та її синтез для забезпечення ефективного професійного розвитку; здійснити аналіз шляхів забезпечення професійного розвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти. Проведене анкетування викладачів коледжів дозволило з'ясувати реальний стан професійного розвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти в Україні.

**Література:**

1. Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року.  
URL: <https://mon.gov.ua/ua/strategichnij-plan-diyalnosti-mon-do-2027-roku>



2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [головний ред. В. Г. Кремень]. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Чуприна Ю. А. Принципи професійного розвитку науково-педагогічних працівників. *Право та інноваційне суспільство*. 2019. №1(12). С. 99-103.
4. Коломієць Н. Особистісно-професійний розвиток педагога: поняття і зміст. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. № 4, С. 72-79. Doi: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2021.250154>
5. Ягупов В. В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2015. Вип. 175. С. 22-28.
6. Сліпич Ю. В. Професійний розвиток педагогів як педагогічна категорія. *Молодь і ринок*. 2011. №1. С. 132-135.
7. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145–VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
8. Ковальчук В.І., Масліч С.В. Створення середовища професійного розвитку педагогічних працівників закладу професійної (професійно-технічної) освіти. *Вісник Глухівського НПУ ім. О. Довженка*, 2020. Вип. 2 (43). С. 29-37.
9. Рибчинський М. Безперервна освіта – ключовий тренд майбутнього. *Економічна правда: веб-сайт*. Електронний ресурс. URL: <https://www.epravda.com.ua/columns/2019/11/29/654273/>
10. Зязюн І. А. Нові технології підготовки вчителя в Україні. *Педагогічна освіта: європейський вибір* (Розд. 1). Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. (Серія «Педагогічні науки»). 2011. Вип. 1.32. С. 16-21.
11. Литвинюк Г.І. Створення компетентнісного методичного простору міста Тернополя в умовах реформування освіти. *Методист*. 2018. № 10 (82). С. 6-29.
12. Соцька Г., Лісовий В. Аргументація сутності професійного розвитку викладача вищої школи: теоретичні аспекти. *ScienceRise: Педагогічна освіта*. 2018. №1 (21), С. 22-26. Doi: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2018.121988>.

### References:

1. Stratehichniy plan diialnosti Ministerstva osvity i nauky Ukrainy do 2027 roku [Strategic plan of the Ministry of Education and Science of Ukraine until 2027]. (n.d.). *mon.gov.ua*. Retrieved from <http://base.garant.ru/12145525/> [in Ukrainian].
2. Kremen, V. H. (Eds.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of education]. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
3. Chupryna, Yu. A. (2019). *Pryntsypy profesiinoho rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv* [Principles of professional development of scientific and pedagogical workers]. *Pravo ta innovatsiine suspilstvo - Law and innovative society*, 1(12), 99-103 [in Ukrainian].
4. Kolomiets, N. (2021). *Osobystisno-profesiinyi rozvytok pedahoha: poniattia i zmist* [Personal and professional development of a teacher: concept and content]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu - Collection of scientific works of the Uman State Pedagogical University*, 4, 72-79. Doi: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2021.250154> [in Ukrainian].
5. Yahupov, V. V. (2015). *Profesiinyi rozvytok osobystosti fakhivtsia: poniattia, zmist ta osoblyvosti* [Professional development of a specialist's personality: concepts, content and features]. *Naukovi zapysky NaUKMA. Pedahohichni, psykhohohichni nauky ta sotsialna robota - Scientific notes of NaUKMA. Pedagogical, psychological sciences and social work*, 175, 22-28 [in Ukrainian].



6. Slipich, Yu. V. (2011). Profesiyni rozvytok pedahohiv yak pedahohichna katehoriia [Professional development of teachers as a pedagogical category]. *Molod i rynek - Youth and the market*, 1, 132-135 [in Ukrainian].

7. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine «About education» ]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

8. Kovalchuk ,V.I., & Maslich, S.V. (2020). Stvorennia seredovyshcha profesiinoho rozvytku pedahohichnykh pratsivnykiv zakladu profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity [Creation of an environment for professional development of teaching staff of a professional (vocational and technical) education institution]. *Visnyk Hlukhivskoho NPU im. O. Dovzhenka - Bulletin of the Glukhiv National University named after O. Dovzhenka*, 2 (43), 29-37 [in Ukrainian].

9. Rybchynskiy, M. (2019). Bezperervna osvita – kliuchovy trend maibutnoho [Continuing education is a key trend of the future]. *Ekonomichna pravda: veb-sait - Economic Truth: Website*. Retrieved from <https://www.epravda.com.ua/columns/2019/11/29/654273/> [in Ukrainian].

10. Ziazun, I. A. (2011). Novi tekhnolohii pidhotovky vchytelia v Ukraini [New technologies of teacher training in Ukraine]. *Pedahohichna osvita: yevropeyskyi vybir (Rozd. 1). Naukovyi visnyk MDU imeni V. O. Sukhomlynskoho. (Serii «Pedahohichni nauky») - Pedagogical education: the European choice (Ch. 1). Scientific Bulletin of V. O. Sukhomlynskyi Moscow State University. (Series "Pedagogical Sciences")*, 1.32, 16-21 [in Ukrainian].

11. Lytvyniuk, H.I. (2018). Stvorennia kompetentnisnogo metodychnoho prostoru mista Ternopolia v umovakh reformuvannia osvity [Creation of a competent methodological space of the city of Ternopil in the context of education reform]. *Metodyst – Methodist*, 10 (82), 6-29 [in Ukrainian].

12. Sotska, H. & Lisovyi, V. (2018). Arhumentatsiia sutnosti profesiinoho rozvytku vykladacha vyshchoi shkoly: teoretychni aspekty [Argument of the essence of the professional development of a teacher of a higher school: theoretical aspects]. *ScienceRise: Pedahohichna osvita - ScienceRise: Teacher Education*, 1 (21), 22-26. Doi: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2018.121988> [in Ukrainian].



УДК 793.33

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-814-823](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-814-823)

**Лупак Наталія Миколаївна** доктор педагогічних наук, кандидат філологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти факультету педагогіки і психології, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль, <https://orcid.org/0000-0001-7868-8771>

**Майданюк Ірина Зіновіївна** доктор філософських наук, доцент, завідувач кафедри культурології, Національний університет біоресурсів і природокористування України, вул. Героїв Оборони, 15, м. Київ, <https://orcid.org/0000-0001-8096-0244>

**Макода Світлана Леонідівна** кандидат економічних наук, доцент кафедри культурології, Національний університет біоресурсів і природокористування України, вул. Героїв Оборони, 15, м. Київ, <https://orcid.org/0000-0003-1464-6155>

**Бідюк Дмитро Євгенійович** кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології та педагогіки, Хмельницький національний університет, вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, <https://orcid.org/0000-0003-3086-5411>

## ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ БАЛЬНОЇ ХОРЕОГРАФІЇ

**Анотація.** У статті досліджується історія розвитку бальної хореографії. Зазначено, що танець як форма культурної розваги вперше з'явився в античні часи і зачаровував людей своїм романтизмом і глибиною емоцій, які демонстрували танцюристи під час його виконання. Визначено, що термін «бальний танець» виник завдяки інтересу до танців у повсякденному житті в епоху Відродження. Проаналізовано доробки з досліджуваної проблематики. Обґрунтовано, що історія бального танцю тісно пов'язана з історією нашого суспільства. Зміни в економічній, соціальній та політичній сферах життя і в загальному культурному рівні суспільства знаходять своє відображення в художній творчості людей, а отже, і в хореографії бального танцю. Зазначено, що вперше бальні або світські танці



виникають в XII столітті, в епоху середньовічного Ренесансу – періоду розквіту лицарської культури. До наших днів збереглися лише назви цих танців. Розглянуто як видозмінювалася та розвивалася бальна хореографія із століття в століття, а також в яких країнах, які напрямки бальної хореографії були актуальними. Акцентовано увагу на тому, що в останні десятиліття розвинулися танці з більшим відчуттям ритму. Їх часто називають «ритмічними танцями». Все більше молодих людей захоплюються цими танцями, тому що вони є спортивними і відповідають сучасному активному способу життя. Зроблено висновок, що необхідність дослідження історичного розвитку та виникнення бальної хореографії зумовлена процесами в культурі, що характеризуються поєднанням різних видів мистецтва і танцювальних стилів, а також поєднанням елементів дозвіллевої культури і спорту, що сприяє появі нових якостей хореографічних творів і вдосконаленню усталених художніх форм. Аналіз основних теоретико-методологічних підходів до природи танцю дозволив визначити специфічні характеристики та роль бальної хореографії як соціокультурного явища, а також специфіку художньої образності бального танцю як виду мистецтва не тільки на сцені, але і в його побутових формах.

**Ключові слова:** історія, бальна хореографія, вальс, ритмічні танці.

**Lupak Nataliya Mykolaivna** Doctor of Pedagogical Sciences, PhD in Philology, Professor, Professor of the department of primary and preschool education, Department of Pedagogy and Methods of Primary and Preschool Education, Faculty of Pedagogy and Psychology, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Maxyma Kryvonosa St., 2, Ternopil, <https://orcid.org/0000-0001-7868-8771>

**Maidaniuk Iryna Zinoviivna** Doctor of Philosophical Sciences, Head of Department of Culturology, National University of the Life and Environmental Science of Ukraine, Heroiv Oborony St., 15, Kyiv, <https://orcid.org/0000-0001-8096-0244>

**Makoda Svitlana Leonidivna** Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of the Department of Cultural Studies, National University of Biological Resources and Environmental Studies of Ukraine, Heroiv Oborony St., 15, Kyiv, <https://orcid.org/0000-0003-1464-6155>

**Bidyuk Dmytro Yevheniiiovych** Doctor of Philosophy in Pedagogy, Senior Lecturer at the Department of Psychology and Pedagogy, Khmelnytskyi National University, Instytuts'ka St., 11, Khmelnytskyi, <https://orcid.org/0000-0003-3086-5411>





## HISTORY OF BALLROOM CHOREOGRAPHY DEVELOPMENT

**Abstract.** The article explores the history of ballroom choreography. It is noted that dance as a form of cultural entertainment first appeared in ancient times and fascinated people with its romanticism and depth of emotions demonstrated by dancers during its performance. It is determined that the term "ballroom dance" arose due to the interest in dancing in everyday life during the Renaissance. The works on the subject are analyzed. It is substantiated that the history of ballroom dance is closely related to the history of our society. Changes in the economic, social and political spheres of life and in the general cultural level of society are reflected in the artistic creativity of people, and hence in the choreography of ballroom dance. It is noted that ballroom or social dances first appeared in the XII century, during the medieval Renaissance - the heyday of chivalric culture. Only the names of these dances have survived to this day. The article examines how ballroom choreography has evolved and developed from century to century, as well as in which countries and which trends in ballroom choreography were relevant. The author emphasizes that in recent decades, dances with a greater sense of rhythm have developed. They are often called "rhythmic dances". More and more young people are fond of these dances because they are sporty and correspond to the modern active lifestyle. It is concluded that the need to study the historical development and emergence of ballroom choreography is due to the processes in culture characterized by a combination of different types of art and dance styles, as well as a combination of elements of leisure culture and sports, which contributes to the emergence of new qualities of choreographic works and the improvement of established artistic forms. The analysis of the main theoretical and methodological approaches to the nature of dance allowed us to determine the specific characteristics and role of ballroom choreography as a socio-cultural phenomenon, as well as the specifics of the artistic imagery of ballroom dance as an art form not only on stage but also in its everyday forms.

**Keywords:** history, ballroom choreography, waltz, rhythmic dances.

**Постановка проблеми.** Танець як форма культурної розваги вперше з'явився в античні часи і зачаровував людей своїм романтизмом і глибиною емоцій, які демонстрували танцюристи під час його виконання. Кожен танець є свідченням суспільного життя, менталітету та культурно-історичної спадщини народу, який його створив і виконував.



Хореографія бального танцю є одним із шедеврів танцювального мистецтва. Термін «бальний танець» виник завдяки інтересу до танців у повсякденному житті в епоху Відродження. Фахівці пов'язують його з назвою балів, для яких облаштовували великі більярдні зали (слово «ball» означає «куля»). Однак, напевно, точніше буде сказати, що термін "бальний" походить від слова «балет» (фр. ballet, італ. ballo – «танець»). Однак історія бальних танців ще не досліджена, саме тому вивчення цієї теми набуває все більшої актуальності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** дозволив визначити, що проблематикою дослідження бальної хореографії займалися: Д. Базела, М. Бевз, М. Богданова, О. Вакуленко, С. Ефанова, Н. Горбатова, О. Касьянова, М. Кеба, А. Крись, А. Підлипська.

Проблематикою розвитку бального танцю займалися такі дослідники, як А. Ветринська, Р. Воронін, І. Вороніна, М. Івановський, О. Касьянова, В. Кірсанов, Т. Осадців, Т. Павлюк, Р. Перетятко, С. Худеков. У своїх працях вони торкалися лише окремих проблем бальної хореографії, зосереджуючись на певному історичному періоді.

**Мета статті** – здійснити дослідження історії розвитку бальної хореографії.

**Виклад основного матеріалу.** Історія бального танцю тісно пов'язана з історією нашого суспільства. Зміни в економічній, соціальній та політичній сферах життя і в загальному культурному рівні суспільства знаходять своє відображення в художній творчості людей, а отже, і в хореографії бального танцю. Немає сумнівів, що багато поколінь талановитих хореографів, музикантів, художників і педагогів своєю уявою і талантом сприяли створенню і розвитку бального танцю. Тому бальний танець як вид хореографічного мистецтва є особливою формою відображення історичної дійсності.

Бальний танець як історичне явище сягає своїм корінням народних танцювальних форм. Соціальні танці виникли на певному етапі поділу суспільства на класи. В їх основі лежали повсякденні народні танці, які видозмінювалися під впливом етикету та способу життя привілейованих верств суспільства.

Вперше бальні або світські танці виникають в XII столітті, в епоху середньовічного Ренесансу – періоду розквіту рицарської культури. До наших днів збереглися лише назви цих танців. В даний час бальні танці мають багато спільного зі спортом, надають всебічний розвиток на фізичний розвиток танцюристів, дозволяючи розвинути координацію, поставу, пластику рухів. Сучасна програма вивчення бальних танців включає 10 танців, які поділяються на європейську і латиноамериканську програму. Більшість цих танців з'явилося не так давно [1, с. 14].

Перші елементи променадних танців і танцювальних процесій були інтегровані в напівцерковні та напівсвітські процесії і вуличні танці, популярні на півдні Франції, які були дуже значними за своїм розмахом і складністю.

У XIII-XIV століттях на численних театральних фестивалях викристалізувалися засоби виразності пізніших балетів і бальних танців. Складні пантоміми розвинулися з популярних сценок, які виконували мандрівні актори під час трапези. Водночас продовжували розвиватися світські танці, процесії та променади.

До наших днів збереглися лише назви цих танців. Перші теоретичні описи їх були зроблені в XVI столітті. Так, наприклад, знаменитий французький теоретик Туано Арбо в книзі «Орхезографія», описуючи різні види танців XVI столітті, приділяє велику увагу бранлю як одному з видів стародавньої та улюбленої розваги. Цей найулюбленіший народний танець, значно стилізований в аристократичних салонах, став однією з перших форм бального танцю і відіграв велику роль у розвитку бальної хореографії. Величезною популярністю користувалася павана. Її виконували з канделябрами або смолоскипами в руках. Паваною відкривалися бали, вона ставала центром весільних церемоній.

До XVI столітті бальні танці виконувалися під музичний супровід невеликого оркестру: 4 корнети, тромбон, 2-3 віоли. Не відрізняючись багатим арсеналом рухів, вони поєднували в собі пантомімні сценки та різноманітні танцювальні малюнки. Такі танці відносились до групи бассдансів (низьких танців) [2].

Зі зростанням міст і заснуванням університетів у середньовічному мистецтві була перегорнута нова сторінка. У цей період остаточно вдосконалюються засоби танцювальної виразності. На зміну низьким танцям прийшли менует і ригодон, основні форми яких були запозичені з народних танців. У танцях з'являються легкі стрибки і повороти, які характеризуються прискореним ритмом і граціозними позами. Типовим прикладом такого типу танцю є романський. Наприкінці XVII століття у Франції, Англії та Німеччині почали танцювати контрданс – більш формальний і строго симетричний соціальний танець, що походить від англійських селянських танців [3].

Поступове ускладнення танцювальної лексики і композицій, канонізація фігур і поз означало, що мистецтво танцю потрібно було опановувати протягом тривалого часу. У XVII столітті з'являються посібники з танців. Вчителі і танцюристи все частіше вибирали і вдосконалювали народні танці, які були живими і образними у своїх



мотивах, щоб виконувати їх на танцях. Польські народні танці, жвавий і граціозний екоцез, шотландські танці, гавот та багато інших потрапили до танцювальних залів. Незабаром ці танці стали модними по всій Європі [4].

Найскладнішими танцями були менует, який танцювали у швидкому ритмі, та гавот. Гавот відрізнявся від «швидкого» менуету тим, що включав велику кількість дрібних стрибків і поворотів, які вимагали спеціальної підготовки.

У середині XVIII століття партнерські танці поступилися місцем масовим. Особливо рухливими були танці, що виникли після Французької революції [5].

Незліченні фестивалі цього періоду супроводжувалися різноманітними танцями і піснями, які були частиною життя народу. Найулюбленишим танцем був контрданс, в якому брала участь велика кількість танцюристів. Танцюристи шикувалися один проти одного і вигадували все нові і нові фігури. Контрданс часто перетворювався на танцювальну гру.

Вони також танцювали під музику «Марсельези», співали куплети та танцювали карманьолу. Веселі та енергійні танці французьких повстанців зачаровували та об'єднували всіх своїм захоплюючим ритмом.

Складні танці лейбла змінили танцювальні форми, доступні широкому загалу. Особливою популярністю користувалася фарандола. Її танцювали всі на вулицях. Взятись за руки, вони йшли за лідером, який "малював" химерні фігури: струмочки, змії, равликів і мости. Фарандолу також супроводжували мелодії популярних воєнних пісень [6].

XIX століття стало епохою масових танців. Танці та маскаради ставали все більш модними. У них брала участь не лише аристократія, а й міське населення.

Важливу роль у XIX столітті відіграв вальс. Поступово вальс проникає в танці. Відомо, що кружляючі рухи в танці з'явилися задовго до появи спеціальної музики для вальсу. Слово «вальс» використовувалося ще у XVIII столітті. Про це свідчать такі назви танцю, як «waltz» і «rohen», що означають «кружляння» і «ковзання». Багато старовинних німецьких та австрійських пісень співали в ритмі вальсу. На їхню просту мелодію [7; 8].

Народження вальсу відповідало новим нормам суспільного життя. Це був легкий, невимушений танець, який залишав більше місця для імпровізації, тому він мав успіх серед широкого загалу міського населення, чужого до придворного етикету. Однак довгий час церковна

і світська влада забороняла найпростіші фігури вальсу: близькість танцюристів і взяття їх за руки вважалися аморальними. Вальс був дозволений лише на весіллях.

Вальс народився у Відні і пережив там свій розквіт, але в різних країнах цей «король» танців набуває певних національних особливостей. Так з'явилися англійський вальс, угорський вальс, вальс-мазурка тощо. Великою популярністю користувалися тридольний вальс, діамоніка та дводольний вальс, який часто називають російським вальсом. Існують танці, в яких вальс є невід'ємною частиною. Наприклад, па-де-труа складається з менуету, мазурки та вальсу [9].

Поширення бальних танців призвело до організації спеціальних танцювальних курсів, на яких професійні викладачі навчали бальних танців і створювали нові композиції. Особливою популярністю користувалися французькі викладачі, оскільки їхня країна вважалася піонером бальних танців і диктувала всьому світу, як їх потрібно практикувати. Поступово Францію витіснила Австрія, а потім країни Радянського Союзу [10].

У ХХ столітті до канонізації хореографії бального танцю все більше долучається Англія. Мабуть, ще ніколи зміна стилів і ритмів та поява нових бальних танців не була такою яскраво вираженою. До європейських стандартних танців додалися нові "корінні" танці з Північної та Латинської Америки. ХХ століття характеризується тенденцією до імпровізації. Всі танці, що з'явилися в цей бурхливий період, не затримувалися на одному місці надовго. Навіть такі модні танці, як чечітка, шиммі, бугі-вугі, твіст і чарльстон, не затримувалися на одному місці надовго. У ХХ-му столітті, однак, танці старішого походження все ще викликають великий інтерес. Вальс, квікстеп і полька еволюціонували і сьогодні пропонують нові можливості для виконання. Їх вивчають і виконують разом з танцями ХХ-го століття, такими як танго, фокстрот, самба, ча-ча-ча, румба та іншими [11].

В останні десятиліття розвинулися танці з більшим відчуттям ритму. Їх часто називають «ритмічними танцями». Все більше молодих людей захоплюються цими танцями, тому що вони є спортивними і відповідають сучасному активному способу життя. Сучасні хореографічні стилі, такі як брейк-данс, хіп-хоп, електро, сальса, мамба, денсхолл та інші вимагають від танцюристів хорошої акробатичної та м'язової підготовки, здорового способу життя та багатогодинних щоденних тренувань. Вони мають відносно стабільну хореографічну форму і можуть бути об'єднані під музично-хореографічною назвою «сучасний танець» [12].



Сьогодні програма європейських танців включає п'ять танців: повільний вальс, танго, віденський вальс, фокстрот і квікстеп [12].

**Висновки.** Отже, необхідність дослідження історичного розвитку та виникнення бальної хореографії зумовлена процесами в культурі, що характеризуються поєднанням різних видів мистецтва і танцювальних стилів, а також поєднанням елементів дозвіллевої культури і спорту, що сприяє появі нових якостей хореографічних творів і вдосконаленню усталених художніх форм. Аналіз основних теоретико-методологічних підходів до природи танцю дозволив визначити специфічні характеристики та роль бальної хореографії як соціокультурного явища, а також специфіку художньої образності бального танцю як виду мистецтва не тільки на сцені, але і в його побутових формах.

#### **Література:**

1. Латиноамериканський бальний танець: конспект лекцій для студентів факультету хореографічного мистецтва, що навчаються за освітньокваліфікаційним рівнем «Бакалавр», галузь знань 02 Культура і мистецтво, спеціальність 024 Хореографія, Освітньої програми Бальна хореографія / Харк. держ. акад. культури; уклад. В. І. Меліхов. Харків: ХДАК, 2019. 19 с.
2. Осадців Т. П. Історія розвитку спортивних танців. Збірник наукових статей ЛДДФК. Львів, 1999р. С.45-48.
3. Осадців Т. П. Спортивні танці: навчальний посібник. Львів: ЗУКЦ, 2001. 340 с.
4. Терешенко, Н. В. Історія та методика бального танцю: навчально-методичний посібник для студентів спеціальності Хореографія закладів вищої освіти. 2-е видання, перероблене та доповнене. Херсон. 2022. 220 с.
5. Перетятко Р. О. Бальний танець: історичні віхи та сучасний стан розвитку. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/9801/1/%D0%9C%D0%B0%D0%B3%D1%96%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20%D0%9F%D0%B5%D1%80%D0%B5%D1%82%D1%8F%D1%82%D1%8C%D0%BA%D0%BE%20%D0%A0.%20%D0%9E..pdf>
6. Вакуленко О. М. Особливості сценічної бальної хореографії в музично-драматичних виставах. *Вісник КНУКіМ. Серія: Мистецтвознавство*. 2018. Вип. 38. С. 100–113.
7. Павлюк Т. С. Розвиток бальної хореографії в кавказьких країнах у другій половині ХХ-ХХІ століття. *Мистецтвознавчі записки*. 2022. Випуск 41. С. 48-51.
8. Сизоненко В. Історичний розвиток бальних танців латиноамериканської програми: компаративний аналіз. *Актуальні питання гуманітарних наук. Серія: мистецтвознавство*. 2022. Випуск 54. Том 2. С. 96-101.
9. Павлюк Т. С. Закономірності та механізми еволюції бального танцю як одного з видів хореографії. *Вісник ХДАМ*. 2008. №12. С. 98-109.
10. Павлюк Т. С. Історія розвитку бальної хореографії у Південно-Африканській республіці. *Мистецтвознавчі записки*. 2021. Випуск 40. С. 72-76.
11. Павлюк Т. С. Розвиток бальної хореографії в країнах Центральної Азії у другій половині ХХ-початку ХХІ століття. *Українська-культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*. 2022. Випуск 42. С. 86-91.
12. Терешенко Н. В. Бальний танець в системі освіти та естетичного виховання в Україні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. № 35 (71). С. 93-97.

**References:**

1. Latynoamerykanskiy balnyi tanets: konspekt lektsii dlia studentiv fakultetu khoreorafichnoho mystetstva, shcho navchaiutsia za osvithokvalifikatsiinym rivnem «Bakalavr». [Latin American ballroom dance: synopsis of lectures for students of the Faculty of Choreographic Art studying at the educational qualification level "Bachelor"]. Kharkiv, 2019. pp. 19 [in Ukrainian].
2. Osadtsiv T. P. (1999). Istoriiia rozvytku sportyvnykh tantsiv [History of development of sports dances]. *Zbirnyk naukovykh statei LDIFK – Collection of scientific articles of the LSIFK*, 45-48 [in Ukrainian].
3. Osadtsiv T. P. (2001). Sportyvni tantsi [Sports dancing]: navchalnyi posibnyk. Lviv: ZUKTs [in Ukrainian].
4. Tereshenko, N. V. (2022). Istoriiia ta metodyka balnoho tantsiu [History and methods of ballroom dance]: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv spetsialnosti Khoreografiia zakladiv vyshchoi osvity. 2-e vydannia, pereroblene ta dopovnene. Kherson [in Ukrainian].
5. Peretiatio R. O. Balnyi tanets: istorychni vikhy ta suchasnyi stan rozvytku [Ballroom dance: historical milestones and current state of development]. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/9801/1/%D0%9C%D0%B0%D0%B3%D1%96%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20%D0%9F%D0%B5%D1%80%D0%B5%D1%82%D1%8F%D1%82%D1%8C%D0%BA%D0%BE%20%D0%A0.%20%D0%9E.pdf> [in Ukrainian].
6. Vakulenko O. M. (2018). Osoblyvosti stsenichnoi balnoi khoreografii v muzychno-dramatychnykh vystavakh [Features of stage ballroom choreography in musical and dramatic performances]. *Visnyk KNUKiM. Serii: Mystetstvoznavstvo – KNUKiM Bulletin. Series: Art History*, Vyp. 38, 100–113 [in Ukrainian].
7. Pavliuk T. S. (2022). Rozvytok balnoi khoreografii v kavkazkykh krainakh u druhii polovyni XX-XXI stolittia [The Development of Ballroom Choreography in the Caucasus Countries in the Second Half of the Twentieth and Twenty-First Centuries]. *Mystetstvoznavchi zapysky – Art historical notes*, Vypusk 41, 48-51 [in Ukrainian].
8. Syzonenko V. (2022). Istorychnyi rozvytok balnykh tantsiv latynoamerykanskoi prohramy: komparatyvnyi analiz [Historical development of ballroom dances of the Latin American program: a comparative analysis]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Serii: mystetstvoznavstvo – Topical issues of the humanities. Series: art history*, Vypusk 54, Tom 2, 96-101 [in Ukrainian].
9. Pavliuk T. S. (2008). Zakonomirnosti ta mekhanizmy evoliutsii balnoho tantsiu yak odnogo z vydiv khoreografii [Patterns and Mechanisms of Evolution of Ballroom Dance as a Type of Choreography]. *Visnyk KhDAM – Bulletin of the KhSAU*, 12, 98-109 [in Ukrainian].
10. Pavliuk T. S. (2021). Istoriiia rozvytku balnoi khoreografii u Pivdenno-Afrykanskii respublitsi [The History of Ballroom Choreography in the Republic of South Africa]. *Mystetstvoznavchi zapysky – Art history notes*, Vypusk 40, 72-76 [in Ukrainian].
11. Pavliuk T. S. (2022). Rozvytok balnoi khoreografii v krainakh Tsentralnoi Azii u druhii polovyni XX-pochatku XXI stolittia [The Development of Ballroom Choreography in Central Asia in the Second Half of the Twentieth and Early Twenty-First Centuries]. *Ukrainska-kultura: mynule, suchasne, shchliakhy rozvytku - Ukrainian Culture: Past, Present, and Ways Forward*, Vypusk 42, 86-91 [in Ukrainian].
12. Tereshenko N. V. (2013). Balnyi tanets v systemi osvity ta estetychnoho vykhovannia v Ukraini [Ballroom Dance in the System of Education and Aesthetic Education in Ukraine]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka – Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*, 35 (71), 93-97 [in Ukrainian].



УДК: 612.821.2/.3-053.81:613.1/2

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-823-839](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-823-839)

**Маслова Наталія Михайлівна** кандидат медичних наук, доцент кафедри фізіології, Харківський національний медичний університет, <https://orcid.org/0000-0002-3828-9466>

**Булініна Оксана Дмитрівна** магістр медицини, старший викладач кафедри фізіології, Харківський національний медичний університет, <https://orcid.org/0009-0007-5792-086X>

**Ковальов Максим Михайлович** асистент кафедри фізіології, Харківський національний медичний університет, <https://orcid.org/0009-0004-2255-2217>

## **ФІЗІОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ СТРЕСУ, ЯК ФАКТОРА ЕКСПОЗОМА НА КОГНІТИВНУ ФУНКЦІЮ МОЛОДИХ ОСІБ**

**Анотація.** У статті проаналізовано фізіологічний вплив стресу, як фактора експозома на когнітивну функцію у молодих осіб. Визначено, що експозом включає широкий спектр екологічних, біологічних та соціальних факторів, які в сукупності впливають на фізіологічний та психічний стан індивіда, зокрема на його здатність до навчання, пам'ять та увагу. Доведено, що стресові реакції, зумовлені активацією гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової вісі та вивільненням кортизолу, можуть мати як короткотермінові адаптивні ефекти, так і довготривалі негативні наслідки для когнітивного здоров'я, зокрема при хронічному стресі.

Підкреслено значення інтегрованого підходу до вивчення стресу та його впливу, підкреслено необхідність адекватного управління рівнями еустресу та дистресу для підтримки когнітивного здоров'я.

З'ясовано, що для дослідження фізіологічного впливу стресу на когнітивну функцію у молодих осіб використовуються різноманітні методи, такі як психологічні тести, нейроімажингові техніки та біохімічні аналізи, для отримання глибокого розуміння впливу стресу на мозок. Результати цих досліджень допомагають виявити короткотермінові та довготермінові наслідки стресу на когнітивні функції. Застосування різних стратегій управління стресом, таких як





техніки релаксації, медитація, фізична активність, когнітивно-поведінкова терапія, збалансоване харчування та соціальна підтримка, може сприяти зниженню рівня стресу та зміцненню когнітивного здоров'я молодих людей.

Сформовані висновки, які полягають в тому, що фізіологічний вплив стресу на когнітивну функцію у молодих осіб є складним і багатограним, залежачи від типу та тривалості стресу. Поки еустрес може сприяти покращенню когнітивних функцій та адаптації до викликів, хронічний стрес може серйозно погіршити когнітивну ефективність. Розуміння комплексного впливу експозомних факторів дозволяє визначити ефективні інтервенції, спрямовані на зменшення негативного впливу стресу та покращення когнітивної функції.

**Ключові слова:** стрес, експозома, когнітивна функція, стресостійкість, еустрес, дистрес.

**Maslova Nataliya Mykhaylivna** Candidate of Medicine. Sciences, Associate Professor of the Department of Physiology, Kharkiv National Medical University, <https://orcid.org/0000-0002-3828-9466>

**Bulynina Oksana Dmytrivna** Master of Medicine, Senior Lecturer of the Department of Physiology, Kharkiv National Medical University, <https://orcid.org/0009-0007-5792-086X>

**Kovalev Maksym Mykhailovych** Assistant Professor of Physiology, Kharkiv National Medical University, <https://orcid.org/0009-0004-2255-2217>

### **THE PHYSIOLOGICAL EFFECT OF STRESS AS AN EXPOSOME FACTOR ON THE COGNITIVE FUNCTION OF YOUNG PEOPLE**

**Abstract.** The article analyzes the physiological impact of stress as an exposome factor on cognitive function in young people.

It was determined that the exposome includes a wide range of environmental, biological and social factors, which collectively affect the physiological and mental state of an individual, in particular, his ability to learn, memory and attention. It has been proven that stress reactions caused by the activation of the hypothalamic-pituitary-adrenal axis and the release of cortisol can have both short-term adaptive effects and long-term negative consequences for cognitive health, in particular with chronic stress.

The importance of an integrated approach to the study of stress and its impact is emphasized, the need for adequate management of eustress and distress levels to support cognitive health is emphasized.



It has been found that a variety of methods, such as psychological tests, neuroimaging techniques, and biochemical analyses, are used to investigate the physiological effects of stress on cognitive function in young individuals to gain a deeper understanding of the effects of stress on the brain. The results of these studies help reveal the short-term and long-term effects of stress on cognitive functions. Using various stress management strategies, such as relaxation techniques, meditation, physical activity, cognitive-behavioral therapy, a balanced diet, and social support, can help reduce stress levels and improve cognitive health in young people.

Conclusions were formed, which are that the physiological impact of stress on cognitive function in young people is complex and multifaceted, depending on the type and duration of stress. While eustress can improve cognitive function and adapt to challenges, chronic stress can seriously impair cognitive performance. Understanding the complex impact of exposome factors allows us to identify effective interventions aimed at reducing the negative impact of stress and improving cognitive function.

**Keywords:** stress, exposome, cognitive function, stress tolerance, eustress, distress.

**Постановка проблеми.** Зростаюча кількість стресових викликів в сучасному світі здійснює негативний вплив на психічне здоров'я та когнітивні здібності молоді. Стрес розглядається як важливий компонент експозома – сукупності всіх екологічних впливів, які людина зазнає протягом життя, що включає хімічні речовини, харчування, спосіб життя та соціальні фактори [1, с. 64]. Сучасні дослідження [2; 8] вказують на те, що стрес може мати значний вплив на когнітивні процеси, такі як увага, пам'ять, прийняття рішень та вирішення проблем. Молоді люди, особливо студенти, щоденно стикаються з різноманітними стресорами, включаючи академічні вимоги, соціальні виклики та професійне самовизначення, що може негативно впливати на їхнє навчання та загальне благополуччя.

Зростання свідомості про важливість психічного здоров'я та когнітивних функцій підкреслює необхідність глибшого розуміння механізмів, через які стрес впливає на мозок і поведінку. Таке розуміння може сприяти розробці ефективніших стратегій впорядкування стресу, покращення психічного здоров'я та підтримки когнітивних функцій у молодих людей. Крім того, враховуючи, що експозом як комплексний фактор включає в себе не лише безпосередні стресори, але й ширший спектр екологічних, соціальних та поведінкових аспектів, дослідження цієї проблематики може допомогти

ідентифікувати потенційні точки втручання для покращення когнітивного здоров'я. Це, в свою чергу, має велике значення для розробки політик у сфері освіти, охорони здоров'я та соціального захисту, спрямованих на підтримку молоді в сучасному стресовому середовищі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Наукова спільнота все більше визнає, що когнітивні функції молодих осіб значною мірою залежать від складної взаємодії між генетичними факторами та різноманітними аспектами їхнього середовища проживання, які узагальнено позначаються як експозом. Серед таких факторів експозома, стрес виокремлюється як один із ключових чинників, що впливають на психічне та когнітивне здоров'я [16; 19; 23; 32]. Ранній вплив стресових ситуацій може визначати ризик розвитку психічних розладів та когнітивних дефіцитів, починаючи з дитинства та продовжуючи протягом усього життя [27, с. 183].

Зміни на епігенетичному рівні, спричинені раннім стресом, можуть підвищити схильність до різних захворювань, прискорюючи процеси старіння [29] або збільшуючи ризик розвитку психічних розладів у дорослому віці [14; 28]. Це підтверджується дослідженнями, які показують, що молодь з психічними розладами часто мають гірші академічні досягнення та соціальне функціонування в майбутньому [17; 26].

Експозом охоплює не тільки негативні, але й позитивні впливи протягом життя, які разом формують психічне та когнітивне здоров'я людини. Концепція експозома, запропонована К. Вайлдом [33], включає як зовнішні, так і внутрішні фактори, що впливають на індивіда, та надає можливість глибшого розуміння взаємозв'язків між соціальними, фізичними та внутрішніми чинниками [21]. Цей підхід дозволяє враховувати комплексний ефект цих впливів на розвиток психічного здоров'я та когнітивних функцій у різних середовищах проживання молодих осіб, включаючи домашнє оточення, громадські простори та навчальні заклади.

Розуміння специфічного впливу стресу як елемента експозома на когнітивну функцію молодих осіб відкриває шлях для розробки цілеспрямованих стратегій та інтервенцій, спрямованих на зниження його негативного впливу та підтримку розвитку стійкості та адаптивності в мінливому світі.

**Мета статті** – проаналізувати фізіологічний вплив стресу, як фактора експозома на когнітивну функцію у молодих осіб.

**Виклад основного матеріалу.** В сучасному світі молоді люди стикаються з численними викликами та стресовими ситуаціями, що



суттєво впливає на їхнє фізичне та психічне здоров'я. Особливо важливим є розуміння впливу стресу, як фактора експозома, на когнітивні функції, оскільки це може мати далекосяжні наслідки для освіти, кар'єри та соціального життя молодих людей. Експозом, що включає в себе сукупність усіх екологічних впливів на людину протягом її життя, відіграє ключову роль у формуванні когнітивних здібностей та реакцій на стрес.

З моменту виникнення, концепція експозоми постійно розвивається, включаючи в себе новітні технології omics для детального вивчення різноманітних впливів. Ідея експозома, вперше представлена доктором К. Вайлдом у 2005 році, підкреслювала важливість врахування всіх екологічних факторів, що впливають на людину протягом життя, починаючи навіть з внутрішньоутробного періоду [33]. Основна мета полягала у поліпшенні розуміння причинних зв'язків між впливами та захворюваннями, виходячи за межі традиційних підходів, які зосереджувалися на ізольованих чинниках впливу.

Подальше розширення визначення включило аналіз як хімічних речовин у навколишньому середовищі, так і тих, що вимірюються безпосередньо у біологічних зразках, використовуючи підходи «знизу вгору» та «зверху вниз» [30, с. 7]. Ці методи дозволяють детально характеризувати як зовнішні, так і внутрішні фактори впливу, відкриваючи нові перспективи для дослідження впливу на здоров'я.

Останніми роками визначення «знизу вгору» було доповнено, щоб охопити ширший спектр зовнішніх впливів, включаючи хімічні, фізичні, психологічні та соціальні чинники. Такий комплексний підхід дозволяє формувати нові гіпотези про потенційні наслідки для здоров'я, базуючись на загальному впливі цих факторів.

Технологічний прогрес, зокрема в аналітичній хімії, розширив можливості вимірювання експозицій. Геопросторові методи та супутникове дистанційне зондування тепер використовуються для оцінки забруднення повітря, людської активності та зелених насаджень, а також для отримання даних про характеристики місцевості [31]. Доступ до загальнодоступних баз даних дозволяє збирати інформацію про злочинність, інфекції та екологічні заходи, що можуть бути пов'язані з місцем проживання, школою чи місцем роботи особи [15; 18; 24]. Це забезпечує глибше розуміння впливу соціального та фізичного середовища на здоров'я та добробут людей.

Персональні пробовідбірники повітря, які можуть бути пасивними або активними [20; 25], дозволяють індивідуально моніторити вплив забруднення повітря та інших екологічних факторів. Це особливо

важливо для визначення експозиції в середовищі, яке безпосередньо оточує людину, і може відігравати ключову роль у встановленні зв'язку між конкретними впливами та здоров'ям.

Технологічний розвиток також сприяв використанню мобільних пристроїв, таких як смартфони та смарт-годинники, для збору даних про фізичну активність, шум, а також соціальні взаємодії і поведінку людей [22, с. 340]. Ці дані можуть бути аналізовані для визначення впливу цих факторів на фізіологічні показники та загальний стан здоров'я.

Інтеграція різноманітних джерел даних і методів вимірювання відкриває нові можливості для дослідження експозиції та її впливу на здоров'я людини. У рамках дослідження фізіологічного впливу стресу як фактора експозиції на когнітивну функцію у молодих осіб, експозиція визначається як сукупність усіх екологічних впливів, з якими індивід стикається протягом життя, що включає не тільки безпосередні стресори, але й широкий спектр інших факторів, таких як якість харчування, рівень забруднення довкілля, фізична активність, а також соціальні взаємодії. Ці елементи взаємодіють між собою, створюючи комплексну мережу впливів на фізіологічний стан індивіда, зокрема на його когнітивні функції.

Якість харчування має прямий вплив на мозкову діяльність та когнітивні здібності. Незбалансоване харчування, багате на перероблені продукти і з низьким вмістом необхідних нутрієнтів, може сприяти розвитку стресу та погіршенню когнітивних функцій через недостатнє забезпечення мозку необхідними для його оптимальної роботи речовинами.

Забруднення довкілля, включаючи повітря та воду, може впливати на когнітивні здібності через експозицію до токсичних речовин, які можуть накопичуватися в організмі та негативно впливати на мозкову діяльність. Ці токсини можуть викликати оксидативний стрес, який пошкоджує нейрони та сповільнює когнітивні процеси.

Фізична активність, навпаки, може бути потужним засобом протидії стресу та його негативним наслідкам для когнітивних функцій. Регулярні фізичні вправи стимулюють вироблення нейротрофічних факторів, таких як мозковий нейротрофічний фактор (BDNF), який сприяє нейрогенезу, покращенню пам'яті та навчальних здібностей.

Соціальні взаємодії та емоційна підтримка відіграють важливу роль у модуляції впливу стресу на когнітивні функції. Позитивні міжособистісні зв'язки можуть знижувати рівні стресу та покращувати когнітивну гнучкість, сприяючи психологічному благополуччю та резиліентності.



Таким чином, розуміння експозому як комплексного фактора, що включає широкий спектр екологічних, біологічних та соціальних елементів, є критично важливим для оцінки його впливу на когнітивну функцію. Це підкреслює необхідність інтегрованого підходу до вивчення стресу та його впливу на молодь, з урахуванням усієї складності взаємодій між різними компонентами експозому.

Як відомо, коли індивід зазнає стресу, відбувається активація гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової вісі, що ініціює каскад біохімічних реакцій, в результаті яких кортизол та інші гормони стресу вивільняються в кровотік. Ці гормони мають за мету підготувати організм до негайної реакції, оптимізуючи ресурси для «боротьби або втечі», що є фундаментальною адаптаційною відповіддю [4; 5]. Проте, тривала експозиція до високих рівнів цих гормонів може виявитися контрпродуктивною, негативно впливаючи на мозкові функції, такі як концентрація уваги, здатність до запам'ятовування та когнітивна гнучкість. Існуючі дослідження вказують на те, що хронічний стрес має потенціал індукувати структурні модифікації у мозку, зокрема у гіпокампі, відповідальному за процеси навчання та пам'яті, а також у префронтальній корі, яка забезпечує регуляцію вищих когнітивних процесів та прийняття рішень. Таким чином, тривалий стресовий вплив може підірвати основи когнітивної функціональності, обмежуючи адаптивні здібності індивіда у складних соціальних та особистісних контекстах.

Когнітивні функції охоплюють широкий спектр мозкових процесів, включаючи увагу, пам'ять, мову, вирішення проблем, прийняття рішень, та планування. Ці процеси є фундаментальними для адаптації індивіда до зовнішнього середовища, дозволяючи ефективно навчатися, адаптуватися до нових обставин, встановлювати та підтримувати соціальні взаємозв'язки, а також виконувати щоденні та комплексні завдання.

Фізіологічна основа когнітивних функцій полягає у складній взаємодії нейронних мереж мозку. Нейрони утворюють розгалужені мережі, які передають і обробляють інформацію за допомогою електрохімічних сигналів. Ця діяльність є основою для всіх видів когнітивної обробки інформації [7; 9]. Стрес впливає на когнітивні функції шляхом модифікації нейротрансмісії, зміни в експресії генів, що впливають на нейропластичність, та через вплив на гормональний баланс, зокрема на рівні кортизолу, який відомий своєю роллю в реакції організму на стрес [12, с. 119].

Під впливом стресу, особливо тривалого або інтенсивного, може відбуватися переструктурування нейронних зв'язків, що, в свою чергу, може негативно позначитися на когнітивних здібностях. Наприклад, хронічний стрес може призвести до атрофії гіпокампа, ключової області мозку, що відіграє вирішальну роль у процесах пам'яті та навчання. Такі зміни можуть впливати на здатність молодих людей засвоювати нову інформацію, утримувати увагу та ефективно вирішувати проблеми.

Особлива увага у контексті аналізу фізіологічного впливу стресу як елемента експозома на когнітивну функцію молодих осіб, приділяється ролі еустресу, або позитивного стресу, який відіграє ключову роль у стимулюванні мотивації та адаптації до нових викликів. На відміну від дистресу, який асоціюється з негативними наслідками для здоров'я, еустрес може мати позитивний вплив на когнітивні процеси, такі як увага, концентрація, пам'ять та прийняття рішень.

Механізм, за допомогою якого еустрес позитивно впливає на когнітивні функції, заснований на тимчасовому збільшенні вироблення адреналіну та кортизолу. Ці гормони відіграють важливу роль у фізіологічній відповіді організму на стрес, активуючи симпатичну нервову систему та забезпечуючи організм додатковою енергією та ресурсами для ефективного вирішення завдань. Збільшення рівня активності та готовності до дії дозволяє індивіду краще концентруватися на виконанні завдань, підвищує швидкість реакції та сприяє більш ефективному запам'ятовуванню інформації [11; 13].

Цей стан «оптимізації» мозкової активності, індукований еустресом, може бути особливо корисним у навчальному процесі та під час виконання складних завдань, коли потрібно швидко адаптуватися до нових умов і ефективно вирішувати проблеми. Так, молоді особи, які зазнають еустресу під час академічних викликів або важливих життєвих подій, можуть краще використовувати свій когнітивний потенціал, що сприяє підвищенню їхньої загальної продуктивності та добробуту.

Розглядаючи еустрес як компонент експозома, важливо зосередитися не лише на його короткотермінових позитивних ефектах, але й на потенціалі довготривалого сприятливого впливу на когнітивне здоров'я молодих людей.

Адекватне управління рівнями еустресу може включати методи, які спрямовані на розвиток стресостійкості, такі як медитація, йога, фізичні вправи, а також навчання технікам ефективного вирішення проблем і планування часу. Ці методи дозволяють не тільки впоратися з поточними стресовими ситуаціями, але й покращують загальну



когнітивну функцію, підвищуючи здатність до швидкого прийняття рішень, зосередженості та запам'ятовування.

З огляду на широкий спектр факторів, що входять до складу експозома, важливо також враховувати, як зміни в навколишньому середовищі, харчуванні та соціальних зв'язках можуть впливати на рівень еустресу та, відповідно, на когнітивні функції. Наприклад, підтримка здорового способу життя, баланс між роботою та відпочинком, а також активне соціальне життя можуть сприяти оптимізації впливу еустресу, забезпечуючи кращу когнітивну адаптацію та продуктивність.

Враховуючи це, інтегрований підхід до вивчення впливу експозома на когнітивні функції, з особливим акцентом на роль еустресу, може надати цінні вказівки для розробки всеосяжних програм з підвищення стресостійкості та когнітивного здоров'я серед молоді, що, в свою чергу, має потенціал не тільки покращити якість життя індивідів, але й сприяти їх більш ефективній адаптації до викликів сучасного динамічного світу.

Крім того, хронічний стрес або дистрес має також важливе значення через свою здатність негативно впливати на ментальні процеси. Довготривала експозиція до стресових гормонів, особливо кортизолу, призводить до ряду небажаних наслідків, що впливають на структуру та функціонування мозку. Це, зокрема, стосується областей мозку, таких як гіпокамп та префронтальна кора, які відіграють ключову роль у процесах пам'яті та емоційної регуляції.

Гіпокамп, критично важлива область для формування нових спогадів та навчання, особливо чутливий до довготривалого впливу кортизолу. Хронічний стрес може спричинити зменшення об'єму гіпокампа, що негативно позначається на спроможності індивіда засвоювати нову інформацію та формувати спогади. Це може виявитися у формі зниження академічної продуктивності та утруднень із запам'ятовуванням, що є особливо актуальним для молодих людей, що перебувають у навчальному процесі [10, с. 297].

Префронтальна кора, відповідальна за вищі когнітивні функції, такі як прийняття рішень, планування та соціальна взаємодія, також піддається негативному впливу внаслідок хронічного стресу. Це може призвести до зниження когнітивної гнучкості, що ускладнює адаптацію до нових ситуацій, розробку альтернативних стратегій вирішення проблем та ухвалення обдуманих рішень.

Механізм, через який дистрес впливає на когнітивні функції, зумовлений не лише підвищеним рівнем стресових гормонів, але й



зміною в роботі нейротрансмітерних систем. Це може призвести до порушень у мозковій пластичності – здатності мозку адаптуватися та реорганізуватися відповідно до нових вимог та умов навколишнього середовища. Такі порушення в мозковій пластичності можуть сприяти розвитку когнітивних дефіцитів, що включають зниження уваги, проблеми з концентрацією та загальне зниження когнітивної продуктивності.

Важливо зазначити, що у рамках досліджень, спрямованих на вивчення фізіологічного впливу стресу як визначального фактора експозома на когнітивну функцію у молодих осіб, використовується ціла низка методів дослідження та вимірювання. Ці методики охоплюють широкий спектр підходів, від психологічних тестів, які дозволяють оцінити когнітивні здібності та емоційний стан індивідів, до нейроімажингових технік, таких як магнітно-резонансна томографія (МРТ), що забезпечує зображення структури мозку та візуалізацію змін у його активності. Також застосовуються біохімічні аналізи, які допомагають визначити рівні гормонів, зокрема кортизолу, що вивільняється в організмі як відповідь на стрес.

Застосування цих методів дозволяє отримати глибоке розуміння процесів, що відбуваються в мозку під час стресових впливів, та виявити як короткотермінові, так і довготермінові наслідки стресу для когнітивних функцій. Психологічні тести використовуються для оцінки уваги, пам'яті, мовних здібностей, вирішення проблем та інших когнітивних параметрів, тим самим надаючи інформацію про те, як стрес впливає на розумову працездатність індивіда. Нейроімажинг, зокрема МРТ, дозволяє вченим візуалізувати структурні та функціональні зміни в мозку, що можуть виникати в результаті хронічного стресу, такі як зміни у обсязі та активності різних мозкових регіонів. Біохімічні аналізи, в свою чергу, надають важливу інформацію про біологічні механізми, які лежать в основі впливу стресу на організм, включаючи зміни в гормональному балансі та інших біомаркерах стресу.

Таким чином, інтегроване застосування цих методів у комплексі з теоретичним аналізом дозволяє детально вивчити фізіологічний вплив стресу на когнітивну функцію, що має ключове значення для розробки ефективних стратегій підтримки когнітивного здоров'я та загального благополуччя молодих осіб. Особливу увагу при цьому приділяється виявленню механізмів, через які стрес впливає на різні аспекти когнітивної діяльності, та розробці підходів до мінімізації негативного впливу стресових факторів. Вміння керувати стресом не тільки сприяє



збереженню та покращенню когнітивних функцій, але й відіграє важливу роль у підтримці загального психічного та фізичного здоров'я.

Техніки релаксації та медитація є ефективними засобами зниження рівня стресу, оскільки вони допомагають заспокоїти розум і зменшити вироблення стресових гормонів. Ці практики сприяють вирівнюванню емоційного стану, підвищенню уваги та концентрації, що, в свою чергу, позитивно впливає на когнітивні процеси.

Фізичні вправи не тільки покращують фізичне здоров'я, але й є потужним засобом боротьби зі стресом. Регулярні фізичні навантаження сприяють вивільненню ендорфінів, природних знеболювальних організму, які покращують настрій і знижують відчуття стресу. Крім того, фізична активність стимулює нейрогенез, особливо в гіпокампі, що сприяє покращенню пам'яті та інших когнітивних функцій [3; 6].

Ще одним ефективним інструментом управління стресом, який спрямований на зміну негативних думок та поведінкових патернів, що сприяють стресу є когнітивно-поведінкова терапія (КПТ). КПТ допомагає індивідам розробляти адаптивні стратегії справляння зі стресовими ситуаціями, що може мати позитивний вплив на їх когнітивні функції.

Покращення харчування також відіграє важливу роль у стратегіях впорядкування стресу. Збалансоване харчування, багате на антиоксиданти та нутрієнти, може допомогти зменшити оксидативний стрес та підтримати оптимальну роботу мозку.

Створення підтримуючого соціального оточення передбачає наявність міцної мережі друзів, родини та інших значущих осіб, які можуть надати емоційну підтримку, зрозуміння та практичну допомогу в стресових ситуаціях. Соціальна підтримка виступає як потужний буфер проти негативного впливу стресу, сприяючи швидшому відновленню та зменшенню ймовірності розвитку тривожності та депресії, які можуть негативно впливати на когнітивні процеси.

Розвиток навичок стресостійкості дозволяє індивідам не просто адаптуватися до викликів, але й здобувати з них користь, перетворюючи потенційно негативні ситуації на джерела зростання та розвитку. Це може включати навчання технікам усвідомленості, розвиток позитивного мислення, планування та встановлення реалістичних цілей, що допомагає краще контролювати реакції на стрес та підтримувати психологічний баланс. У сукупності, ці стратегії формують комплексний підхід до управління стресом, що не лише забезпечує засоби для його ефективного впорядкування, але й сприяє зміцненню

когнітивного здоров'я молодих осіб. Впровадження цих стратегій у повсякденне життя може допомогти молоді краще адаптуватися до стресових викликів, зберігаючи при цьому високий рівень когнітивної продуктивності та психологічного благополуччя.

**Висновки.** Фізіологічний вплив стресу як фактора експозома на когнітивну функцію у молодих осіб є важливим напрямком досліджень, що має потенціал сприяти розробці стратегій для підтримки ментального та когнітивного здоров'я. Фізіологічний вплив стресу на когнітивну функцію у молодих осіб є складним і багатограним, залежачи від типу та тривалості стресу. Поки еустрес може сприяти покращенню когнітивних функцій та адаптації до викликів, хронічний стрес може серйозно погіршити когнітивну ефективність. Розуміння комплексного впливу експозомних факторів дозволяє визначити ефективні інтервенції, спрямовані на зменшення негативного впливу стресу та покращення когнітивної функції. Подальші дослідження в цій області необхідні для розробки інтегрованих підходів до охорони здоров'я, що враховують усі аспекти експозома.

#### **Література:**

1. Бабухівська Ю. Поняття «стрес» та його особливості. *Магістерський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. 2018. Вип. 29. С. 63–64.
2. Боярчук О. Д. Біохімія стресу: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 177 с.
3. Грилюк С. М., Тютюнник Л. Л. Стресостійкість особистості у контексті її адаптаційного потенціалу. *Pedagogy and psychology in the modern world: the art of teaching and learning*. 2021. С.16-20.
4. Кравцов Д. Р. Поняття стресу та психологічної стійкості в межах різних теоретичних підходів. *Габітус*. 2020. Вип. 18(1). С. 112-116
5. Лазуренко С. І. Психофізіологічні механізми стресу // *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2014. № 11. С. 152-165.
6. Максименко С. Д., Руденко Я. В., Кушнерьова А. М., Невмержицький В. М. Психічне здоров'я особистості: підручник для вищих навчальних закладів. Київ: «Видавництво Людмила», 2021. 438 с.
7. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ. 2015. 324 с.
8. Овчаренко О. Ю. Психологія стресу та стресових розладів: навч. посіб. Київ : Університет «Україна», 2023. 266 с.
9. Онуфрієнко М. Когнітивний стиль як одна із стильових характеристик індивідуальності. *Магістерський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Вип. 35. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 138-142
10. Пасько О. М., Нікітенко Р. П. Психологічне дослідження фізіологічного стану стресу українців в умовах воєнного часу. *Південноукраїнський правничий часопис..* №3, 2023. С. 295-300. DOI <https://doi.org/10.32850/sulj.2023.3.47>



11. Толкунова І.В., Гринь О.Р., Смоляр І.І., Голець О.В. Психологія здоров'я людини. Київ: 2018. 156 с
12. Фучеджі В. Д., Плетенець О. М. Стрес як психофізіологічний аспект, що впливає на водіїв транспортних засобів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 5. С. 118-122.
13. Чухраєва Г.В. Стреси та дистреси в психологічній діяльності працівників поліції. *Південноукраїнський правничий часопис*. 2015. Вип. 4.С. 174-175
14. Alameda L., Trotta G., Quigley H., Rodriguez V., Gadelrab R., Dwir D., Dempster E., Wong C.C.Y., Forti M.D. Can epigenetics shine a light on the biological pathways underlying major mental disorders? *Psychol. Med.*, 52 (9) 2022, pp. 1645-1665, 10.1017/S0033291721005559
15. Andrianou X. D.; Pronk A.; Galea K. S.; Stierum R.; Loh M.; Riccardo F.; Pezzotti P.; Makris K. C. Exposome-based public health interventions for infectious diseases in urban settings. *Environ. Int.* 2021, 146, 106246. 10.1016/j.envint.2020.106246
16. Barch D. M. Introduction to the special issue on the exposome-understanding environmental impacts on brain development and risk for psychopathology *Biol Psychiatry Glob Open Sci*, 2 (3). 2022, pp. 193-196, 10.1016/j.bpsgos.2022.05.007
17. Copeland W.E., Alaie I., Jonsson U., Shanahan L. Associations of childhood and adolescent depression with adult psychiatric and functional outcomes *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 60. 2021, pp. 604-611, 10.1016/j.jaac.2020.07.895
18. Dai L.; Wang Y.; Zanolotti A.; Choirat C.; Schwartz J. D.; Dominici F. Association of Short-term Exposure to Air Pollution With Mortality in Older Adults. *JAMA* 2017, 318 (24), 2446–2456. 10.1001/jama.2017.17923.
19. Deguen S., Amuzu M., Simonic V., Kihal-Talantikite W. Exposome and social vulnerability: an overview of the literature review *Int. J. Environ. Res. Publ. Health*, 19. 2022, p. 3534, 10.3390/ijerph19063534
20. Guo P.; Lin E. Z.; Koelmel J. P.; Ding E.; Gao Y.; Deng F.; Dong H.; Liu Y.; Cha Y.; Fang J.; Shi X.; Tang S.; Godri Pollitt K. J. Exploring personal chemical exposures in China with wearable air pollutant monitors: A repeated-measure study in healthy older adults in Jinan, China. *Environ. Int.* 2021, 156, 106709. 10.1016/j.envint.2021.106709
21. Kamp van I., Persson Wayne K., Kanninen K., Gulliver J., Bozzon A., Psyllidis A., Boshuizen H., Selander J., den Hazel van P., Brambilla M., Foraster M., Julvez J., Klatter M., Jeram S., Lercher P., Botteldooren D., Ristovska G., Kaprio J., Schrekenberg D., Hornikx M., Fels J., Weber M., Braat-Eggen E., Hartmann J., Clark C., Vrijkotte T., Brown L., Bolte G. Early environmental quality and life-course mental health effects: the Equal-Life project *Environ Epidemiol*, 6 (1). 2021, p. e183, 10.1097/EE9.000000000000183
22. Kim J.; Campbell A. S.; de Avila B. E.; Wang J. Wearable biosensors for healthcare monitoring. *Nat. Biotechnol.* 2019, 37 (4), 389–406. 10.1038/s41587-019-0045-y
23. Lachmann T., Bergström K. The multiple-level framework of developmental dyslexia: the long trace from a neurodevelopmental deficit to an impaired cultural technique *J Cult Cogn Sci*. 2023, 10.1007/s41809-023-00118-2
24. Lakerveld J.; Wagtenonk A.; Vaartjes I.; Karssenbergh D. Deep phenotyping meets big data: the Geoscience and hHealth Cohort Consortium (GECCO) data to enable exposome studies in The Netherlands. *Int. J. Health Geogr* 2020, 19 (1), 49. 10.1186/s12942-020-00235-z.
25. Lin E. Z.; Esenther S.; Mascelloni M.; Irfan F.; Godri Pollitt K. J. The Fresh Air Wristband: A Wearable Air Pollutant Sampler. *Environ. Sci. Technol. Lett.* 2020, 7 (5), 308–314. 10.1021/acs.estlett.9b00800.



26. Luby J.L., Barch D., Whalen D., Tillman R., Belden A. Association between early life adversity and risk for poor emotional and physical health in adolescence: a putative mechanistic neurodevelopmental pathway *JAMA Pediatr.*, 171 (12). 2017, pp. 1168-1175, 10.1001/jamapediatrics.2017.3009

27. Mulraney M., Coghill D., Bishop C., Mehmed Y., Sciberras E., Sawyer M., Efron D., Hiscock H. A systematic review of the persistence of childhood mental health problems into adulthood *Neurosci. Biobehav. Rev.*, 129. 2021, pp. 182-205, 10.1016/j.neubiorev.2021.07.030

28. Nöthling J., Malan-Müller S., Abrahams N., Hemmings S.M.J., Seedat S. Epigenetic alterations associated with childhood trauma and adult mental health outcomes: a systematic review *World J. Biol. Psychiatr.*, 21 (7). 2020, pp. 493-512, 10.1080/15622975.2019.1583369

29. Prado-Bert de P., Ruiz-Arenas C., Vives-Usano M., Andrusaityte S., Cadiou S., Carracedo Á, Casas M., Chatzi L., Dadvand P., González J.R., Grazuleviciene R., Gutzkow K.B., Haug L.S., Hernandez-Ferrer C., Keun H.C., Lepeule J., Maitre L., McEachan R., Nieuwenhuijsen M.J., Pelegrí D., Robinson O., Slama R., Vafeiadi M., Sunyer J., Vrijheid M., Bustamante M. The early-life exposome and epigenetic age acceleration in children *Environ. Int.*, 155. 2021, Article 106683, 10.1016/j.envint.2021.106683

30. Rappaport S. M. Implications of the exposome for exposure science. *J. Exposure Sci. Environ. Epidemiol.* 2011, 21 (1), 5–9. 10.1038/jes.2010.50.

31. Sorek-Hamer M.; Just A. C.; Kloog I. Satellite remote sensing in epidemiological studies. *Curr. Opin. Pediatr.* 2016, 28 (2), 228–34. 10.1097/MOP.0000000000000326.

32. Ventriglio A., Bellomo A., I. di Gioia, D. Di Sabatino, D. Favale, D. De Berardis, P. Cianconi Environmental pollution and mental health: a narrative review of literature *CNS Spectr.*, 26 (1). 2021, pp. 51-61, 10.1017/S1092852920001303

33. Wild C. P. Complementing the genome with an «exposome»: the outstanding challenge of environmental exposure measurement in molecular epidemiology. *Cancer Epidemiol., Biomarkers Prev.* 2005, 14 (8), 1847–50. 10.1158/1055-9965.EPI-05-0456

### **References:**

1. Babukhivska Yu. Poniattia «stres» ta yoho osoblyvosti [The concept of "stress" and its features]. *Mahisterskyi naukovyi visnyk Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka.* 2018. Vyp. 29. S. 63–64. (in Ukrainian)

2. Boiarchuk O. D. Biokhimiia stresu [Biochemistry of stress]: navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. Derzh. zakl. «Luhan. nats. un-t imeni Tarasa Shevchenka». Luhansk : Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2013. 177 s. (in Ukrainian)

3. Hryliuk S. M., Tiutiunnyk L. L. Stresostiikist osobystosti u konteksti yii adaptatsiinoho potentsialu [Stress resistance of the individual in the context of its adaptive potential]. *Pedagogy and psychology in the modern world: the art of teaching and learning.* 2021. S.16-20. (in Ukrainian)

4. Kravtsov D. R. Poniattia stresu ta psykholohichnoi stiiikosti v mezhakh riznykh teoretychnykh pidkhodiv [Concepts of stress and psychological stability within different theoretical approaches]. *Habitus.* 2020. Vyp. 18(1). S. 112-116 (in Ukrainian)

5. Lazurenko S. I. Psykhofiziolohichni mekhanizmy stresu [Psychophysiological mechanisms of stress] // *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy.* 2014. № 11. S. 152-165. (in Ukrainian)



6. Maksymenko S. D., Rudenko Ya. V., Kushnierova A. M., Nevmerzhytskyi V. M. *Psyhichne zdorovia osobystosti: pidruchnyk dlia vyshchych navchalnykh zakladiv* [Mental health of the individual]. Kyiv: «Vydavnytstvo Liudmyla», 2021. 438 s. (in Ukrainian)

7. Nauholnyk L. B. *Psyhohohiia stresu* [Psychology of stress]: pidruchnyk. Lviv: Lvivskyi derzhavnyi universytet vnutrishnykh sprav. 2015. 324 s. (in Ukrainian)

8. Ovcharenko O. Yu. *Psyhohohiia stresu ta stresovykh rozladiv* [Psychology of stress and stress disorders]: navch. posib. Kyiv : Universytet «Ukraina», 2023. 266 s. (in Ukrainian)

9. Onufriienko M. *Kohnityvnyi styl yak odna iz stylovykh kharakterystyk indyvidualnosti* [Cognitive style as one of the stylistic characteristics of individuality]. *Mahisterskyi naukovyi visnyk Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka*. Vyp. 35. Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka, 2020. S. 138-142 (in Ukrainian)

10. Pasko O. M., Nikitenko R. P. *Psyhohohichne doslidzhennia fiziolohichnoho stanu stresu ukraintsiv v umovakh voiennoho chasu* [Psychological study of the physiological state of stress of Ukrainians in wartime conditions]. *Pivdennoukrainskyi pravnychi chasopys*. №3, 2023. S. 295-300. DOI <https://doi.org/10.32850/sulj.2023.3.47> (in Ukrainian)

11. Tolkunova I.V., Hryn O.R., Smoliar I.I., Holets O.V. *Psyhohohiia zdorovia liudyny* [Psychology of human health]. Kyiv: 2018. 156 s (in Ukrainian)

12. Fuchedzhi V. D., Pletenets O. M. *Stres yak psykhofiziolohichniy aspekt, shcho vplyvaie na vodiiv transportnykh zasobiv* [Stress as a psychophysiological aspect affecting vehicle drivers]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psyhohohii*. 2018. № 5. S. 118-122. (in Ukrainian)

13. Chukhraieva H.V. *Stresy ta dystresy v psyhohohichnii diialnosti pratsivnykiv politsii* [Stress and distress in the psychological activity of police officers]. *Pivdennoukrainskyi pravnychi chasopys*. 2015. Vyp. 4.S. 174-175 (in Ukrainian)

14. Alameda L., Trotta G., Quigley H., Rodriguez V., Gadelrab R., Dwir D., Dempster E., Wong C.C.Y., Forti M.D. (2022) Can epigenetics shine a light on the biological pathways underlying major mental disorders? *Psychol. Med.*, 52 (9), pp. 1645-1665, 10.1017/S0033291721005559

15. Andrianou X. D.; Pronk A.; Galea K. S.; Stierum R.; Loh M.; Riccardo F.; Pezzotti P.; Makris K. C. (2021) Exposome-based public health interventions for infectious diseases in urban settings. *Environ. Int.*, 146, 106246. 10.1016/j.envint.2020.106246

16. Barch D. M. (2022) Introduction to the special issue on the exposome-understanding environmental impacts on brain development and risk for psychopathology *Biol Psychiatry Glob Open Sci*, 2 (3)., pp. 193-196, 10.1016/j.bpsgos.2022.05.007

17. Copeland W.E., Alaie I., Jonsson U., Shanahan L. (2021) Associations of childhood and adolescent depression with adult psychiatric and functional outcomes *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 60., pp. 604-611, 10.1016/j.jaac.2020.07.895

18. Dai L.; Wang Y.; Zanolotti A.; Choirat C.; Schwartz J. D.; Dominici F. (2017) Association of Short-term Exposure to Air Pollution With Mortality in Older Adults. *JAMA*, 318 (24), 2446-2456. 10.1001/jama.2017.17923.

19. Deguen S., Amuzu M., Simoncic V., Kihal-Talantikite W. (2022) Exposome and social vulnerability: an overview of the literature review *Int. J. Environ. Res. Publ. Health*, 19., p. 3534, 10.3390/ijerph19063534

20. Guo P.; Lin E. Z.; Koelmel J. P.; Ding E.; Gao Y.; Deng F.; Dong H.; Liu Y.; Cha Y.; Fang J.; Shi X.; Tang S.; Godri Pollitt K. J. (2021) Exploring personal chemical exposures in China with wearable air pollutant monitors: A repeated-measure study in healthy older adults in Jinan, China. *Environ. Int.*, 156, 106709. 10.1016/j.envint.2021.106709



21. Kamp van I., Persson Waye K., Kanninen K., Gulliver J., Bozzon A., Psyllidis A., Boshuizen H., Selander J., den Hazel van P., Brambilla M., Foraster M., Julvez J., Klatter M., Jeram S., Lercher P., Botteldooren D., Ristovska G., Kaprio J., Schreckenber D., Hornikx M., Fels J., Weber M., Braat-Eggen E., Hartmann J., Clark C., Vrijkotte T., Brown L., Bolte G. (2021) Early environmental quality and life-course mental health effects: the Equal-Life project *Environ Epidemiol*, 6 (1), p. e183, 10.1097/EE9.000000000000000183
22. Kim J., Campbell A. S., de Avila B. E., Wang J. (2019) Wearable biosensors for healthcare monitoring. *Nat. Biotechnol*, 37 (4), 389–406. 10.1038/s41587-019-0045-y
23. Lachmann T., Bergström K. (2023) The multiple-level framework of developmental dyslexia: the long trace from a neurodevelopmental deficit to an impaired cultural technique *J Cult Cogn Sci.*, 10.1007/s41809-023-00118-2
24. Lakerveld J.; Wagtenonk A.; Vaartjes I.; Karssenber D. (2020) Deep phenotyping meets big data: the Geoscience and hEalth Cohort Consortium (GECCO) data to enable exposome studies in The Netherlands. *Int. J. Health Geogr*, 19 (1), 49. 10.1186/s12942-020-00235-z.
25. Lin E. Z.; Esenther S.; Mascelloni M.; Irfan F.; Godri Pollitt K. J. (2020) The Fresh Air Wristband: A Wearable Air Pollutant Sampler. *Environ. Sci. Technol. Lett.* 2020, 7 (5), 308–314. 10.1021/acs.estlett.9b00800.
26. Luby J.L., Barch D., Whalen D., Tillman R., Belden A. (2017) Association between early life adversity and risk for poor emotional and physical health in adolescence: a putative mechanistic neurodevelopmental pathway *JAMA Pediatr.*, 171 (12), pp. 1168-1175, 10.1001/jamapediatrics.2017.3009
27. Mulraney M., Coghill D., Bishop C., Mehmed Y., Sciberras E., Sawyer M., Efron D., Hiscock H. A (2021) systematic review of the persistence of childhood mental health problems into adulthood *Neurosci. Biobehav. Rev.*, 129, pp. 182-205, 10.1016/j.neubiorev.2021.07.030
28. Nöthling J., Malan-Müller S., Abrahams N., Hemmings S.M.J., Seedat S. (2020) Epigenetic alterations associated with childhood trauma and adult mental health outcomes: a systematic review *World J. Biol. Psychiatr.*, 21 (7), pp. 493-512, 10.1080/15622975.2019.1583369
29. Prado-Bert de P., Ruiz-Arenas C., Vives-Usano M., Andrusaityte S., Cadiou S., Carracedo Á, Casas M., Chatzi L., Dadvand P., González J.R., Grazuleviciene R., Gutzkow K.B., Haug L.S., Hernandez-Ferrer C., Keun H.C., Lepeule J., Maitre L., McEachan R., Nieuwenhuijsen M.J., Pelegrí D., Robinson O., Slama R., Vafeiadi M., Sunyer J., Vrijheid M., Bustamante M. (2021) The early-life exposome and epigenetic age acceleration in children *Environ. Int.*, 155, Article 106683, 10.1016/j.envint.2021.106683
30. Rappaport S. M. (2011) Implications of the exposome for exposure science. *J. Exposure Sci. Environ. Epidemiol.*, 21 (1), 5–9. 10.1038/jes.2010.50.
31. Sorek-Hamer M., Just A. C., Kloog I. (2016) Satellite remote sensing in epidemiological studies. *Curr. Opin. Pediatr.*, 28 (2), 228–34. 10.1097/MOP.0000000000000326.
32. Ventriglio A., Bellomo A., I. di Gioia, D. Di Sabatino, D. Favale, D. De Berardis, P. Cianconi (2021) Environmental pollution and mental health: a narrative review of literature *CNS Spectr.*, 26 (1), pp. 51-61, 10.1017/S1092852920001303
33. Wild C. P. (2005) Complementing the genome with an «exposome»: the outstanding challenge of environmental exposure measurement in molecular epidemiology. *Cancer Epidemiol., Biomarkers Prev.*, 14 (8), 1847–50. 10.1158/1055-9965.EPI-05-0456



УДК 378 : 004.9

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-839-853](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-839-853)

**Мізюк Вікторія Анатоліївна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики, інформатики та інформаційної діяльності, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, вул. Репіна, 12, м. Ізмаїл, 68610, <https://orcid.org/0000-0001-8291-6597>

**Абросімов Євгеній Олександрович** викладач кафедри математики, інформатики та інформаційної діяльності, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, вул. Репіна, 12, м. Ізмаїл, 68610, <https://orcid.org/0000-0002-7139-9800>

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СИМУЛЯТОРА «PC BUILDING SIMULATOR» ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АРХІТЕКТУРИ КОМП'ЮТЕРА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО І ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ**

**Анотація.** У статті проаналізовано важливість знань і практичних умінь з архітектури комп'ютера для підготовки майбутніх учителів інформатики, оскільки в їх професійній діяльності комп'ютер виступає і засобом, і об'єктом навчання. Акцентується увага, що під час дистанційного чи змішаного формату навчання педагоги впроваджують нові технології для забезпечення якісного освітнього процесу.

Авторами визначено, що для курсу «Архітектура комп'ютера» стало у нагоді використання симулятора «PC Building Simulator», який має достатні характеристики для усвідомлення студентами принципів роботи апаратного та програмного забезпечення, процесів, що відбуваються в комп'ютері під час виконання програм, особливо в умовах відсутності постійного доступу студентів до лабораторного обладнання.

В статті наведено приклади використання симулятора «PC Building Simulator» під час лекцій як засобу візуалізації з метою демонстрації різних процесів та функцій, пов'язаних з архітектурою комп'ютера. Узагальнено види завдань для лабораторних занять у формі практичних кейсів: ознайомлення з компонентом, його специфікаціями і характеристиками, монтаж окремих комплектуючих, збирання та налаштування цілісної комп'ютерної системи, тестування продуктивності. Проілюстровано можливості симулятора для впровадження





проблемних ситуацій: емуляція несправності, помилки у роботі, конфлікти у роботі компонентів, помилки в BIOS або налаштуваннях системи тощо. Розглянуто можливості організації мініпроектів: «Апгрейд», «Діагностика і ремонт», «ПК на замовлення», проведення ігрових змагань у середовищі симулятора «PC Building Simulator».

Зроблено висновок, що використання віртуального симулятора в курсі «Архітектура комп'ютера» ефективно, особливо в умовах дистанційного чи змішаного формату навчання, з метою розвитку пізнавального інтересу, абстрактно-логічного мислення, вмінь проводити аналіз і порівняння, розвитку потенціалу до роботи у команді тощо.

**Ключові слова:** архітектура комп'ютера, симулятор «PC Building Simulator», практичні кейси, проблемні завдання, мініпроекти, ігрові змагання.

**Miziuk Viktoriia Anatolyivna** PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor Of Department of Mathematics, Informatics and Information Activity, Izmail State University of Humanities, Repina St., 12, Izmail, 68610, tel.: (095) 579-58-48, <https://orcid.org/0000-0001-8291-6597>

**Abrosimov Yevhenii Oleksandrovyh** Lecturer of Department of Mathematics, Informatics and Information Activity, Izmail State University of Humanities, Repina St., 12, Izmail, 68610, tel.: (093) 792-82-06, <https://orcid.org/0000-0002-7139-9800>

### **PECULIARITIES OF UTILIZING THE 'PC BUILDING SIMULATOR' IN COMPUTER ARCHITECTURE LEARNING IN DISTANCE AND BLENDED LEARNING**

**Abstract.** The article analyzes the importance of knowledge and practical skills in computer architecture for the training of future computer science teachers, as computers serve as both tools and subjects of instruction in their professional activities. It emphasizes that in distance or blended learning formats, educators are adopting new technologies to ensure quality education processes.

The authors identify that the use of the "PC Building Simulator" simulator is beneficial for the "Computer Architecture" course, as it provides students with sufficient capabilities to understand the principles of hardware and software operation, particularly in situations where students lack regular access to laboratory equipment.

The article provides examples of using the "PC Building Simulator" during lectures as a visualization tool to demonstrate various processes and



functions related to computer architecture. It summarizes types of tasks for laboratory sessions in the form of practical cases: familiarization with components, their specifications, and characteristics, installation of individual components, assembly and configuration of a complete computer system, performance testing. The possibilities of the simulator for introducing problem situations are illustrated: emulation of malfunctions, errors in operation, conflicts in component operation, BIOS errors or system settings, etc. Explored possibilities include organizing mini-projects such as "Upgrading", "Diagnostics and Repair", "Custom PC Builds", and conducting gaming competitions within the environment of the "PC Building Simulator".

It has been concluded that the use of the virtual simulator in the "Computer Architecture" course is effective, especially in distance or blended learning formats, aimed at fostering cognitive interest, abstract-logical thinking, analytical and comparative skills, as well as developing potential for teamwork, etc.

**Keywords:** computer architecture, "PC Building Simulator", practical cases, problem tasks, mini-projects, gaming competitions.

**Постановка проблеми.** На сьогодні життя вже неможливо уявити без комп'ютерів та інформаційних технологій. Кожен студент в той чи меншій мірі знайомий з персональним комп'ютером (ПК), але не кожен здатний відразу зрозуміти його структуру і принципи роботи комплектуючих, щоб вміти не тільки правильно доглядати за своїм ПК, але й самостійно виявляти несправності й проводити нескладний ремонт і налаштування.

Знання архітектури комп'ютера важливі для підготовки сучасних фахівців у таких галузях як електротехніка, електромеханіка, електроенергетика, комп'ютерні науки та інші. Не менше важливими ці знання у підготовці майбутніх учителів інформатики, оскільки в їх професійній діяльності комп'ютер виступає і об'єктом, і засобом навчання.

Зміна формату навчання з традиційного викладання в аудиторії на дистанційні чи змішані форми ставить перед педагогами нові виклики у забезпеченні якісного освітнього процесу. В умовах не постійного доступу студентів до лабораторного обладнання при вивченні матеріалу з архітектури комп'ютера цифрові симулятори стали інноваційним рішенням, дозволяючи студентам ефективно вивчати та вдосконалювати навички, навіть у віддаленому режимі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Віртуальні симулятори впроваджуються в освітній процес багатьох дисциплін. Так, Г. Окрепка

досліджувала проблеми та перспективи використання тренажерів-симуляторів для збільшення інтерактивності навчальних матеріалів у викладанні загальної хімії у вищих навчальних закладах, використовуючи на лабораторних заняттях студентів-фармацевтів симуляційне середовище PhET-Interactive Simulation [6]. О. М. Товстокорий і Г. В. Попова досліджували різні аспекти використання симуляційних тренажерів віртуальної реальності, спрямовані на розвиток компетентностей майбутніх фахівців морського профілю [9]. С. Сорокіна, В. Колодій і О. Абрамчук [7] у науковій статті поділилися ефективними результатами використання при вивченні біології технологій віртуальної реальності Labster та PhET Interactive Simulations.

Різні способи застосування віртуальних симуляторів при вивченні фізики, досліджували В. Волинець [1], Д. Головка [2], А.О. Квятковська, А.С. Сустретов [3], О. М. Кривонос, М.П. Кривонос і М.В.Ковальчук [4], В. Тимчина і Н. Тимчина [8], В. Лучко, Л. Мельничук і Г. Перун [5] та інші. Вчені зазначають, що віртуальні симулятори мають стати не лише додатковою складовою навчального процесу, але й необхідним елементом навчання, тому що вони суттєво підвищують його результативність.

Отже, активний розвиток цифрових технологій поступово змінюють традиційні підходи до навчання, збагачуючи освітній процес ефективними інструментами віртуальної реальності для покращення результатів навчання. До таких симуляторів відноситься і симулятор «PC Building Simulator», процес використання якого при вивченні курсу «Архітектура комп'ютера» є об'єктом нашого дослідження.

**Мета статті** – дослідити особливості використання симулятора «PC Building Simulator» у процесі вивчення курсу «Архітектура комп'ютера» в умовах дистанційного та змішаного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Для майбутніх вчителів інформатики знання архітектури комп'ютера є важливою складовою їх професійної підготовки. Знання й вміння, отримані й сформовані під час вивчення цього курсу допомагають здобувачам освіти краще зрозуміти принципи роботи апаратного та програмного забезпечення, процеси, що відбуваються в комп'ютері під час виконання програм, усвідомити важливість захисту інформації та безпеки комп'ютерних систем, і надалі кваліфіковано викладати основні концепції комп'ютерних наук для учнів закладів загальної середньої освіти, готувати їх до використання комп'ютерів у безпечний та відповідальний спосіб.

Таким чином, майбутньому фахівцю важливо розуміти, що таке комп'ютер, принцип його роботи та набуті навички самостійного налаштування ПК для особистого використання.



Перехід освітніх закладів на дистанційну і змішану форму навчання як форми організації безперервності освітнього процесу в умовах карантину і воєнного стану спонукало педагогів шукати нові способи донесення до здобувачів освіти навчального матеріалу.

Ще складніша ситуація склалася з формуванням практичних умінь студентів, особливо якщо це передбачало роботу в спеціалізованих лабораторіях.

В ході викладання курсу «Архітектура комп'ютера» ми також відчули складності, адже одними із основних результатів навчання є

- розуміння базових концепцій архітектури комп'ютера, включаючи взаємодію між апаратною та програмною складовими, принципи роботи процесорів та пристроїв введення-виведення;

- вміння аналізувати та проектувати логічні пристрої, такі як комбінаційні та послідовні схеми, лічильники, регістратори тощо;

- вміння аналізувати та оптимізувати алгоритми для виконання на апаратному рівні, враховуючи архітектурні особливості;

- здатність розробляти архітектурні схеми комп'ютерних систем, враховуючи вимоги щодо продуктивності, надійності та енергоефективності;

- здатність розраховувати різні параметри ефективності комп'ютерних систем, такі як швидкість, потужність, розмір пам'яті, шляхи оптимізації тощо.

Крім того, студент повинен мати практичні навички у виконанні лабораторних робіт, проектуванні архітектурних схем та встановлені програмного забезпечення, що відповідає принципам архітектури комп'ютера.

Пошук шляхів оптимізації освітнього процесу в умовах дистанційного і змішаного навчання привів до необхідності використання під час лабораторних занять віртуального симулятора.

Зазначимо, що симулятор - це програмне забезпечення, призначене для віртуального відтворення конкретного виду діяльності, яку за певних обставин важко відтворити [6, с.209].

Як зазначають науковці, віртуальні симулятори стали невіддільною частиною сучасного освітнього процесу, забезпечуючи студентам та викладачам широкі можливості для ефективного навчання та викладання завдяки тому, що вони (віртуальні симулятори):

- створюють імерсивне навчальне середовище, що активізує інтерес студентів до навчання. Вони дозволяють студентам вчитися шляхом практичного досвіду та експериментів, що стимулює їх активність та зацікавленість;

- надають можливість віртуально відтворити реальні умови, що забезпечує студентам можливість вправлятися в навичках та вирішувати завдання без ризику для обладнання чи середовища;

- дозволяють використовувати віртуальні ресурси, що може значно зменшити витрати на обладнання та матеріали для навчання [1, с.42; 2; 4, с. 741].

Крім того, віртуальні симулятори дозволяють студентам вчитися у власному темпі, забезпечуючи можливість повторного виконання завдань та індивідуального підходу до навчання, навчатися в будь-який час та з будь-якого місця, що особливо актуально у змішаному та дистанційному навчанні.

Отже, віртуальні симулятори відіграють ключову роль у сучасному освітньому процесі, сприяючи підвищенню якості навчання та розвитку навичок у студентів.

В процесі підготовки здобувачів освіти спеціальності Середня освіта: інформатика в курсі дисциплін «Архітектура ПК та конфігурування комп'ютерних систем» та «Монтаж та обслуговування комп'ютерних систем» під час дистанційної форми навчання ми використовували симулятор збірки персонального комп'ютера «PC Building Simulator».

Варто зазначити, що симулятор «PC Building Simulator» розроблений студентом з Румунії Claudiu Kiss і виконаний за сюжетом відеоігри (рис. 1).



Рис 1. Інтерфейс програми «PC Building Simulator»

Програма надає можливість користувачам емулювати реальні процеси, що відбуваються при збиранні комп'ютерних систем, включаючи вибір та встановлення компонентів, з'єднання кабелів,



налаштування BIOS та інше, а потім привести налаштування і випробування щодо працездатності зібраного комплекту.

Основні характеристики "PC Building Simulator":

- симулятор містить широкий асортимент реальних компонентів, таких як процесори, материнські плати, відеокарти, оперативна пам'ять тощо, що дозволяє користувачам експериментувати з різними конфігураціями комп'ютерів;

- програма відтворює фізичні властивості компонентів та їх взаємодію, що дозволяє користувачам отримати реалістичний досвід складання комп'ютера;

- студенти можуть налаштовувати параметри компонентів, виконувати діагностику та розв'язувати проблеми, що виникають під час роботи з комп'ютером;

- в симуляторі присутній навчальний режим, який надає короткі відеоінструкції та підказки зі складання комп'ютера, що робить процес навчання більш доступним та зрозумілим для початківців.

Інші можливості PC Building Simulator:

- деталізація кожного етапу збирання системного блоку;  
- робота у BIOS;  
- встановлення програмного забезпечення на зібраний системний блок;

- тестування можливостей системного блоку;  
- проведення операції розгону працездатності ПК.

Важливо відзначити, що усі представлені компоненти у «PC Building Simulator» є реальними як по зовнішньому вигляду, так і по функціоналу, що надає практичним розробкам ще більшу цінність (див. рис 2).

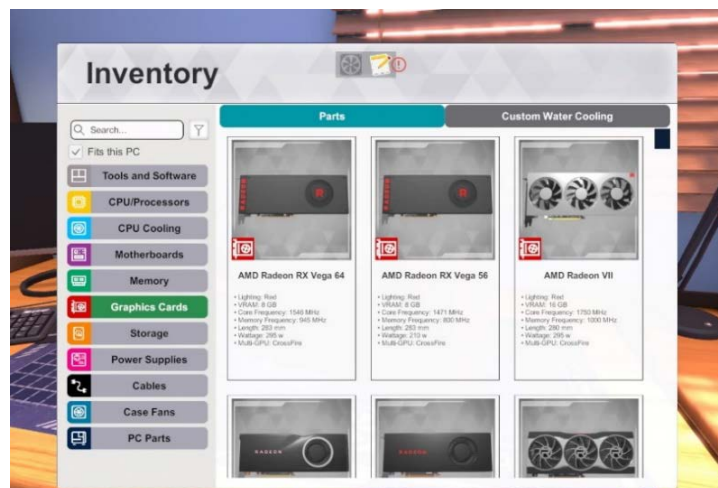


Рис 2. Набір відеокарт в симуляторі «PC Building Simulator»

З метою формування у здобувачів освіти розвинутих компетентностей, симулятор застосовувався на різних за видами навчальних заняттях і для вирішення різних за складністю і формою завдань.

Візуалізація та моделювання компонентів системи є важливими інструментами, що сприяють кращому розумінню та засвоєнню матеріалу студентами в процесі навчання. Вони дозволяють абстрагувати складні концепції та процеси, надаючи можливість студентам візуально сприймати та взаємодіяти з ними. Тому під час лекцій симулятор використовується з метою демонстрації різних процесів та функцій, пов'язаних з архітектурою комп'ютера. Це може бути демонстрація внутрішньої структури комп'ютера, процесу завантаження операційної системи, виконання алгоритмів тощо. Наприклад, якщо лекція присвячена оперативній пам'яті, викладач демонструє різновиди пам'яті з додатку симулятора, її характеристики, функції та взаємодію з іншими компонентами ПК.

Під час лабораторних занять симулятор використовується для набуття здобувачами освіти практичних вмінь збирати й налаштувати комп'ютери від збірки стандартного ПК до налаштування робочого або геймерського комп'ютера. Спектр віртуальних завдань залежить від ступеня творчості викладача, здатного передбачити різні можливі варіанти комплектації ПК.

Приклади практичних кейсів:

1. Ознайомлення з певним типом комплектуючого та його специфікаціями і характеристиками.

Як ми вже зазначали, в симуляторі представлено реальні комплектуючі. Так, кількість відеокарт становить 15 варіантів (див. рис.2). Тому доцільним є завдання на ознайомлення з технічними характеристиками відеокарт, такі як частота ядра, кількість потоків, тип пам'яті тощо, порівняльний аналіз їх можливостей й обмежень.

2. Монтаж окремих комплектуючих ПК.

Ці завдання призначені для відпрацювання послідовності монтажу певних комплектуючих ПК з урахуванням особливостей їх розмірів і наявного місця в системному блоці. Крім того, під час процесу монтажу відеокарти до материнської плати віртуального комп'ютера, система одразу пропонує можливі варіанти її розташування та підключення кабелів.

Також студентам можна доручити вибрати оптимальну відеокарту для певного комп'ютера на основі вимог завдання, користувача та обмежень бюджету.

3. Збирання та налаштування цілісної комп'ютерної системи.



При виконанні таких кейсів студенти збирають ПК за наданим переліком комплектуючих з подальшим налаштування віртуального ПК. Це дозволяє їм ознайомитися з порядком збору і підключення комплектуючих, зрозуміти, як вони взаємодіють між собою.

#### 4. Тестування продуктивності.

Симулятор дозволяє експериментувати з розгоном різних компонентів, наприклад, процесора чи відеокарти, та їх налаштуванням для досягнення кращої продуктивності, що майже неможливо у реальному житті через складність та ризик втрати компонента.

Під час роботи з практичними кейсами студенти проводять тести на продуктивність комп'ютерних систем, порівнюючи різні конфігурації обладнання та проводячи оптимізацію налаштувань для досягнення кращої продуктивності. Так, під час тестування відеокарти за допомогою вбудованих програм можна оцінити швидкодію та ресурсозатратність відеокарти при різних сценаріях використання.

Під час експериментів з елементами оперативної пам'яті студенти наочно спостерігають за наслідками своїх дій, що сприяє поглибленому розумінню принципів роботи оперативної пам'яті та її ролі в загальній архітектурі комп'ютерної системи

Також цього у додатку є доступ до інтерфейсу BIOS/UEFI, що дозволяє вивчати і практикувати налаштування базової системи введення-виведення (див. рис 3.). З BIOS ми можемо дізнатись базову інформацію про ПК та "розігнати" процесор та оперативну пам'ять. В реальному житті є ризик залишитись без комплектуючої, якщо щось піде не так.

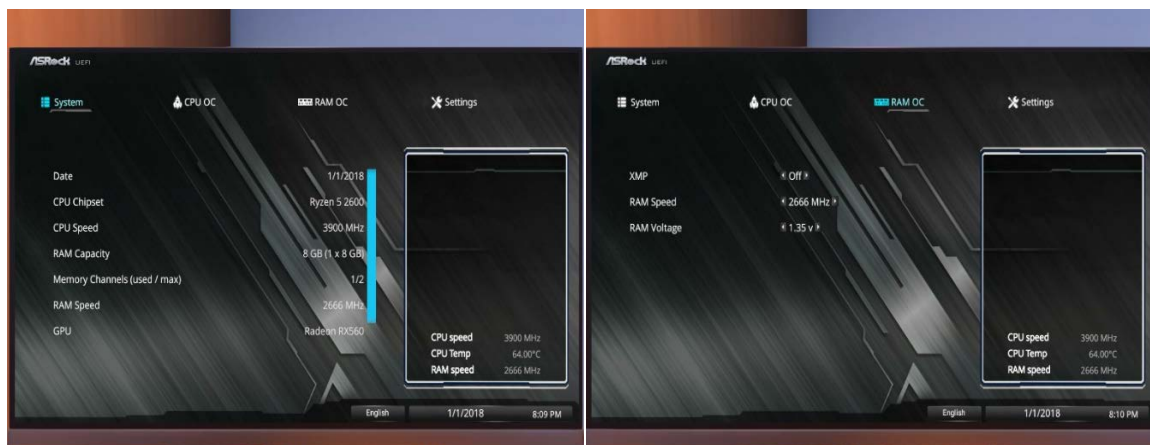


Рис 3. Робота з інтерфейсом BIOS/UEFI у симуляторі «PC Building Simulator»



З метою активізації діяльності студентів, розвитку розумових здібностей і формування гнучких навичок, на заняття використовуємо проблемні завдання таких видів:

- емуляція несправностей,
- помилки у роботі,
- конфлікти у роботі компонентів,
- помилки в BIOS або налаштуваннях системи тощо.

Наприклад, з метою створення проблемних ситуацій з теми «Оперативна пам'ять» у симуляторі використовуємо такі прийоми:

1. У завданні задаємо характеристики пам'яті, які, після її монтажу, провокують її аномальну поведінку, таку як поява помилок при доступі до даних або неправильна робота програм.

2. Студентам рекомендується встановити пам'ять за поданими параметрами, що надалі, за задумом, призводить до збоїв у роботі системи з причини її недостатності для виконання певних завдань або програм.

3. Задання містить ситуацію яка призводить до конфлікту пам'яті з іншими компонентами комп'ютера, наприклад, з процесором або відеокартою, що викликає неполадки в системі.

4. Задаємо емуляцію впливу вірусів на роботу оперативної пам'яті, що призводить до її перевантаження або зниження продуктивності.

Наведені прийоми допомагають студентам навчитися виявляти та розв'язувати різноманітні проблеми, пов'язані з компонентами ПК, що поглиблює їх розуміння як окремих компонентів в архітектурі комп'ютера, так і особливості роботи системи в цілому. Крім того, під час розв'язання проблемних завдань студенти аналізують, порівнюють, синтезують, узагальнюють і конкретизують фактичний матеріал, що сприяє свідомому засвоєнню матеріалу.

З метою удосконалення практичних навичок, розвитку навичок практичної експертизи застосовуємо мініпроекти.

Наведемо кілька прикладів:

- «Апгрейд». Викладачем подається для розгляду вже зібраний ПК, який треба проаналізувати, виявити можливості для покращення, змонтувати і протестувати запропоновані варіанти;

- «Діагностика і ремонт». Моделюється ситуація, коли комп'ютер виявляє несправність або неможливо запуснути певні програми через нестачу системних ресурсів. Студентам необхідно ретельно проаналізувати надану інформацію, виявити причини проблеми та запропонувати ефективні рішення для її вирішення;

- «ПК на замовлення». Студентам надаються чіткі вказівки та специфікації, такі як цільове призначення системи, бюджетні обмеження,



вимоги до продуктивності, енергоефективності, габаритів та інших параметрів. Ґрунтуючись на цих вимогах, студенти мають визначити оптимальну конфігурацію компонентів системи, включаючи процесор, оперативну пам'ять, накопичувачі даних, материнську плату, відеокарту та інші складові.

Організація змагань на найшвидшу чи найефективнішу збірку комп'ютера в симуляторі також виявився потужним інструментом залученості студентів до вивчення принципів збірки та функціонування комп'ютерних систем.

Студенти можуть змагатися у швидкості та точності збірки комп'ютерної системи в симуляторі, враховуючи різні критерії, такі як правильність підключення компонентів, сумісність обладнання та оптимальне використання ресурсів. Це сприяє поглибленому вивченню архітектури комп'ютерних систем, взаємодії між компонентами та розвитку навичок швидкої орієнтації в нестандартних ситуаціях. Після етапу проектування студенти можуть перейти до моделювання збірки спроектованої системи за допомогою PC Building Simulator. Наприклад, одне з обмежень може бути бюджет збірки й та збірка яка набере більше балів, дотримуючись бюджету, в бенчмарку 3DMARK.

Після завершення конкурсу викладачу потрібно організувати обговорення результатів, де студенти можуть поділитися своїм досвідом, стратегіями та підходами до вирішення завдань. Це створює середовище для обміну знаннями, критичного аналізу та взаємного навчання.

Ігрові методики дозволяють створити атмосферу здорової конкуренції та азарту, що мотивує студентів максимально зосередитися на завданні та прагнути досягти найкращих результатів. Крім того, ігрові методики можуть включати елементи командної роботи, де студенти об'єднуються в групи для досягнення спільної мети. Це сприяє розвитку навичок співпраці, комунікації та вміння ефективно розподіляти обов'язки в команді. Змагальний аспект, заснований на змаганні між студентами або командами, підвищує їхню зацікавленість та бажання удосконалювати свої практичні навички.

Важливо зазначити, що ігрові методики не повинні замінювати традиційні форми навчання, а радше доповнювати їх, забезпечуючи більш захопливий та інтерактивний досвід для студентів. Однак, поєднання теоретичних знань з практичними завданнями в ігровій формі сприяє кращому засвоєнню матеріалу та формуванню міцних навичок.

Заохочення студентів до самостійного вивчення впливу різних компонентів на продуктивність комп'ютерної системи шляхом викорис-

тання функцій тестування, інтегрованих у симулятор, є потужним інструментом для розвитку дослідницьких навичок. Цей підхід дозволяє студентам безпосередньо взаємодіяти з віртуальним середовищем, експериментувати та спостерігати за безпосередніми наслідками своїх дій, сприяючи кращому розумінню принципів роботи комп'ютерних систем.

Наприклад, студенти можуть дослідити, як різні відеокарти або процесори впливають на загальну продуктивність системи під час виконання ресурсномістких завдань, таких як стрес-тест та бенчмарк. За допомогою вбудованих інструментів тестування в симуляторі вони можуть порівнювати показники продуктивності різних конфігурацій, аналізувати статистику та робити висновки щодо ефективності обраних компонентів.

Можна запропонувати дослідити продуктивність різних відеокарт з однаковим слабеньким процесором, та виявити, чи доцільно купувати саму дорогу відеокарту, якщо в системі слабенький процесор. Те ж саме робили з частотою оперативної пам'яті.

**Висновки.** В умовах постійного розвитку технологій та зростання інтересу до сучасних інформаційних технологій навчання архітектури комп'ютера стає надзвичайно актуальним завданням. Використання віртуального симулятора «PC Building Simulator» стало інноваційним рішенням в процесі навчання, гнучким і багатофункціональним інструментом, який можна творчо застосовувати в різних методичних підходах, щоб зробити процес навчання архітектурі комп'ютера, особливо у дистанційній та змішаній формі, більш наочним й інтерактивним.

Симулятор можна використовувати і під час лекцій, і під час практичних і лабораторних занять. Практичні кейси, проблемні завдання, мініпроекти, ігрові змагання та завдання на дослідження допомагають студентам отримати практичні навички у роботі з комп'ютерною технікою та розвинути їх уміння діагностувати, налагоджувати та оптимізувати роботу комп'ютерних систем.

Використання симулятора в освітньому процесі допомогло вирішити наступні завдання:

- поглибити знання щодо призначення і функціоналу комплектуючих системного блоку;
- поглибити розуміння взаємозв'язку комплектуючих системного блоку;
- сформувати навчити самостійно розбирати і збирати ПК.

Крім того, завдання на роботу у середовищі сприяло розвитку пізнавального інтересу студентів, абстрактно-логічного мислення, вмінь



проводити аналіз і порівняння, розвитку потенціалу до роботи у команді, а також вихованню у студентів дбайливого ставлення до обчислювальної техніки.

Перспективи у дослідженні теми полягають у розвитку та вдосконаленні методів використання симулятора "PC Building Simulator" у навчальному процесі з архітектури комп'ютера, розробка нових модулів та функцій симулятора, які дозволять більш глибоко досліджувати різні аспекти архітектури комп'ютера.

### **Література:**

1. Волинець В. Використання технологій віртуальної реальності в освіті [Електронний ресурс] / В. Волинець // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: Педагогічні науки. – 2021. – Вип. 2 (67). – С.40-47. – Режим доступу: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1269764>.

2. Головка Д. Ю. Ефективність використання віртуальних симуляторів в освітньому процесі як засіб підготовки майбутніх фахівців до вимог сучасного ринку праці [Електронний ресурс] / Д. Ю. Головка // Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка. – 2023. – Вип. 17 (33). – Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/738744/1/%D0%A1%D1%82%>.

3. Квятковська А.О. Роль програм симуляторів в дистанційному навчанні студентів фахових закладів [Електронний ресурс] / А.О. Квятковська, А.С. Сустретов // Інноваційна педагогіка. – 2022. – Вип. 48. Т. 1. – С.201-204. Режим доступу: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/48/part\\_1/42.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/48/part_1/42.pdf).

4. Кривонос О. М., Кривонос М.П., Ковальчук М.В. Використання віртуальної реальності в освітньому процесі [Електронний ресурс] – Наукові інновації та передові технології. 2024, № 1 (29). С. 735-748. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/38718/1/736-749.pdf>.

5. Лучко В. Використання віртуальних лабораторій у дистанційному навчанні робототехніки [Електронний ресурс] / В. Лучко, Л. Мельничук, Г. Перун // Věda a perspektivy. – 2024. – 2 (33). – С. 189-202. – Режим доступу: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-2\(33\)-189-202](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-2(33)-189-202).

6. Окрепка Г. Використання віртуальних тренажерів PHET-Interactive Simulation при викладанні загальної хімії фармацевтам у закладах вищої освіти [Електронний ресурс] / Окрепка Г. // Освітологічний дискурс. – 2020. – № 3. – С. 206-219. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys\\_2020\\_3\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2020_3_14).

7. Сорокіна С. Використання віртуальної реальності в навчанні біології: можливості та переваги [Електронний ресурс] / С. Сорокіна, В. Колодій, О. Абрамчук // Перспективи та інновації науки. – 2023. – № 13 (31). – С. 338-249. – Режим доступу: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/6420/6453>.

8. Тимчина В. Нові перспективи освітнього процесу: віртуальна та доповнена реальність [Електронний ресурс] / В. Тимчина, Н. Тимчина // Нова педагогічна думка. – 2020. – № 1. – С. 42-46. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2020\\_1\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2020_1_10).

9. Товстокорий О. М. Використання симуляційних тренажерів віртуальної реальності для формування професійних компетентностей майбутніх судноводіїв [Електронний ресурс] / О. М. Товстокорий, Г. В. Попова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2021. – Том 82, №2. – С. 46-62. – Режим доступу: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3605>.

### References

1. Volynets V. (2021). Vykorystannia tekhnolohii virtualnoi realnosti v osviti [Use of virtual reality technologies in education]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. Series: Pedagogichni nauky*, 2 (67), 40-47 [in Ukrainian].
2. Holovko D. (2023). Efektyvnist vykorystannia virtualnykh symuliatoriv v osvitnomu protsesi yak zasib pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv do vymoh suchasnoho rynku pratsi [The efficiency of using virtual simulators in the educational process as a means of preparing future professionals for the demands of the modern job market]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Ser. Pedagogika*, 17 (33) [in Ukrainian].
3. Kviatkovska A., Sustrietov A. (2022). Rol proham symuliatoriv v dystantsiinomu navchanni studentiv fakhovykh zakladiv [The role of simulator programs in distance learning for students of professional institutions]. *Innovatsiina pedagogika*, 48, 1, 201-204 [in Ukrainian].
4. Kryvonos O. M., Kryvonos M.P., Kovalchuk M.V. (2024). Vykorystannia virtualnoi realnosti v osvitnomu protsesi [The use of virtual reality in the educational process]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*, 1 (29), 735-748 [in Ukrainian].
5. Luchko V., Melnychuk L., Perun H. (2024). Vykorystannia virtualnykh laboratorii u dystantsiinomu navchanni robototekhniky [Use of virtual laboratories in distance education of robotics]. *Věda a perspektivy*, 2 (33), 189-202 [in Ukrainian].
6. Okrepka H. (2020). Vykorystannia virtualnykh trenazheriv PHET-Interactive Simulation pry vykladanni zahalnoi khimii farmatsevtam u zakladakh vyshchoi osvity [Using of PHET–interactive simulation in teaching of general chemistry to pharmaceutical students in higher education establishment]. *Osvitohichnyi dyskurs*, 3, 206-219 [in Ukrainian].
7. Sorokina S., Kolodii V., Abramchuk O. (2023). Vykorystannia virtualnoi realnosti v navchanni biolohii: mozhlyvosti ta perevahy [Utilizing Virtual Reality in Biology Education: Opportunities and Advantages]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 13 (31), 338-249 [in Ukrainian].
8. Tymchyna V., Tymchyna N. (2020). Novi perspektyvy osvitnoho protsesu: virtualna ta dopovnena realnist [New Perspectives in Education: Virtual and Augmented Reality]. *Nova pedagogichna dumka*, vol. 1, pp. 42-46 [in Ukrainian].
9. Tovstokoryi O., Popova H. (2021). Vykorystannia symuliatsiinykh trenazheriv virtualnoi realnosti dlia formuvannia profesiinykh kompetentnosti maibutnikh sudnovodiiv [Use of virtual reality simulators for the formation of future navigators' professional competencies]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, t. 82, vol. 2, pp. 46-62 [in Ukrainian].



УДК 378.14

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-853-863](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-853-863)

**Набока Олена Миколаївна**, кандидат філологічних наук, доцент, завідувачка кафедри іноземних мов професійного спрямування, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, вул. Дворянська, 2, м. Одеса, 65000, тел.: (0482) 63-07-03, <https://orcid.org/0000-0001-9052-5414>

**Потапова Ірина Миколаївна** старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, вул. Дворянська, 2, м. Одеса, 65000, тел.: (0482) 63-07-03

**Крамаренко Анастасія Максимівна** викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, вул. Дворянська, 2, м. Одеса, 65000, тел.: (0482) 63-07-03, <https://orcid.org/0009-0005-7870-4803>

## **ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПОЛІТОЛОГІЇ ТА МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

**Анотація.** У статті розглядається проблема формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів політології та міжнародних відносин. Соціокультурна компетентність розкривається як здатність до соціальної орієнтації у мультикультурному середовищі, адаптації до нього з інтеграцією індивідуального й колективного досвіду. До структури соціокультурної компетентності відносимо такі компоненти: аксіологічний (мотиви, ціннісні орієнтації, ставлення), теоретичний (знання), діяльнісний (пізнавальні, практичні вміння). Формувати соціокультурну компетентність є доцільним з використанням різних видів вправ, з яких комунікативні вправи передбачають актуалізацію у студентів інтересу до професії, цінностей творчості, вмінь у іншомовній діяльності, соціокультурних знань. З навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» упроваджувалися такі вправи: на основі самостійно опрацьованих повідомлень розповісти про певні цікаві факти, про які студенти дізналися з публіцистичних джерел; зробити критичну оцінку інформації;



аргументувати положення та висновки, які сформулював студент. Формування компонентів соціокультурної компетентності у майбутніх фахівців міжнародних відносин та політології відбувалося в процесі творчої діяльності, котра передбачала розробку презентацій, утворення рекомендацій з покращення міжкультурної комунікації між представниками різних народів тощо. У процесі самоосвітньої діяльності нами було розроблено для студентів систему завдань (ознайомлювальних, моделювальних, продуктивних), котрі сприяли формуванню всіх компонентів соціокультурної компетентності. Ознайомлювальні завдання мали на меті переклад англійською мовою та аналіз ідей науковців про доцільність самоосвіти. Моделювальні завдання орієнтували студентів на розробку програми свого професійного саморозвитку протягом певного терміну на основі вимог стандартів професійної підготовки. Продуктивні завдання із самоосвіти передбачали розробку самостійних рішень з розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності.

**Ключові слова:** соціокультурна компетентність, бакалавр, політологія, міжнародні відносини, заняття, англійська мова, професійна підготовка.

**Naboka Olena Mykolaivna** Doctor of Philosophy in Linguistics, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages for Specific Purposes, Odessa I. I. Mechnikov National University, Dvorianska St., 2, Odesa, 65000, tel.: (0482) 63-07-03, <https://orcid.org/0000-0001-9052-5414>

**Potapova Iryna Mykolaivna** Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Specific Purposes, Odessa I. I. Mechnikov National University, Dvorianska St., 2, Odesa, 65000, tel.: (0482) 63-07-03

**Kramarenko Anastasiia Maksymivna** Lecturer at the Department of Foreign Languages for Specific Purposes, Odessa I. I. Mechnikov National University, Dvorianska St., 2, Odesa, 65000, tel.: (0482) 63-07-03, <https://orcid.org/0009-0005-7870-4803>

## **FORMATION OF SOCIO-CULTURAL *COMPETENCE* IN FUTURE BACHELORS OF POLITICAL SCIENCE AND INTERNATIONAL RELATIONS IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES**

**Abstract.** The article examines the problem to form the sociocultural competence of future bachelors of political science and international



relations. Sociocultural competence is revealed as the ability for social orientation in a multicultural environment, adaptation to it with the integration of individual and collective experience. The structure of sociocultural competence includes the following components: axiological (motives, value orientations, attitudes), theoretical (knowledge), activity (cognitive, practical skills). Communicative exercises involve the actualization of students' interest in the profession, values of creativity, skills in foreign language activities, and sociocultural knowledge. The following exercises were implemented from the academic discipline "Foreign language for professional direction": on the basis of self-prepared reports, tell about certain interesting facts that students learned about from journalistic sources; make a critical assessment of information; argue the propositions and conclusions formulated by the student. The formation of the components of sociocultural competence in future specialists of international relations and political science took place in the process of creative activity, which involved the development of presentations, the formation of recommendations for improving intercultural communication between representatives of different peoples, etc. In the process of self-education, we developed a system of tasks (introductory, modeling, productive) for students, which contributed to the formation of all components of sociocultural competence. The introductory tasks were aimed at translating into English and analyzing the ideas of scientists about the feasibility of self-education. Modeling tasks guided students to develop a program of their professional self-development within a certain period of time based on the requirements of professional training standards. Productive self-education tasks involved the development of independent solutions to problem situations in professional activities.

**Keywords:** sociocultural competence, bachelor's degree, political science, international relations, classes, English language, professional training.

**Постановка проблеми.** Актуальним питанням професійної підготовки майбутніх бакалаврів політології та міжнародних відносин залишається формування у них соціокультурної компетентності, володіння якою сприяє їхньому професіоналізму, конкурентоспроможності, здатності працювати в команді, готовності розвивати власний потенціал упродовж життя.

Вирішення цієї проблеми пов'язане з важливими практичними завданнями, наприклад, активізація формування у здобувачів вищої освіти soft skills, абстрактного мислення, здатності до міжкультурної взаємодії, критичної оцінки подій та явищ у суспільстві.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зазначена проблема розглядалася в таких напрямках, як вивчення теоретичних засад професійної підготовки фахівців з використанням потенціалу занять з іноземних мов, методи формування соціокультурної компетентності, вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців політології та міжнародних відносин, складові компетентності [1], [2], [3], [4], [5].

Проте питання про формування соціокультурної компетентності саме у майбутніх бакалаврів міжнародних відносин та політології потребує більш ґрунтовного висвітлення.

**Мета статті** – розкрити сутність та структуру соціокультурної компетентності майбутніх політологів та фахівців з міжнародних відносин, методи формування цієї компетентності у здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня.

**Виклад основного матеріалу.** Соціокультурна компетентність є одним з пріоритетних факторів розвитку особистості. Наприклад, зарубіжні науковці наголошують на важливості формування здатності майбутніх фахівців до автономної дії, що може бути репрезентоване суспільно корисними діями, знанням прав та обов'язків, можливістю їх реалізації. Зазначена компетентність зосереджує також, на нашу думку, й готовність до інтерактивного використання засобів, насамперед, вміння взаємодіяти з іншими, встановлювати та доцільно використовувати зв'язки з громадкістю. До того ж експерти програми DeSeCo правомірно наполягають на важливості оволодіння вміннями функціонувати у соціально гетерогенних групах; до цих умінь відносять здатність швидко адаптуватися у ситуаціях (у тому числі й проблемних), уникати конфліктів, використовувати компроміси, виконувати інтегративні соціальні ролі [5].

На основі аналізу наукових джерел маємо змогу стверджувати, що соціокультурну компетентність доцільно представляти як здатність до соціальної орієнтації у мультикультурному середовищі, адаптуватися до нього, інтегрувати індивідуальний та колективний досвід. Важливу роль відіграє в цьому ракурсі саме соціальний інтелект, оскільки він є засобом пізнання соціуму, його вимог, правил поведінки з урахуванням специфіки та традицій культурного розвитку різних народів [1].

Підкреслимо, що до структури соціокультурної компетентності є правомірним відносити аксіологічний (ціннісні орієнтації, мотиви, ставлення), теоретичний (знання), діяльнісний (пізнавальні, практичні вміння) компоненти.

Розкриваючи аксіологічний компонент, акцентуємо, що варто формувати у здобувачів вищої освіти інтерес до вивчення проблем



соціокультурного розвитку різних країн світу, виховувати антропоцентричні цінності, позитивне сприйняття командної співпраці, прагнення до безконфліктності, взаєморозуміння, злагоди. Саме тому є актуальним навчити студентів урахувувати індивідуальні особливості комунікантів, здійснювати прогноз їхніх наступних дій, гнучко пристосовуватися до ситуації спілкування та діяльності.

Вивчення наукових джерел [1], [2] переконує в тому, що формування теоретичного компонента соціокультурної компетентності у майбутніх політологів та фахівців з міжнародних відносин вимагає розширення знань у певних напрямках, насамперед про чинники розвитку особистості у багатокультурному соціумі, перш за все, це родина, освітні установи, державні, громадські, релігійні організації. Важливим є й усвідомлення ролі умов (економічних, культурних, демографічних, географічних, кліматичних) та засобів масової комунікації, що впливають на становлення особистості, її професійну діяльність та комунікативну взаємодію з іншими (колегами, експертами з різних галузей). Науковці підкреслюють значущість так званих макрофакторів (держава, країна, суспільство, етнокультурні умови тощо), котрі також мають суттєвий вплив на спілкування, діяльність, поведінку майбутніх фахівців [1].

До того ж бакалаврам політології та міжнародних відносин є доцільним оволодівати в процесі навчання в закладах вищої освіти системними знаннями про становлення культури в різних країнах та особливості функціонування соціуму; наголосимо, що набуває ваги й володіння інформацією про розвиток демократичних цінностей громадянського суспільства.

Отож знання про розвиток суспільства в таких його ракурсах, якот соціально-історичний, політологічний, культурологічний тощо відображає теоретичний базис соціокультурної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі їхньої професійної підготовки як фахівців з політології та міжнародних відносин.

Натомість висвітлення діяльнісного компонента вказаної компетентності засвідчує пріоритетність оволодіння вміннями аналізу соціокультурних проблем у суспільстві, формулювання висновків та рекомендацій, забезпечення ефективної комунікативної взаємодії з представниками різних культур.

З цієї точки зору варто звернути увагу на розвиток умінь самоорганізації дослідницької діяльності, які відображають здатність до пошуку, відбору, опрацювання професійно важливого матеріалу, порівняння, систематизації, класифікації різних даних.



Особливо значущою є підготовка студентів до самостійної генерації ідей щодо підвищення результативності соціокультурного розвитку суспільства на основі рефлексивного усвідомлення власної ролі в цьому процесі.

Для майбутніх бакалаврів політології та міжнародних відносин набуває важливості й підготовка до забезпечення співпраці, колегіальності, конструктивних стосунків усередині суспільства та між різними країнами. У зв'язку з цим на заняттях має сенс особливу увагу приділяти розвитку вмінь діяти на засадах безконфліктної поведінки, взаєморозуміння, пошуку компромісу.

Забезпечити формування схарактеризованих вище компонентів соціокультурної компетентності є доречним на заняттях з англійської мови, оскільки саме цей освітній компонент дозволяє запропонувати здобувачам освіти інформацію, що відображає широку проблематику соціокультурного характеру.

Перш за все, вагомим потенціалом у розвитку аксіологічного, теоретичного та діяльнісного компонентів має система вправ некоммуникативних, умовно-коммуникативних, коммуникативних, з яких саме остання група дозволяє найбільш повно актуалізувати у здобувачів вищої освіти інтерес до професії, цінності пізнання та творчості, а також сформовані вміння в іншомовній діяльності (насамперед говоріння, письмо), теоретичні мовні, соціолінгвістичні й соціокультурні знання.

Отож з навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» упроваджувалися вправи, котрі передбачали на основі самостійно опрацьованих повідомлень (наприклад, статей із друкованих або електронних засобів масової інформації, наукових праць тощо)

- розповісти про певні цікаві факти, про які здобувачі вищої освіти дізналися з публіцистичних, наукових джерел;
- зробити критичну оцінку інформації з прочитаних текстів соціокультурної тематики, висловити власний підхід до вирішення заявлених у них проблем;
- аргументувати положення та висновки, які сформулював студент;
- провести на занятті з англійської мови в академічній групі колективне обговорення якихось подій, фактів;
- написати анотації до прочитаних джерел, обговорити, наскільки ці анотації відображають сутність проблеми, котра висвітлюється в тексті.

Активізувати формування компонентів соціокультурної компетентності у майбутніх фахівців міжнародних відносин та політології



було методично доцільним і в ході творчої діяльності, котра спрямовувала на виконання таких завдань:

- розробити презентації (PowerPoint або з використанням ресурсу Canva) про історію розвитку культури в певних країнах, здобутки сучасного мистецтва;
- утворити рекомендації з покращення міжкультурної комунікації між представниками різних народів у країнах, мова яких вивчається;
- підготувати альбом спогадів видатних дипломатів про врегулювання конфліктних ситуацій на міжнародній арені та представити власний аналіз тих підходів, котрі мали місце в тій чи іншій країні.

Оскільки важливою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців є самоосвітня діяльність, нами було розроблено систему завдань (ознайомлювальних, моделювальних, продуктивних), які сприяли розширенню знань студентів і формуванню їхніх пізнавальних мотивів та практичних умінь.

Наприклад, серед ознайомлювальних ефективними видалися завдання на переклад англійською мовою та аналіз ідей науковців про доцільність самоосвіти майбутніх фахівців. Про значення володіння здобувачами вищої освіти системними знаннями щодо культури співрозмовників потрібно було критично проаналізувати наведену ідею: «Однією з головних причин невдач і непорозумінь у міжкультурній комунікації є слабе або поверхневе володіння одним із комунікантів знаннями про культуру іншого, адже до цих знань співрозмовник постійно звертається у своїй промові – прямо або опосередковано, спирається на них під час побудови тексту й ведення діалогу, вони відображаються та закріплюються в семантиці мовних одиниць, система цінностей і норм культури зумовлює правила вербальної (мовленнєвої) і невербальної поведінки мовної особистості і т. ін. Володіння основами культури тієї лінгвокультурної спільноти, мовою якої ведеться спілкування, є необхідною та обов'язковою умовою успішності цього спілкування.» [2, с. 44-45].

Задля кращого усвідомлення ролі самоосвіти в оволодінні соціальною компетентністю майбутнім фахівцям було запропоновано дослідити та висловити власну думку про таку наукову позицію: «Визначення індивідуального потенціалу в забезпеченні архітектоніки суспільного організму відкриває можливість для вироблення власних стратегій позитивного впливу на процеси стабільної демократизації суспільства. Практичні вміння та навички соціальної компетентності є



досить різноманітними: гармонізація соціальної взаємодії, встановлення справедливих взаємовідносин між членами суспільства на засадах взаємоповаги, чесності, високої моралі. Сюди відносяться також і вміння особистості мобільно діяти у соціумі, адаптуватися до різних ситуацій, виконувати різноманітні соціальні функції, співпрацювати з громадкістю.» [1, с. 83].

Моделювальні завдання орієнтували студентів на розробку програми свого професійного саморозвитку протягом певного терміну на основі вимог стандартів професійної підготовки, а саме за спеціальністю 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» та спеціальністю та 052 «Політологія».

Насамперед студенти мали проаналізувати вимоги щодо володіння спеціальними компетентностями, наприклад, для спеціальності 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії»: «ЗК5. Здатність працювати в міжнародному контексті. ЗК6. Здатність генерувати нові ідеї (креативність). ЗК7. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях. ЗК8. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. ЗК9. Здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології. ЗК10. Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово. ЗК11. Здатність спілкуватися іноземною мовою. ЗК12. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел. ЗК13. Здатність бути критичним і самокритичним.» [4, с. 6-7]. Після осмислення окреслених вимог студенти розробляли англійською мовою поетапний план самоформування елементів цих компетентностей протягом навчального року із зазначенням тих засобів, котрі ними використовуватимуться (читання наукових джерел, перегляд фільмів, спілкування з представниками різних культур, участь у вебінарах, онлайн курсах, стажуваннях тощо). Це дозволило спонукати здобувачів вищої освіти осмислити й роль неформальної освіти в їхньому професійному становленні.

Для спеціальності 052 «Політологія» студенти були спрямовані на самооцінку рівня сформованості в себе таких загальних компетентностей, як наприклад, «ЗК02. Здатність спілкуватися іноземною мовою. ЗК03. Здатність бути критичним і самокритичним. ЗК04. Здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності). ЗК05. Здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології.» [3, с. 6]. Після проведеного самооцінювання необхідно було розробити англійською мовою покроковий алгоритм розвитку в собі заявлених



компетентностей протягом семестру з вказівкою на ті засоби інформації, котрі видаються здобувачам освіти найбільш ефективними.

До продуктивних завдань із самоосвіти нами були віднесені ті, що передбачали розробку самостійних рішень з розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності. Ці завдання мало сенс проводити індивідуально або колективно. По-перше, студенти прочитували англomовні джерела та виокремлювали проблеми в тій чи іншій сфері їхньої майбутньої праці. Після цього вони пропонували ефективні на їхній погляд варіанти щодо їх вирішення; необхідно було довести оптимальність обраного підходу / або підходів, обрати найбільш сильні аргументи, спрогнозувати результативність у практичній діяльності згенерованих ідей.

**Висновки.** Соціокультурна компетентність є здатністю до соціальної орієнтації у мультикультурному середовищі, адаптації до нього з інтеграцією індивідуального й колективного досвіду. До структури соціокультурної компетентності відносимо аксіологічний (мотиви, ціннісні орієнтації, ставлення), теоретичний (знання), діяльнісний (пізнавальні, практичні вміння) компоненти. Формувати соціокультурну компетентність, як переконує практичний досвід, є доцільним з використанням некомунікативних, умовно-комунікативних, комунікативних вправ з акцентом саме на комунікативних, котрі сприяють найбільш повній актуалізації у здобувачів вищої освіти інтересу до професії, цінностей творчості, пізнання, інтеріоризації вмінь у іншомовній діяльності, кращій асиміляції мовних, соціолінгвістичних та соціокультурних знань. До того ж формування компонентів соціокультурної компетентності у майбутніх фахівців міжнародних відносин та політології відбувалося в процесі творчої діяльності, котра передбачала розробку презентацій (PowerPoint, Canva), утворення рекомендацій з покращення міжкультурної комунікації між представниками різних народів у країнах тощо. У процесі самоосвітньої діяльності нами було розроблено для студентів систему завдань (ознайомлювальних, моделювальних, продуктивних), котрі сприяли формуванню всіх компонентів соціокультурної компетентності. Перспективи дослідження зазначеної проблеми полягають у вивченні потенціалу цифрових технологій розвитку соціокультурної компетентності фахівців гуманітарного профілю.

#### **Література:**

1. Князян М.О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Ізмаїл, 2007. 445 с.



2. Кобринець О.С., Малець І.В. До проблеми вивчення міжкультурної комунікації у процесі навчання іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 24. Т. 2. С. 42-48.

3. Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. Галузь знань – 05 «Соціальні та поведінкові науки», спеціальність – 052 «Політологія»: Наказ Міністерства освіти і науки України від 10.07.2020 р. № 911. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/052-Politolohiya-bakalavr.28.07-1.pdf>

4. Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. Галузь знань – 29 «Міжнародні відносини», спеціальність – 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії»: Наказ Міністерства освіти і науки України від 04.08.2020 р. № 1002. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/291-Mizhn.vidn.susp-kom.ta.rehion.studiyi-bakalavr.21.01.22.pdf>

5. *Definition and Selection of Competencies*. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). [www.kaapeli.fi/~vsvy/eaepolicy/b/DeSeCo.doc](http://www.kaapeli.fi/~vsvy/eaepolicy/b/DeSeCo.doc)

#### **References:**

1. Kniiazian M.O. Systema formuvannia samostiino-doslidnytskoi diialnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u protsesi stupenevoi pidhotovky [The system of formation of independent research activities of future teachers of foreign languages in the process of graduate training] : dys. ... dokt. ped. nauk: 13.00.04. Izmail, 2007. 445 s.

2. Kobrynets O.S., Malets I.V. Do problemy vyvchennia mizhkulturnoi komunikatsii u protsesi navchannia inozemnoi movy [To the problem of studying intercultural communication in the process of learning a foreign language]. *Innovatsiina pedahohika*. 2020. Vyp. 24. T. 2. S. 42-48.

3. Standart vyshchoi osvity Ukrainy. Pershyi (bakalavrskyi) riven vyshchoi osvity. Haluz znan – 05 «Sotsialni ta povedinkovi nauky», spetsialnist – 052 «Politolohiia» [Standard of higher education of Ukraine. First (bachelor) level of higher education. Field of knowledge - 05 "Social and behavioral sciences", specialty - 052 "Political science"] : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 10.07.2020 r. № 911. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/052-Politolohiya-bakalavr.28.07-1.pdf>

4. Standart vyshchoi osvity Ukrainy. Pershyi (bakalavrskyi) riven vyshchoi osvity. Haluz znan – 29 «Mizhnarodni vidnosyny», spetsialnist – 291 «Mizhnarodni vidnosyny, suspilni komunikatsii ta rehionalni studii» [Standard of higher education of Ukraine. First (bachelor) level of higher education. Field of knowledge - 29 "International relations", specialty - 291 "International relations, public communications and regional studies"] : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 04.08.2020 r. № 1002. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/291-Mizhn.vidn.susp-kom.ta.rehion.studiyi-bakalavr.21.01.22.pdf>

5. *Definition and Selection of Competencies*. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). [www.kaapeli.fi/~vsvy/eaepolicy/b/DeSeCo.doc](http://www.kaapeli.fi/~vsvy/eaepolicy/b/DeSeCo.doc)



УДК 378:147

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-863-877](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-863-877)

**Попадич Богдан Тарасович** аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», пл. Народна, 3, м. Ужгород, 88000, <https://orcid.org/0000-0002-4978-5035>

**Попадич Олена Олександрівна** доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», пл. Народна, 3, м. Ужгород, 88000, <http://orcid.org/0000-0003-1426-4114>

**Логай Вячеслав Артурович** кандидат медичних наук, Одеський Національний Медичний Університет, доцент кафедри Травматології та ортопедії, пров. Валіховський 2, м. Одеса, 65082, <http://orcid.org/0009-0007-9977-5162>

## **ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ВИКЛИК СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ: МЕТОДИКО-ПРАВОВИЙ ВИМІР**

**Анотація.** Головна причина інтенсивного розвитку системи дистанційного навчання полягає у його інтеграційній спроможності. Неможливо зосередити в кожному навчальному закладі всі світові інформаційні ресурси, накопичені людством у науковому та освітньому просторі, і завдання полягає в тому, щоб з кожної географічної точки планети, де організовано процес навчання, за допомогою телекомунікацій забезпечити доступ до інформаційним ресурсам, розташованим у будь-якому регіоні світу. Таким чином, дистанційне навчання активізує розподілені за різними територіями інформаційні ресурси. У цьому полягає концептуальне обґрунтування і ідеологія необхідності розвитку дистанційного навчання.

У статті розглянуто стан світового ринку освітніх технологій (EdTech) як найперспективнішого сегменту ринку освітніх послуг, виявлено його основні драйвери та бар'єри, що стримують розвиток. Проаналізовано прогнози розвитку даного сегмента до 2025 р., зроблені в період до і після початку пандемії коронавірусу, вивчено сценарії розвитку ринку освіти до 2030 р. та виділено потенційні країни-лідери у





кожному зі сценаріїв. Дистанційні технології та методи можуть утворити свою самостійну, специфічну форму навчання лише за наявності відповідної інформаційної та телекомунікаційної інфраструктури, а також розвинутого комп'ютерного навчально-методичного забезпечення у навчальних закладах. Тому найширший розвиток дистанційне навчання отримало у країнах, де для цього склалися відповідні передумови, саме: добре розвинена телекомунікаційна інфраструктура, велика територія країни й розвинена система традиційної освіти.

**Ключові слова:** освітні технології; ринок Edtech; онлайн-освіта; дистанційна освіта; інновації у сфері освіти; світовий ринок освітніх технологій.

**Popadych Bohdan Tarasovych** State Higher Educational Institution «Uzhhorod National University», Postgraduate student of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education, Narodna Square, 3, Uzhhorod, 88000, <https://orcid.org/0000-0002-4978-5035>

**Popadych Olena Oleksandrivna** State Higher Educational Institution «Uzhhorod National University», Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education, Narodna Square, 3, Uzhhorod, 88000, <http://orcid.org/0000-0003-1426-4114>

**Logai Viacheslav Arturovich** PhD, Docent of the Department of Traumatology and Orthopedics, Odesa National Medical University, Odesa, Valikhovskiy lane 2, 65082, <http://orcid.org/0009-0007-9977-5162>

### **DISTANCE EDUCATION AS A CHALLENGE OF THE MODERN EDUCATION SYSTEM: METHODOLOGICAL AND LEGAL DIMENSION**

**Abstract.** The main reason for the intensive development of the distance learning system is its integration capacity. It is impossible to concentrate in each educational institution all the global information resources accumulated by mankind in the scientific and educational space, and the task is to provide access to information resources located in any location from every geographical point of the planet, where the learning process is organized, with the help of telecommunications. which region of the world Thus, distance learning activates information resources distributed



over different territories. This is the conceptual justification and ideology of the need for the development of distance learning.

The article examines the state of the world market of educational technologies (EdTech) as the most promising segment of the market of educational services, reveals its main drivers and barriers restraining development. Forecasts for the development of this segment until 2025, made in the period before and after the start of the coronavirus pandemic, were analyzed, scenarios for the development of the education market until 2030 were studied, and potential leading countries in each of the scenarios were identified. Distance technologies and methods can form their own, specific form of learning only if there is an appropriate information and telecommunication infrastructure, as well as advanced computer educational and methodological support in educational institutions. Therefore, distance learning has received the widest development in countries where the relevant prerequisites for this have developed, namely: a well-developed telecommunications infrastructure, a large territory of the country, and a developed system of traditional education.

**Keywords:** educational technologies; the Edtech market; online education; distance education; innovations in the field of education; the world market of educational technologies.

**Постановка проблеми.** У ХХІ столітті національні системи освіти повинні забезпечити кожному доступ до навчання протягом усього життя, щоб дати людям можливість набувати швидко мінливих професійних умінь і компетенцій, затребуваних у світі, який стає все більш цифровим і глобалізованим. У доповіді Всесвітнього економічного форуму «The future of jobs» (Майбутнє роботи) [1] наводиться оцінка, згідно з якою 65 % дітей, які сьогодні йдуть до початкової школи, прийде займатися абсолютно новими видами робіт, яких в даний час ще не існує.

Ринок Edtech являється швидкозростаючим і дуже перспективним сектором ринку освіти з прогновною часткою 5,2% до 2025 р. Згідно з прогнозом Holon IQ, світових лідерів можуть очікувати 5 сценаріїв розвитку на світовому ринку освітніх технологій [2].

Сценарій 1. Education as usual. Традиційні навчальні заклади залишаться надійним джерелом навчання та найефективнішим засобом забезпечення зайнятості та благополуччя. Консолідується вища освіта, з'являються глобальні платформи для залучення талантів, а уряд залишається основним джерелом фінансування.

Сценарій 2. Regional rising (лідерами стануть Німеччина та США). Регіональні альянси домінуватимуть в освітньому ландшафті, що підтримується стратегічним та політичним співробітництвом. Регіональні центри талантів поєднують попит та пропозицію робочої сили.

Сценарій 3. Global giants (Китай – лідер). Глобальне середовище вільного ринку сприятиме появі "мегаорганізацій" з повсюдною впізнаваністю бренду і масштабом для досягнення значної ефективності галузі.

Сценарій 4. Peer to peer (Франція, США, Австралія – лідери). Онлайн авчання за допомогою багатого, персоналізованого досвіду спілкування між людьми буде домінувати в секторах вищої освіти та професійної підготовки. Технологія блокчейна докорінно змінить систему атестації та відкриє можливості для колективної творчості та інтелектуальної власності вчителів.

Сценарій 5. Robo revolution (Китай, Австралія, Ізраїль – лідери). Штучний інтелект повністю змінює уявлення про те, «хто керує навчанням».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-практичні аспекти дистанційного навчання ґрунтовно були проаналізовані в працях зарубіжних вчених, серед них: Bates A., Roberts, J.M., Keough, E.M.[3], Bell R., Tight M. [4], Holmberg D. [5], Moore M.G. [6], Guri-Rosenblit S. [7,8]. У 70-ті роки XIX століття у США було зроблено ряд кроків щодо організації дистанційного навчання. Так, у 1874 році програму навчання поштою запропонував університет штату Іллінойс. Вільям Рейні Харпер, що вважається у США родоначальником дистанційної освіти, в 1892 році заснував перше університетське відділення дистанційного навчання в університеті Чикаго. В 1906 викладання поштою було введено в університеті штату Вісконсін [9].

**Формулювання цілей статті:** вивчити тренди у сучасній системі освіти та аспекти відповідності системи цим трендам, питання освітньої політики та стан розвитку світового ринку освітніх технологій (EdTech), проаналізувати проблеми та перспективи дистанційного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** На фоні прискорення технічного прогресу та зміни світового економічного порядку світові системи освіти знаходяться на початку безпрецедентного етапу: з'являються суттєво ширші можливості у сфері освіти і при цьому немає необхідності шукати значні ресурси для фінансування нових проєктів. Однією з найперспективніших областей, що асоціюються з цими процесами, є дистанційна освіта (distance education). За прогнозами Центру Вітгенштейна, до 2050 року у світі буде на 2 мільярди більше



випускників шкіл, коледжів, університетів та альтернативних вищих навчальних закладів, ніж на даний момент, що обумовлено головним чином ширшою участю в освітньому процесі та зростанням чисельності населення [2]. Проте освіта відчуває брак капіталу у порівнянні із іншими секторами. Інновації потребують капіталу. Уряди намагаються фінансувати освіту на історичному рівні, але освіта не приваблює достатнього приватного капіталу для фінансування необхідних інновацій. Державно-приватне партнерство матиме вирішальне значення для підтримки майбутнього зростання, інновацій та доступу до освіти.

Застосування передових технологій в освіті та навчанні досягне своїх успіхів до 2025 року, коли AR/VR (зростання витрат у 6 разів) та штучний інтелект (у 8 разів) будуть ще більше інтегровані в основні освітні та навчальні процеси [10] (табл. 1).

Таблиця 1.

**Зростання глобальних витрат на освіту та навчання**

2019 (до пандемії)	2025
\$6,1 трлн витрати на освіту 6,7% від світового ВВП	\$7,3 трлн витрати на освіту 6,6% від світового ВВП
\$183 млрд. витрати на EdTech 3,1% цифрових витрат	\$404 млрд. витрати на EdTech 5,5% цифрових витрат
Profit vs non-profit	Cost vs Outcomes
~30 компаній із ринковою вартістю >\$1 млрд.	~100 компаній із ринковою вартістю >\$1 млрд.

Джерело: 2022 GLOBAL EDUCATION OUTLOOK. URL:  
<https://www.holoniq.com/notes/2022-global-education-outlook>

У той час як віртуальне навчання вже є популярним напрямом підвищення кваліфікації дорослих, спостерігається його широке використання в установах формальної освіти. Згідно з дослідженням Nfluencerpartners, на світовому рівні можна відзначити, що університети країн, що розвиваються, найбільше прагнуть збільшити бюджети на Edtech протягом наступних п'яти років. Респонденти з Індії, Південної Африки та Бразилії планують збільшення своїх бюджетів більш ніж на 20-25% на рік. Середній показник для респондентів з розвиненим ринком становив від 10% (Австралія) до 15% (Великобританія). Розбіжність між двома регіонами, ймовірно, відображає історичний брак інвестицій в Edtech. У той же час, китайські університети мають намір витратити всього на 7% на розвиток освітніх технологій, що частково пояснюється активним інвестуванням у попередні роки.

Як вказують результати проведеного CEDEFOP дослідження професійних умінь і професій, щоб йти в ногу з цифровою економікою, недостатньо просто підвищувати комп'ютерну грамотність [12]. Зокрема, результати опитування свідчать, що дорослим, які працюють у сферах, які вимагають хоча б помірного володіння навичками в галузі ІКТ, крім спеціальних технічних умінь для конкретних професій, також потрібне здорове поєднання когнітивних та соціально-поведінкових навичок. Професії, що передбачають високий рівень навичок у галузі ІКТ, великою мірою залежать від людей, які вміють вирішувати проблеми, вчитися, адаптуватися, застосовувати нові методи та технології, а також мають глибокі технічні знання.

Європейська асоціація університетів дистанційного навчання (European Association of Distance Teaching Universities, EADTU) створена в січні 1987 року з метою розвитку Європейської мережі вищого рівня дистанційної освіти, а також організації Європейського відкритого університету. Засновниками ЄАУДО є 17 організацій із 15 країн, які мають відкриті університети або відділення університетів, які здійснюють підготовку фахівців на відстані, або проводять наукові дослідження з дистанційного навчання. В даний час зареєстровано близько 650000 студентів у навчальних закладах EADTU та понад 3000 викладачів, які забезпечують навчання у 875 навчальних центрах. Основною метою EADTU є сприяння створенню та розвитку Європейської мережі вищого рівня дистанційної освіти, що веде до розвитку Європейського відкритого університету. Існують й інші цілі створення EADTU: підтримка двосторонніх та багатосторонніх контактів між викладачами, які беруть участь у дистанційному навчанні; співробітництво в галузі наукових досліджень, у розробці лекційних курсів та в обміні цими курсами; розробка та розвиток нових методів та прийомів вищої дистанційної освіти, включаючи нові технічні засоби, прикладні науки та засоби інформації; складання планів співробітництва з європейською владою та промисловістю; забезпечення відкритого доступу до вищого рівня освіти у Європі [13].

Комітетом планування EADTU розроблено єдину освітню програму, а також низку лекційних курсів, що стосуються єдиного європейського ринку. Комітет планування зазнає певних труднощів у розробці курсів, пов'язаних із проблемами мови, культурних відмінностей та різноманітності в організаційних структурах. Визначено три основні напрями для розробки освітніх програм: комерційна діяльність та управління; європейське законодавство; гуманітарні науки.



Мережа Європейського відкритого університету дає студентам можливість складати заліки та іспити у будь-якому з університетів, які входять до EADTU, якщо їм було видано відповідне посвідчення. Угода щодо взаємного визнання екзаменаційних та атестаційних оцінок у EADTU забезпечує базис для європейської співпраці та забезпечує зміцнення мережі Європейського відкритого університету; крім того, угода посилює двосторонні та багатосторонні контакти, дає можливість студентам з однієї країни слухати лекційні курси у відкритій чи дистанційній освітній установі в іншій країні. Все це гарантує якість освіти по всій Європі [13].

Повна загальна середня освіта є обов'язковою та гарантується Конституцією України (ст. 53 Конституції України) [14]. Держава забезпечує доступність та безкоштовність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних та комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням та студентам. Громадяни мають право безкоштовно здобути вищу освіту в державних та комунальних навчальних закладах на конкурсній основі.

Відповідно до ст. 3 Закону України «Про освіту» від 05.09.2017, в Україні виключається обмеження на освіту та створюються рівні умови доступу до освіти [15]. Саме тому право на освіту гарантується незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, громадянства, національності, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального та майнового стану, наявності судимості, політичних, релігійних чи інших переконань, а також інших обставин та ознак. У наш час кожен має право на вільний доступ до публічних освітніх, наукових та інформаційних ресурсів, у тому числі в мережі Інтернет, електронних підручників та інших мультимедійних навчальних ресурсів у порядку, визначеному законодавством.

Відповідно до ст. 8 Закону України «Про освіту» [15] особа реалізує своє право на освіту протягом життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. Формальна освіта – це освіта, яка здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнями освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) та передбачає досягнення здобувачами освіти певних стандартів освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, які визнаються державою. Неформальна освіта – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не

передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням приватних освітніх кваліфікацій. Інформальна освіта (самоосвіта) – це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетенцій, зокрема при повсякденній діяльності, пов'язаній з професійною, громадською чи іншою діяльністю, сім'єю чи дозвіллям. Оскільки держава визнає ці види освіти, вона створює умови для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, які надають відповідні освітні послуги, а також заохочує здобуття освіти усіх видів.

Стаття 9 цього Закону встановлює такі форми здобуття освіти [15]:

- інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева)
- індивідуальна (екстернат, сімейна (домашня), педагогічний патронаж, на робочому місці (з виробництва);
- дуальна. У зв'язку із ситуацією в країні багато школярів та студентів перебувають на дистанційній формі здобуття освіти.

Під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок та способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному через опосередковану взаємодію віддалених один від одного учасників навчального процесу в спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Наказом Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 466 було затверджено Положення про дистанційне навчання (далі – Положення) [16], яке зазначає, що метою дистанційного навчання є надання освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти; за програмами підготовки громадян до вступу до навчальних закладів, підготовки іноземців та підвищення кваліфікації працівників.

Завданням дистанційного навчання є забезпечення громадянам можливості реалізації конституційного права на здобуття освіти та професійної кваліфікації, підвищення кваліфікації незалежно від статі, раси, національності, соціального та майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, приналежності до партій, ставлення до релігії, віри стану здоров'я, місця проживання відповідно до їх здібностей. Це Положення поширюється на дистанційне навчання у:

- загальноосвітніх навчальних закладах (далі – ЗНЗ);
- професійно-технічних навчальних закладах (далі – ПТНЗ);



- закладах вищої освіти (далі – ЗВО);
- заклади післядипломної освіти та структурні підрозділи вищих навчальних закладів, наукові та освітньо-наукові установи, які здійснюють післядипломну освіту (далі – ЗПО).

Відповідно до п. 2.1. Положення дистанційне навчання реалізується шляхом [16]:

- застосування дистанційної форми як окремої форми навчання;
- використання технологій дистанційного навчання для забезпечення навчання в різних формах.

Зазначимо, що запровадження дистанційної форми навчання у ЗВО, ЗПЗ можливе за погодженням з МОН України, а в закладах ЗНЗ, ПТНЗ дистанційна форма навчання запроваджується відповідно до рішення педагогічної ради, погодженої з органом управління освітою, у сфері управління якої знаходиться відповідний навчальний заклад (для навчальних закладів комунальної та державної форми власності), та за наявності кадрового та за наявності кадрового та системотехнічного забезпечення, визначеного ЗНЗ. Водночас рішення про використання технологій дистанційного навчання у навчальному процесі ЗНЗ, ПТНЗ, ЗВО, ЗПВ приймається вченою (педагогічною) радою навчального закладу. Навчальний процес за дистанційною формою навчання здійснюється у таких формах: самостійна робота; навчальні заняття; практична підготовка (ЗВО) професійно-практична підготовка (в ПТНЗ) контрольні заходи. Відповідно до п. 3.2. Положення основними видами навчальних занять з дистанційної форми навчання є: лекція, семінар, урок, практичні заняття, лабораторні заняття, консультації та інші [16].

Відповідно до Положення про дистанційне навчання [16] науково-методичне забезпечення включає:

- наукові основи дистанційного навчання для всіх освітніх рівнів та напрямів підготовки, перепідготовки та (або) розширення профілю (підвищення кваліфікації);
- критерії, засоби і системи контролю якості дистанційного навчання;
- єдині вимоги до навчальних планів, програм і нормативів дистанційного навчання, які відповідають державним стандартам освіти;
- дидактичне та методичне забезпечення дистанційних курсів;
- методики розроблення, апробації та впровадження дистанційних курсів;
- науково-методичні основи функціонування банку атестованих дистанційних курсів.



Методичне забезпечення дистанційного навчання включає три блоки документів: нормативні, методичні, контрольнo-комунікативні.

До складу нормативного блоку входять:

- навчальні програми (за модулями блоків навчальної інформації);
- навчальні плани (за блоками навчальної інформації);
- тематичні плани (за блоками навчальної інформації);
- перелік тем курсових робіт (за блоками навчальної інформації).

До складу методичного блоку входять:

- методичні рекомендації слухачам щодо організації самостійної роботи і написання курсових робіт;
- методичні рекомендації викладачам (методистам) щодо організації дистанційного навчання;
- методичні рекомендації слухачам і викладачам (методистам) щодо роботи в телекомунікаційних мережах (E-mail, Internet).

До складу контрольнo-комунікаційного блоку входять:

- тести різного призначення і вигляду;
- перелік питань для підготовки до співбесіди (заліків, екзаменів);
- графіки консультацій і зустрічей слухачів з викладачами, координаторами дистанційного навчання, в тому числі за допомогою телекомунікаційних мереж [12].

Дидактичне забезпечення дистанційного навчання – це комплекс взаємопов'язаних за дидактичними цілями та завданнями освіти та виховання різної змістовної навчальної інформації на носіях, що розроблені з врахуванням вимог психології, педагогіки, валеології, інформатики та інших наук. Дидактичне забезпечення дистанційного навчання порівняно зі стаціонарними дисциплінами є більш складним. Тому при розробці дидактичного забезпечення дистанційного навчання доцільно використовувати модульний підхід. Слід організувати розробку та розміщення на Web-сайті ЗВО лекцій відповідно до навчально-тематичних планів з певних дистанційних курсів, здійснювати видання для кожного модуля (або декількох подібних) адаптованих посібників малого обсягу, які відобразатимуть основний зміст навчання. Носіями навчальної інформації можуть бути: друкoвані видання, компакт-диски, електронні носії. Особливу увагу слід звернути на створення системи, що забезпечує зручний та швидкий пошук слухачем до зібраних джерел навчальної інформації. Компонентами такої системи можуть бути: систематизований перелік рекомендованої літератури, адаптовані покажчики, тематичні дайджести, корисні ресурси Інтернет.



Дистанційний курс – це аналог навчально-методичного посібника для студентів, що навчаються за традиційною заочною й екстернатною формами. Іншими словами – це покрокова інструкція з освоєння навчального курсу, досягненню цілей. Існують такі етапи організації навчальної діяльності у дистанційному курсі:

1. Підготовчий етап (ознайомлення з дистанційним курсом, оцінка презентації курсу; отримання знань про роботу з навчальним середовищем; підготовка до використання електронної пошти як засобу асинхронного зворотного зв'язку; ознайомлення з методичними матеріалами).

2. Організаційний етап (заповнення анкети; психологічне тестування; особиста презентація; з'ясування технічних проблем; ознайомчий чат).

3. Навчальний процес, обов'язковими складовими якого є зворотний зв'язок і спілкування (планування навчальної діяльності; сприйняття й обробка інформації; обговорення інформації у групі, чаті, дискусії, на Форумі, особисто з колегами за окремими інтересам; створення системи діалогу у групі; самоконтроль і взаємоконтроль).

Кожний з цих етапів є комплексом дій, спрямованих на успішне проведення навчання. Електронний навчальний курс, розміщений на порталі навчального закладу, повинен мати уніфіковану структуру та відповідати певним критеріям, що дозволяє забезпечити їх якість.

Дистанційне навчання реалізується за допомогою технологій цифрових інструментів. Тобто отримання навчальних матеріалів, спілкування між суб'єктами дистанційного навчання під час навчальних занять, що проводяться дистанційно, забезпечується передачею відео-, аудіо-, графічної та текстової інформації у синхронному чи асинхронному режимі. Щоб навчальний процес у дистанційному форматі проходив максимально корисно, викладачі ЗВО України працюють на основних платформах Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Skype, Classtime, Cisco Webex Meetings, а також радять проходити онлайн-курси Prometheus, ВУМonline, Khan Academy, авторські уроки EdEra та користуватися відеолекторієм Wise Cow. Проте існує велика кількість додаткових онлайн сервісів для роботи зі студентами:

- віртуальні дошки Miro, Padlet та Lucidspark дозволяють працювати в команді, виконувати спільні завдання та проекти;

- цифрові платформи Mural та Tricader дозволяють формувати блок-схеми, проводити мозковий штурм, працювати в команді над реалізацією ідеї;

- сервіси для опитування та інтерв'ювання Kaltura, Kahoot, Mentimeter, Polleverywhere, Socrative, Axonify, Proprofs, Plickers, Nearpod, Class Marker;

- сервіси для створення тестів, інтерактивних завдань та презентацій Canva, Google Forms (режим Quiz), Piktochart, 360 Learning, ED Puzzle.

Центр навчання та ефективності технологій (Centre for Learning & Performance Technologies, C4LPT) надає інформацію про нові тенденції в навчанні, технологіях та інструментах досліджень. Запровадження карантинних заходів у всьому світі дало змогу адаптувати новий підхід до організації навчання на робочому місці (Modern Work place Learning, MWL). 2020 рік став роком платформ для відеозустрічей (Zoom, GoogleMeet), оскільки освітні заклади намагалися підтримувати дистанційну роботу в умовах карантину через використання сервісів онлайн зв'язку [18].

Зазвичай для забезпечення дистанційного навчання учнів у навчальному закладі можуть створюватися власні електронні освітні ресурси або використовуватись інші електронні освітні ресурси, що підлягають перевірці самим навчальним закладом (на відповідність державним стандартам освіти, типовим освітнім та модельним навчальним програмам, мові освіти, іншим вимогам законодавства у сфері освіти). Також зауважимо, що педагогічні, науково-педагогічні працівники та методисти навчальних закладів, у яких організовано дистанційну форму навчання, мають підвищувати свою кваліфікацію з організації та володіння технологіями дистанційного навчання (не рідше одного разу на 5 років та обсягом не менше 108 академічних годин).

Виділимо значні переваги дистанційного навчання:

1. Кожен учень стає мобільнішим. Або це студент, або це учень – у них є доступ до занять з будь-якого місця, головна вимога – доступ до Інтернету.

2. Учні, особливо студенти, розвивають навички самонавчання. Тобто навчаються самостійно шукати інформацію, підбирати (фільтрувати) та перевіряти її.

3. Здобувачі вищої освіти розподіляють свій навчальний час самостійно, спираючись на курс лекцій.

Проте, система дистанційного навчання має свої недоліки:

1. Не всі викладачі компетентні у роботі з онлайн ресурсами.

2. Набагато важче утримати контакти з учнями та студентами.

3. Крім того, неможливо точно перевірити, саме та людина працює, виконує завдання або це робить хтось інший.



4. За умови тривалого дистанційного навчання студент перестає правильно проводити дискусійне обговорення.

Отже, тепер можна стверджувати, що за дистанційним навчанням стоїть майбутнє, однак, щоб така форма освіти була якісною та доступною, мають бути такі фактори, як: велика кількість саморозвитку, наявність кваліфікаційних та компетентних викладачів, раціональне та правильне використання цифрових інструментів.

Розвиток дистанційних форм навчання у світовому освітньому просторі у довгостроковій перспективі спрямований на те, щоб надати можливість усім охочим у будь-якій точці світу вивчити освітню програму будь-якого навчального закладу з будь-якої затребуваної дисципліни. Цей підхід пояснюється тим, що дистанційне навчання дедалі частіше сприймається як рушійна сила розвитку економіки країн.

**Висновок.** Виниклі умови віддаленого навчання, затребували масштабної реорганізації систем освіти, актуальної для різних рівнів - від класу до цілої освітньої організації - по всьому світу. Вже сьогодні досвід різних країн дозволяє виділити і зафіксувати основні принципи змін, що відбуваються. До них відносяться, по-перше, людиноцентричність, яка виявляється у відході від колективної діяльності дитини, де важливу роль грав, наприклад, фактор взаємодії у великій чи малій групі, до комунікації безпосередньо з учителем, до індивідуального супроводу учня, сім'ї, батька. Цей принцип зачіпає всі напрями та елементи освітнього процесу: від організації робочого простору до освітньої програми та оцінки за її підсумками. Змінюється роль і організація фізичних просторів (школа - будинок) і ментальних (суспільний та індивідуальний простір), тимчасових. По-друге, це багаторолева конструкція процесу навчання для учня, яка має на увазі під собою не тільки його пасивну участь у сприйнятті інформації та виконання домашніх завдань, а й самостійний вибір стратегії, напряму свого навчання. Фактично учень (навіть школяр) вже з початкових курсів (класів) може спробувати себе у ролі «партнера» вчителя, який організує свій власний освітній процес.

#### **Література:**

1. The Future of Jobs Report 2023. URL: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/>
2. Global Education. Innovation, Investment & Technology. HolonIQ. URL: [MetaEdu-Summit\\_2020\\_HolonIQ.pdf](#)
3. Bates A. Learners and learner services: The key to the future of open distance learning// Roberts, J.M. & Keough, E.M. (eds.) Why the information highway? Lessons from open and distance learning. Toronto, Tnfolium Books, 1995.



4. Bell R. & Tight M. Open universities: A British tradition? Buckingham, the Society of Research into Higher Education and the Open University Press, 1993.
5. Holmberg D. Theory and Practice of Distant Education. London. Routledge, 1995.
6. Moore M.G. Self-directed learning and distance education. *Journal of Distance Education*. Nb 1(1). 1986.
7. Guri-Rosenblit S. Differentiation between distance open education systems: Parameters for comparison. *International Review of Education*. № 39(4). 1993.
8. Guri-Rosenblit S. Distance and Grampus Universities: Tensions and Interactions. A Comparative study of five countries. *Pergamon Press*, 1998.
9. Bonk C. J., Lee M., Thomas H. Reynolds T. H. A Special Passage Through Asia E-Learning. *International Journal on E-Learning*. 2009. Vol. 8. №4. P. 439-445.
10. State of the Market: EdTech. 2021. Nfluence Partners. URL: <https://nfluencepartners.com/wp-content/uploads/2021/06/Nfluence-Partners-EdTech-State-of-the-Market-May-2021.pdf>
11. 2022 GLOBAL EDUCATION OUTLOOK. URL: <https://www.holoniq.com/notes/2022-global-education-outlook>
12. Briefing note - People, machines, robots and skills. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9121>
13. European Association of Distance Teaching Universities, EADTU. URL: <http://www.eadtu.eu>
14. Конституція України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/>
15. Про освіту: Закон України 05.09.2017 р. №2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
16. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : наказ М-ва освіти і науки України 25 квіт. 2013 р. № 466. Верховна Рада України. Законодавство України. Офіц. вісн. України. 2013. № 36. С. 202–206. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.
17. Навчально-методичний посібник для викладачів щодо організації дистанційної форми навчання з перепідготовки та підвищення кваліфікації / За ред. Ісаєнка В.М., Кашина Г.С., Ніколаєв К.Д., Павлюченко Л.С. К.: Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. 100 с.
18. Centre for Learning & Performance Technologies (C4LPT). URL: <https://www.toptools4learning.com/jane-hart/>

### **References:**

1. The Future of Jobs Report 2023. URL: [https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/\[in English\]](https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/[in English]).
2. Global Education. Innovation, Investment & Technology. HolonIQ. URL: [MetaEdu-Summit\\_2020\\_HolonIQ.pdf\[in English\]](https://www.holoniq.com/Global-Education-Innovation-Investment-Technology.pdf).
3. Bates, A. (1995). Learners and learner services: The key to the future of open distance learning// Roberts, J.M. & Keough, E.M. (eds.) Why the information highway? Lessons from open and distance learning. Toronto, Tnfolium Books, 1995.[in English].
4. Bell, R. & Tight, M. (1993). Open universities: A British tradition? Buckingham, the Society of Research into Higher Education and the Open University Press, 1993.[in English].
5. Holmberg, D. (1995). Theory and Practice of Distant Education. London. Routledge, 1995.[in English].



6. Moore, M.G. (1986). Self-directed learning and distance education. *Journal of Distance Education*. Nb 1(1). 1986.[in English].
7. Guri-Rosenblit, S. (1993). Differentiation between distance open education systems: Parameters for comparison. *International Review of Education*. № 39(4). 1993.[in English].
8. Guri-Rosenblit, S. (1998). Distance and Grampus Universites: Tensions and Interactions. A Comparative study of five countries. *Pergamon Press*, 1998.[in English].
9. Bonk, C.J., Lee M., Thomas, H., Reynolds, T.H. (2009). A Special Passage Through Asia E-Learning. *International Journal on E-Learning*. 2009. Vol. 8. №4. P. 439-445. [in English].
10. State of the Market: EdTech. 2021. Nfluence Partners. URL: <https://nfluencepartners.com/wp-content/uploads/2021/06/Nfluence-Partners-EdTech-State-of-the-Market-May-2021.pdf>[in English].
11. 2022 GLOBAL EDUCATION OUTLOOK. URL: <https://www.holoniq.com/notes/2022-global-education-outlook>[in English].
12. Briefing note - People, machines, robots and skills. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9121> [in English].
13. European Association of Distance Teaching Universities, EADTU. URL: <http://www.eadtu.eu>[in English].
14. Konstytutsiya Ukrainy [Constitution of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/> [in Ukrainian].
15. Pro osvitu: Zakon Ukrainy 05.09.2017 r. №2145-VIII [On education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
16. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dystantsijne navchannia : nakaz M-va osvity i nauky Ukrainy 25 kvit. 2013 r. № 466. Verkhovna Rada Ukrainy. Zakonodavstvo Ukrainy. Ofits. visn. Ukrainy. 2013. № 36 [On the approval of the Regulation on distance learning: order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of April 25. 2013 No. 466. Verkhovna Rada of Ukraine. Legislation of Ukraine. officer release of Ukraine.]. S. 202–206. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>. [in Ukrainian].
17. Navchalno-metodychnyy posibnyk dlya vykladachiv shchodo orhanizatsiyi dystantsiynoyi formy navchannya z perepidhotovky ta pidvyshchennya kvalifikatsiyi [Educational and methodological guide for teachers on the organization of distance education for retraining and professional development ] / Za red. Isayenka V.M., Kashyna H.S., Nikolayev K.D., Pavlyuchenko L.S. K.: *Vydavnytstvo NPU im. M.P. Drahomanova [Publishing House of the NPU named after M.P. Drahomanova]*, 2014. 100 s.
18. Centre for Learning & Performance Technologies (C4LPT). URL: <https://www.toptools4learning.com/jane-hart/>[in English].



УДК 37.02.

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-878-887](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-878-887)

**Поручинська Ірина Володимирівна** кандидат географічних наук, доцент, доцент кафедри економічної та соціальної географії, Волинський національний університет імені Лесі Українки, вул. Банкова, 9, м. Луцьк, 43025, тел.: (099)207-41-99, <https://orcid.org/0000-0002-4294-1584>

**Поручинський Володимир Іванович** кандидат географічних наук, доцент, доцент кафедри економічної та соціальної географії, Волинський національний університет імені Лесі Українки, вул. Банкова, 9, м. Луцьк, 43025, тел.: (050)678-54-77, <https://orcid.org/0000-0002-4605-5424>

**Слащук Андрій Миколайович** кандидат географічних наук, доцент, доцент кафедри економічної та соціальної географії, Волинський національний університет імені Лесі Українки, вул. Банкова, 9, м. Луцьк, 43025, тел.: (097)494-79-24, <https://orcid.org/0000-0002-1769-5377>

## ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

**Анотація.** У статті охарактеризовано технологію проектного навчання та особливості його використання на уроках географії в загальноосвітніх навчальних закладах. дано загальний огляд поняттям «проект» та «проектна технологія». Описано специфіку їх використання. Проаналізовано підходи до класифікації проєктів. Визначено особливості застосування проектної технології в шкільних курсах географії в залежності від вікових та індивідуальних особливостей учнів. З'ясовано, що у 6-7 класах найчастіше застосовуються ігрові та пізнавальні проєкти, у 8 класах доцільно організовувати групові форми роботи, у яких на перший план виходять цілі комунікативних навичок. У 9-11 класах це переважно індивідуальні або міні-групові форми роботи, метою яких є формування наукового мислення та синтез процесу його результатів.

Зазначено види проєктів, які доцільно впроваджувати в шкільному курсі географії. Проаналізовано дві модельні програми шкільних курсів географії для 6-9 класів закладів загальної середньої освіти щодо можливості залучення учнів до проектної діяльності та визначено стиль взаємодії учителя й учнів під час реалізації методу



проектів. З'ясовано, що проект може бути представлений у формі презентації, ілюстрації, фотографії, відеоматеріалів, альбомів, інсценування, а учні можуть виконати його індивідуально, у парах і групах. Зазначено, що оцінка проекту повинна носити стимулюючий характер, а учитель, повинен дотримуватися певних критеріїв оцінювання роботи над проектом. Визначено, що активне впровадження в освітній процес методу проектів дає значні можливості для творчого розвитку учнів та підняття освітнього рівня. Зокрема, створюються умови для творчої самореалізації учнів, підвищується їх мотивація до навчання, розвиток інтелектуальних здібностей.

**Ключові слова:** проект, проектна технологія, метод проектів, модельна навчальна програма географії.

**Poruchynska Iryna Volodymyrivna** Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Economic and Social Geography, Lesya Ukrainka Volyn National University, St. Bankova, 9, Lutsk, 43025, tel.: (099) 207-41-99, <https://orcid.org/0000-0002-4294-1584>

**Poruchynskiy Volodymyr Ivanovych** Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Economic and Social Geography, Volyn National University named after Lesya Ukrainka, St. Bankova, 9, Lutsk, 43025, tel.: (050) 678-54-77, <https://orcid.org/0000-0002-4605-5424>

**Slaschuk Andriy Mykolayovych** Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Economic and Social Geography, Lesya Ukrainka Volyn National University, St. Bankova, 9, Lutsk, 43025, tel.: (097) 494-79-24, <https://orcid.org/0000-0002-1769-5377>

## USING THE METHOD OF PROJECTS IN GEOGRAPHY LESSONS

**Abstract.** The article describes the technology of project learning and the features of its use in geography lessons in general educational institutions. a general overview of the concepts of "project" and "project technology" is given. The specifics of their use are described. Approaches to the classification of projects are analyzed. The peculiarities of the application of project technology in school geography courses are determined, depending





on the age and individual characteristics of students. It was found that game and cognitive projects are most often used in grades 6-7, in grades 8 it is advisable to organize group forms of work in which the goals of communication skills come to the fore. In grades 9-11, these are mainly individual or mini-group forms of work, the purpose of which is the formation of scientific thinking and the synthesis of the process of its results. The types of projects that should be implemented in the school geography course are indicated. Two model programs of school geography courses for grades 6-9 of general secondary education institutions were analyzed regarding the possibility of involving students in project activities, and the style of interaction between the teacher and students during the implementation of the project method was determined. It was found that the project can be presented in the form of a presentation, illustration, photo, video material, albums, staging, and students can perform it individually, in pairs and in groups. It is noted that the evaluation of the project should be of a stimulating nature, and the teacher should adhere to certain criteria for evaluating work on the project. It was determined that the active implementation of the project method in the educational process provides significant opportunities for the creative development of students and raising the educational level. In particular, conditions are created for students' creative self-realization, their motivation to study increases, and the development of intellectual abilities.

**Keywords:** project, project technology, project method, model curriculum of geography.

**Постановка проблеми.** Останніми роками серед інтерактивних методів навчання особливої популярності набув метод проєктів. Проєктну технологію навчання розробили в 20-ті роки ХХ ст. американський педагог Дж. Дьюї та його послідовник В. Кілпатрик. Проєктна технологія вимагає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих методів, прийомів, засобів [1].

Проєктна технологія – одна із інноваційних технологій навчання і виховання, яка забезпечує формування ключових компетентностей учнів. Метод проєктів – це освітня технологія, яка спрямована на здобуття учнями знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них умінь і навичок завдяки системній організації проблемноорієнтованого навчального пошуку [2].

Термін «проєкт» («projectus») у перекладі з латинської означає «кинутий уперед», той який «виступає, впадає в око». Фактично, проєкт – це будь-який задум, що має мету, час та конкретні кроки реалізації [3].



У викладанні географії державним стандартом освіти, пріоритетним завданням є формування життєвої та географічної компетентностей. Акцент ставиться на виховання цілісної вільної особистості, ефективно співпрацювати в групах, формувати у дітей вміння самостійно діяти і мислити, відкриватися для нових зв'язків. Це вимагає впровадження в освітній процес альтернативних способів і форм освітньої діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різноманітні аспекти проектної діяльності у закладах середньої освіти вивчали такі українські вчені: С. Гончаренко, І. Єрмакова, Л. Круглик, О. Онопрієнко, Л. Паламарчук, С. Кобернік, О. Топузовта інші. Науковиці В. Ніколіна, Є. Митна, І. Душина акцентували увагу на методичних засадах застосування технології проектної діяльності у навчанні географії. Особливості використання методу проектів в Новій українській школі розглядалися у роботах таких вчених, як М. Бібік, В. Вишківська, Л. Гуцан, А. Лаврова, Ю. Лимарева, О. Мхитарян, М. Оніщук, Л. Паніна та інші.

**Мета статті.** Особливості застосування методу проектів на уроках географії, як засобу формування пізнавальної компетентності учнів.

**Виклад основного матеріалу.** Метод проектів є одним із активних методів проведення занять, який активізує навчально-виховний процес за допомогою індивідуальної, парної чи групової (але самостійної) діяльності тих, хто навчається, забезпечуючи гарантоване досягнення спланованого результату.

Основними ознаками, які відрізняють проектні технології від інших інноваційних технологій – це те, що: проекти мають разовий характер; кожний проект по-своєму унікальний, неповторний; проекти обмежені чіткими часовими рамками та ресурсами; усі проекти поєднані зі змінами; проекти дають визначений результат [4].

У шкільних курсах географії можливості застосування проектної технології досить широкі. Але слід відзначити, що тривалість і складність проектів, які можуть розробити учні, прямо пропорційно залежить від їх вікових та індивідуальних особливостей. У шостому і сьомому класах діти можуть розробити переважно інформаційні і короткострокові чи середньострокові проекти, а вже в дев'ятих-одинадцятих класах більш творчо підійти до роботи, крім аналізу літературних джерел провести власні дослідження, зробити висновки, вказати альтернативні шляхи тощо [5].

Тому у 6-7 класах найчастіше застосовуються ігрові та пізнавальні проекти, у 8 класах доцільно організовувати групові форми роботи, у яких на перший план виходять цілі комунікативних навичок. У 9-11 класах теми та проблеми дослідницьких робіт слід підбирати відповідно до особистісних уподобань кожного учня та сфери їх



самовизначення. Переважно це індивідуальні або міні-групові форми роботи, метою яких є формування наукового мислення та синтез процесу його результатів [6].

В шкільному курсі географії доцільно впроваджувати такі види проєктів [7]:

- за видом пізнавальної діяльності (дослідницький, творчий, інформаційний, ознайомчо-орієнтований);
- за предметно-змістовою складовою (монопредметний, який ґрунтується на використанні географічного матеріалу та міжпредметний, що передбачає інтеграцію знань декількох предметів);
- за характером контактів (внутрішні, коли виконавцями є учні одного класу та загальношкільні, коли його виконують учні різних класів);
- за кількістю учасників проєктної діяльності (індивідуальний, парний, груповий, колективний);
- за тривалістю виконання проєкту (короткотривалий, середньої тривалості, довготривалий);
- за ступенем складності: (простий, складний, комплексний);
- за характером партнерських взаємодій між учасниками (кооперативний, змагальний, конкурсний);
- за часом виконання: у навчальний час (поточний, підсумковий); у поза навчальний час; частково в навчальний і поза навчальний час.

На 2023-2024 навчальний рік було розроблено дві модельні навчальні програми з географії: «Географія. 6-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Кобернік С. Г., Коваленко Р. Р., Гільберг Т. Г., Даценко Л. М.) та «Географія. 6-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори Запотоцький С.П., Карпюк Г.І., Гладковський Р.В., Довгань А.І., Совенко В.В., Даценко Л.М., Назаренко Т.Г., Гільберг Т.Г., Савчук І.Г., Нікитчук А.В., Яценко В.С., Довгань Г.Д., Грома В.Д., Горовий О.В.).

У змісті першої модельної програми для 6 класу передбачено три розділи: «Вступ до географії», «Способи зображення Землі», «Оболонки Землі». Зміст програми для 7 класу включає 5 розділів: «Закономірності формування природи материків», «Материки тропічних широт», «Полярний материк», «Материки північної півкулі», «Закономірності формування природи океанів». Програмою для 8 класу передбачено такі розділи: «Картографічні джерела інформації», «Географічний простір України», «Природа України», «Населення України та світу», «Природа та населення свого краю». У змісті програми для 9 класу виокремлено п'ять розділів: «Національна та світова економіка», «Первинний сектор економіки», «Вторинний сектор економіки», «Третинний сектор економіки», «Глобальні проблеми людства» [8].



У другій модельній програмі у 6 класі курс «Географія» охоплює 2 розділи: «Земля на глобусі й карті» та «Оболонки Землі». У 7 класі курс «Географія» охоплює 4 розділи: «Картографічне зображення Землі», «Головні закономірності формування природи материків та океанів», «Природа материків», «Природа океанів». Зміст курсу «Географія» у 8 класі розкривають 4 розділи: «Картографічний образ України», «Природа України», «Природокористування», «Простір - територія - держава». У 9 класі курс «Географія» охоплює 3 розділи: «Населення України і світу», «Національна і світова економіка», «Регіони і країни» [9].

У модельних навчальних програмах відсутній розподіл навчальних годин у розрізі розділів, тем тощо. Кількість годин, необхідна для вивчення тієї чи іншої теми (розділу, модуля тощо), визначається вчителем/вчителькою у навчальній програмі в межах загальнорічної кількості годин, передбаченої навчальним планом закладу освіти а вивчення цього предмета/інтегрованого курсу, та з урахуванням очікуваних результатів навчання, визначених навчальною програмою.

Обидві модельні програми пропонують організацію і проведення проектної діяльності. Проекти передбачають самостійну або під керівництвом учителя дослідницьку діяльність учнів. При виборі теми для проекту потрібно враховувати інтереси учнів, слід вибирати конкретну проблему, яка знайома учням, або носить регіональний характер, спонукає учнів до пошуку та використання додаткової літератури.

У таблиці 1.1. представлено порівняння кількості тем навчальних проектів, які запропоновані у цих модельних програмах.

Таблиця 1.1

Клас	Кількість тем навчальних проектів	
	«Географія. 6-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Кобернік С. Г., Коваленко Р. Р., Гільберг Т. Г., Даценко Л. М.)	«Географія. 6-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори Запотоцький С.П., Карпюк Г.І., Гладковський Р.В., Довгань А.І., Совенко В.В., Даценко Л.М., Назаренко Т.Г., Гільберг Т.Г., Савчук І.Г., Нікитчук А.В., Яценко В.С., Довгань Г.Д., Грома В.Д., Горовий О.В.).
6 клас	25	6
7 клас	42	15
8 клас	35	22
9 клас	56	18
<b>Разом</b>	<b>158</b>	<b>61</b>

Як бачимо з даних таблиці, у першій програмі пропонується 158 тем для проектів, тоді як у другій – 68. Зазначимо, що у модельній

програмі (автори Кобернік С. Г та інші), майже для кожної теми розділу пропонується від однієї, до п'яти тем навчальних проєктів, причому вказується лише їхні теми. Наприклад: «Визначення шляхів заощадження корисних копалин у побуті» у 6 класі»; «Позитивні та негативні наслідки глобальних змін клімату для окремих регіонів і країн світу» (складання географічного прогнозу) у 7 класі; «Проблеми й шляхи вдосконалення адміністративно-територіального устрою України» у 8 класі; «Аналіз та оцінка власних можливостей у зростанні добробуту своєї родини та держави» у 9 класі.

Натомість, в модельній програмі (автори Запотоцький С. П. та інші) до тем вказується по одній, зрідка дві або три теми навчальних проєктів, а також зазначено форму, у якій доцільно представити проєкт. Наприклад: 6 клас – «Розпізнавання та правила безпечної поведінки під час несприятливих атмосферних явищ, які характерні для вашої місцевості» (буклет, постер, флаєр); 7 клас – Лепбук / буклет «Природні зони Землі»; 8 клас – «Підготовка листівок/буклетів про збереження ранньоквітучих весняних квітів»; 9 клас – «Розроблення екологічної стежки у вашому населеному пункті з описом екскурсійного маршруту».

Загалом проєкт може бути представлений у формі презентації, ілюстрації, фотографії, відеоматеріалів, альбомів, інсценування тощо. Проєкт учні можуть виконати індивідуально, у парах і групах [10].

Будь-яку тему проєкту з географії можна доповнювати, ускладнювати або робити простішою. Учням дуже корисно займатися проєктною діяльністю з географії, тому що така робота підвищує географічну грамотність, викликає у дітей інтерес до досліджень і пізнання нового, до самостійного пошуку необхідної інформації.

Оцінка проєкту повинна носити стимулюючий характер. Учитель, повинен дотримуватися критеріїв оцінювання роботи над проєктом, а саме [11]:

- бали низького рівня – подання роботи реферативного характеру, без визначення мети, завдань проєкту, а також без висновків;
- бали середнього рівня – за фрагментальну участь у дослідженні;
- бали достатнього рівня – правильне виконання частини своєї роботи, у разі якщо учень не брав участі в підсумковому обговоренні;
- бали високого рівня – повне розкриття теми, належне оформлення і презентація індивідуального проєкту, або точного виконання своєї частини, визначення мети, завдань, активна участь в аналізі результатів.

Обов'язково потрібно враховувати самостійність роботи над проєктом; артистизм і виразність виступу; розкриття змісту проєкту на



презентації; використання засобів наочності; оригінальність представлення результатів.

**Висновки.** Використання методу проектів підсилює прагнення до відкриття нового, в методичній та практичній роботі вчителя географії та учнів. У процесі діяльності над проектом учні вчаться отримувати нові знання, аналізувати їх, взаємодіяти один з одним, досліджувати географічні проблеми в життєвому контексті і завжди мають кінцевий результат своєї діяльності, що сприяє усвідомленню ролі знань для розвитку особистості.

#### **Література:**

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 351 с.
2. Логвін В. Метод проектів у контексті сучасної освіти. 2002. № 26. С. 4.
3. Стадник О. Г. Метод проектів у навчанні географії. Географія. 2007. С. 3-13.
4. Рач В., Зварич М. Управління проектами. URL: <https://present5.com/upravlinnya-proektami-vikladachi-rach-valentin-anatolijovich-zvarich-marina/>
5. Мельник А. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках географії та географічного краєзнавства шляхом використання проектних технологій. URL: <http://antoninamelnik.kr.sch.in.ua>
6. Пустовойт В. П. Використання методу проектів на уроках географії. URL: <https://valpustovoiit.ucoz.com/publ>
7. Тадеуш О. М. Метод проектів як форма продуктивного навчання студентів. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/19155/1/Tadeush.pdf>
8. Модельна навчальна програма «Географія. 6-9 класи» для закладів загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSHpoetap.z.2022/Prirod.osv.galuz/Neohrafiya/Neohrafiya.6-9%20kl.Kobernik.ta.in.06.05.22.pdf>
9. Модельна навчальна програма «Географія. 6-9 класи» для закладів загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSHpoetap.z.2022/Prirod.osv.galuz/Neohrafiya/Neohrafiya.6-9.kl.Zapototskyu.ta.in.06.05.2022.pdf>
10. Методичні рекомендації щодо викладання предмета «Географія» у 2023/2024 навчальному році URL: [https://znayshov.com/News/Details/metodychni\\_rekomendatsii\\_shchodo\\_vykladannia\\_predmeta\\_heohrafiia\\_u\\_2023\\_2024\\_navchalnomu\\_rotsi](https://znayshov.com/News/Details/metodychni_rekomendatsii_shchodo_vykladannia_predmeta_heohrafiia_u_2023_2024_navchalnomu_rotsi)
11. Гладій Л. К. Метод проектів – як освітня технологія. Х. : Ранок, 2012. 160 с.

#### **References:**

1. Dychkivska I. M. (2004). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]. Navch. posib. Kyiv. 351 s. [in Ukrainian].
2. Lohvin V. (2002). Metod proektiv u konteksti suchasnoi osvity [Project method in the context of modern education]. № 26. S. 4. [in Ukrainian].
3. Stadnyk O. H. (2007). Metod proektiv u navchanni heohrafiy [Project method in teaching geography]. Neohrafiia. S. 3-13. [in Ukrainian].
4. Rach V., Zvarych M. Upravlinnia proektamy [Project management]. URL: <https://present5.com/upravlinnya-proektami-vikladachi-rach-valentin-anatolijovich-zvarich-marina/> [in Ukrainian].



5. Melnyk A. Aktyvizatsiia navchalno- piznavalnoi diialnosti uchniv na urokakh heohrafii ta heohrafichnoho kraieznavstva shliakhom vykorystannia proektnykh tekhnolohii [Activation of the educational and cognitive activities of students in the lessons of geography and geographical local studies through the use of project technologies]. URL: <http://antoninamelnik.kr.sch.in.ua> [in Ukrainian].

6. Pustovoi V. P. Vykorystannia metodu proektiv na urokakh heohrafii [Using the project method in geography lessons]. URL: <https://valpustovoiit.ucoz.com/publ> [in Ukrainian].

7. Tadeush O. M. Metod proektiv yak forma produktyvnoho navchannia studentiv [Project method as a form of productive training of students]. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/19155/1/Tadeush.pdf> [in Ukrainian].

8. Modelna navchalna prohrama «Heohrafiia. 6-9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Model curriculum "Geography. 6-9 grades" for institutions of general secondary education]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSHpoetap.z.2022/Prirod.osv.galuz/Heohrafiya/Heohrafiya.6-9%20kl.Kobernik.ta.in.06.05.22.pdf> [in Ukrainian].

9. Modelna navchalna prohrama «Heohrafiia. 6-9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Model curriculum "Geography. 6-9 grades" for institutions of general secondary education]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSHpoetap.z.2022/Prirod.osv.galuz/Heohrafiya/Heohrafiya.6-9 kl.Zapototskyi.ta.in.06.05.2022.pdf> [in Ukrainian].

10. Metodychni rekomendatsii shchodo vykladannia predmeta «Heohrafiia» u 2023/2024 navchalnomu rotsi [Methodological recommendations for teaching the subject "Geography" in the 2023/2024 academic year]. URL: [https://znayshov.com/News/Details/metodychni\\_rekomendatsii\\_shchodo\\_vykladannia\\_predmeta\\_heohrafiia\\_u\\_2023\\_2024\\_navchalnomu\\_rotsi](https://znayshov.com/News/Details/metodychni_rekomendatsii_shchodo_vykladannia_predmeta_heohrafiia_u_2023_2024_navchalnomu_rotsi) [in Ukrainian].

11. Hladii L. K. (2012). Metod proektiv – yak osvithnia tekhnolohiia [The project method is an educational technology]. H. 160 s. [in Ukrainian].



УДК 378.091.12.011.3-051]:316.77-047.22](045)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-887-893](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-887-893)

**Прищеп Світлана Михайлівна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 2, м. Умань, 20300, <https://orcid.org/0000-0003-3483-1112>

## **КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті визначено актуальність означеної проблеми, проаналізовано Стратегію розвитку вищої освіти та Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти», окреслено сутність поняття комунікативна компетентність викладача закладу вищої освіти, обґрунтовано завдання комунікативної компетентності. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами було визначено групи комунікативних умінь: уміння доцільно організовувати педагогічне спілкування і керувати ним; уміння стимулювати спілкування; уміння педагогічно доцільно організовувати обмін організацією; уміння ефективно використовувати засоби вербальної та невербальної комунікації; педагогічна техніка. Зазначені уміння дозволять викладачеві успішно вступати у різного роду (вербальні та невербальні, усні й письмові) контакти для вирішення комунікативних задач.

Згідно Професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» комунікативна компетентність є однією з-поміж інших компетентностей, що дозволяє сформуванню його сучасним, мобільним, креативним. Встановлено, що комунікативна компетентність має певні складові: комунікабельність (встановлення й підтримання контактів з людьми), володіння необхідною інформацією, вміння оперувати інформацією, партнерська взаємодія.

Комунікативна компетентність реалізується через наступні функції: управлінську (пов'язана з успішністю функціонування певної організації); інформативну (пов'язана з обміном інформації); емотивну (пов'язана з емоційним переживанням); фатичну (пов'язана зі встановленням контактів).

Проаналізовано на основі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини освітню програму за спеціальністю





011 Освітні, педагогічні науки, ряд освітніх обов'язкових компонентів, що формують комунікативну компетентність ще на етапі підготовки викладача закладу вищої освіти. Окреслено програмні результати навчання, які опанують здобувачі освіти в результаті вивчення ряд дисциплін.

**Ключові слова:** комунікативна компетентність, комунікативні уміння, викладач закладу вищої освіти, заклад вищої освіти, Професійний стандарт, комунікація, педагогічна техніка, професіоналізм викладача, спілкування, професія педагога, партнерська взаємодія.

**Pryshchepa Svitlana Mykhaylivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Educational Management, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova St. 2, Uman, 20300, <https://orcid.org/0000-0003-3483-1112>

### COMMUNICATIVE COMPETENCE AS THE BASIS OF THE PROFESSIONALISM OF A TEACHER IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

**Abstract.** The article defines the relevance of the stated problem, analyzes the Higher Education Development Strategy and the Professional Standard for the group of professions “Teachers of Higher Education Institutions”, outlines the essence of the concept of communicative competence of a teacher of a higher education institution, substantiates the task of communicative competence. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, we identified groups of communicative skills: the ability to organize pedagogical communication and manage it appropriately; the ability to stimulate communication; the ability to organize the exchange of the organization pedagogically and expediently; the ability to use the means of verbal and non-verbal communication; pedagogical technique effectively. These skills will allow the teacher to successfully engage in various types of (verbal and non-verbal, oral and written) contacts to solve communicative problems.

According to the Professional Standard for the group of professions “Teachers of Higher Education Institutions”, communicative competence is one of the competences, which allows to form it modern, mobile, and creative. It has been established that communicative competence has certain components: communication (establishing and maintaining contacts with people), possession of the necessary information, ability to operate information, partner interaction.



Communicative competence is implemented through the following functions: managerial (related to the successful functioning of a certain organization); informative (related to the exchange of information); emotional (related to emotional experience); phatic (related to establishing contacts).

On the basis of the Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, the educational program for the specialty 011 Educational, pedagogical sciences, a number of mandatory educational components that form communicative competence at the stage of teacher training at a higher education institution were analyzed. Program learning outcomes that students will master as a result of studying a number of disciplines are outlined.

**Keywords:** communicative competence, communicative skills, teacher of a higher education institution, higher education institution, Professional standard, communication, pedagogical technique, teacher professionalism, communication, teacher's profession, partnership interaction.

**Постановка проблеми.** Професія педагога – творча професія, яка поєднує науку та мистецтво, адже споріднена з працею письменника, адже освітяни творчо підходять у підготовці до занять. Педагог в певному сенсі має бути також і психологом, адже має розумітися з особливостями вікової категорії студентів, режисером, актором та науковцем.

Реформування освіти в Україні, врахування потреби часу, суспільства у професіоналах, активних громадянах, а також євроінтеграційний курс нашої держави – основи Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки [6].

Усі ланки системи освіти змінюються, щоб бути сучасними, готувати дітей до дорослого життя, дати знання та сформувати комплекс корисних навичок (навчити їх критично мислити, адаптуватися до змін, бути стійким до стресів, працювати з великими обсягами інформації, привити потребу навчатися протягом усього життя і т. д.). Тому, варто зазначити, що педагог ХХІ століття відрізняється поліфункціональністю, багатоаспектністю своєї діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми комунікативної компетентності присвячували роботи як вітчизняні вчені (Т.Бутенко, І.Когут, О.Корніяка, В.Черевко), так і зарубіжні дослідники (N. Abdulrahman, A. Fantini, K. Foss, D. Humes). Однак попри значний масив інформації щодо означеної проблеми є потреба систематизувати матеріал, що стосується комунікативних умінь викладача закладу вищої освіти.

**Мета статті** – визначити та систематизувати основні групи комунікаційних умінь викладача закладу вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Становлення ринкових відносин в Україні вимагають розвитку нових форм професійної та соціальної компетентності освітян, що дозволять стати конкурентоспроможними. Згідно Професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (2021) [4] сучасний викладач має володіти такими загальними (ключовими) компетентностями, як критичне мислення, комунікативні навичками, здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел, обґрунтовувати, планувати, виконувати дослідницький/творчий проєкт, готувати та проводити наукові й освітні заходи, генерувати нові ідеї (креативність); діяти на основі етичних міркувань (мотивів).

Тому, враховуючи вищезазначене, можна з упевненістю сказати, що для успішної педагогічної діяльності викладача необхідним є формування сукупності індивідуально-психологічних якостей особистості, а саме [3]: організаторсько-педагогічних здібностей (організування навчально-пізнавальної діяльності студентів і власної діяльності, загальне та професійне самовдосконалення); дидактичних здібностей (підготовка навчальних матеріалів, доступність, виразність, переконливість при поясненні навчального матеріалу; здійснення мотивації діяльності); перцептивних (лат. *perceptio* – сприймання) здібностей (об'єктивне оцінювання емоційного стану студентів і його врахування у навчальній діяльності); сугестивних (лат. *suggestio* – навіювання) здібностей (здібності емоційно-вольового впливу на людину); гносеологічно-дослідницьких здібностей (виявляються в умінні пізнати і об'єктивно оцінити педагогічні явища та процеси; їх рівень залежить від рівня дослідницької культури викладача, його методологічних знань і дослідницьких умінь); науково-пізнавальних здібностей (володіння науковими знаннями, розуміння взаємозв'язків між науками).

Значну частку займають комунікативні здібності, що дозволяють налагодити педагогічно доцільні стосунки зі студентами та колегами у процесі освітньої діяльності, тобто, тим самим забезпечити партнерську взаємодію.

Тобто, на наш погляд, комунікативна компетентність постає як інтегральна якість особистості, що виконує функцію адаптації й адекватного функціонування особистості в соціумі, містить у собі установки, стереотипи, позиції спілкування, ролі, цінності тощо особистості, «інструмент, що рефлексує», творчий потенціал особистості.



Проаналізувавши ряд праць, нами визначено, що вчені дотримуються різних підходів щодо розуміння сутності поняття «комунікативна компетентність»: діяльнісний підхід; задачний підхід; комунікативна компетентність як готовність (настанова до діяльності); особистісний підхід – комунікативна компетентність як комплекс особистісних якостей; розуміння комунікативної компетентності через Я-стан; комунікативна компетентність як здібність особистості, як уміння – компонент здібностей [1].

Комунікативну компетентність не можна вважати константною особистісною характеристикою і уявляти її як замкнений індивідуальний досвід, її необхідно розвивати. Тому, на нашу думку, варто звернути увагу на розвиток комунікативних умінь у професійній діяльності викладача [2].

Комунікативна компетентність реалізується в основних функціях:

- управлінській (пов'язана з успішністю функціонування певної організації);
- інформативній (пов'язана з обміном інформації);
- емотивній (пов'язана з емоційним переживанням);
- фатичній (пов'язана зі встановленням контактів).

Варто зазначити, що комунікативна компетентність реалізується через поєднання вищезазначених функцій, тобто одна функція взаємозалежна від іншої.

На основі аналізу різних підходів до класифікації комунікативних умінь можна запропонувати систему узагальнюючих комунікативних умінь викладача закладу вищої освіти:

- уміння доцільно організовувати педагогічне спілкування і керувати ним (уміння здійснювати емоційний контакт; уміння моделювати процес майбутнього спілкування; уміння об'єктивно оцінювати особливості співрозмовника по спілкуванню та аудиторію; уміння прогнозувати результат педагогічної комунікації; уміння регулювати психологічний стан у спілкування);

- уміння стимулювати спілкування (уміння слухати і «чути» співрозмовника; уміння активізувати спілкування словом, поглядом, жестом);

- уміння педагогічно доцільно організовувати обмін організацією (уміння чітко, логічно і лаконічно виражати свої думки; уміння тактовно з додержанням етичних норм висувати педагогічні вимоги; уміння організувати діалог та полілог зі студентами; володіння технікою аргументації; уміння здійснювати педагогічно доцільну імпровізацію);

– уміння ефективно використовувати засоби вербальної та невербальної комунікації (ораторські вміння (літературна мова, чітка дикція, оптимальний темп, тембр мовлення, висота голосу); педагогічно доцільні міміка, жести, рухи, пози; уміння об'єктивної, візуальної діагностики психологічних особливостей співрозмовника);

– педагогічна техніка (уміння вибрати правильний стиль і тон спілкування; уміння керувати увагою аудиторії; уміння педагогічно доцільно використовувати наочність і технічні засоби навчання).

Варто зазначити, що комунікативну компетентність як основу професіоналізму викладача закладу вищої освіти формують ще на етапі навчання на рівні навчання в магістратурі. Зокрема, в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини в освітній програмі «Освітні, педагогічні науки (Дидактика вищої школи)» вивчають обов'язкові компоненти, що передбачають формування саме цієї компетентності: «Академічна риторика», «Культура педагогічної діяльності викладача ЗВО», «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті та науці».

Зазначені дисципліни мають сформувати програмні результати навчання, що здатні сформувати педагогічно доцільну партнерську міжособистісну взаємодію, здійснювати ділову комунікацію, зрозуміло і недвозначно доносити власні міркування, висновки та аргументацію з питань освіти і педагогіки до фахівців і широкого загалу, вести проблемно-тематичну дискусію; вільно спілкуватися державною та іноземною мовами усно і письмово для обговорення результатів освітньої, професійної діяльності, презентації наукових досліджень та інноваційних проєктів; здійснювати пошук необхідної інформації з освітніх/педагогічних наук у друкованих, електронних та інших джерелах, аналізувати, систематизувати її, оцінюючи достовірність та релевантність.

**Висновки.** Сучасна освіта України орієнтується на європейські «виміри». У зв'язку з цим соціально-економічні зміни потребують становлення нової системи освіти. Динаміка цих змін сприяє розвитку ринку праці й загостренню конкуренції на ньому.

Тому на часі, попитом на ринку праці користуються фахівці, які вміють конкурувати, нестандартно мислити, творчо застосовувати знання у складних виробничих, соціальних ситуаціях.

Зміни, які відбуваються в шкільній освіті, висувають нові вимоги щодо особистості педагога, керівника, передбачають посилення уваги щодо його особистісних та професійних якостей. Безумовно, ці якості повинні ґрунтуватися на професійній компетентності, тобто на основі



фундаментальних знань, що передбачають також належний рівень сформованості комунікативної компетентності.

**Література:**

1. Гавриляк Л.С. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *Науковий журнал «ЛОГОΣ. Мистецтво наукової думки»*. №3. 2019. С. 70–73.

2. Когут І.В. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: автореф. дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04. теорія і методика професійної освіти. Полтава. 2015. 20 с.

3. Корніяка О.М. Комунікативна компетентність як визначальний чинник професійного самоздійснення викладача вищої школи. *Актуальні проблеми психології*. Т. VI: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Київ. Вип. 16. 2016. С. 82–92.

4. Почтарьов С.О. Формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Економічний вісник університету* : зб. наук. пр. учених та аспірантів [голов. ред. Л. О. Мармуль]. Переяслав (Київ. обл.). Вип. 52. 2022. С. 19–22.

5. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти». Мінекономіки України від 23.03.2021 р. № 610. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-standart-na-grupu-profesij-vikladachi-zakladiv-vishoyi-osviti>

6. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>

**References:**

1. Ghavryljak, L.S. (2019) Komunikatyvna kompetentnistj jak skladova profesijnogi pidghotovky suchasnogho fakhivcja. [Communicative competence as a component of the professional training of a modern specialist]. *Naukovyj zhurnal «LOGHOS. Mystectvo naukovoji dumky»*. 70–73 [in Ukrainian].

2. Koghut, I.V. (2015) Formuvannja profesijno-pedaghoghichnoji komunikatyvnoji kompetentnosti majbutnjogho vchytelja [Formation of professional and pedagogical communicative competence of the future teacher]: avtoref. dys. kandydata ped. nauk: 13.00.04. teorija i metodyka profesijnoji osvity. Poltava. 20 [in Ukrainian].

3. Kornijaka, O.M. (2016) Komunikatyvna kompetentnistj jak vyznachaljnij chynnyk profesijnogho samozdijsnennja vykladacha vyshhoji shkoly [Communicative competence as a determining factor of professional self-realization of a teacher of a higher school]. *Aktualjni problemy psykholohiji*. Т. VI: Psykhofiziologhija. Psykhologhija pracj. Eksperymentaljna psykholohija. Kyjiv. 16. 82–92 [in Ukrainian].

4. Pochtarjov, S.O. (2022) Formuvannja komunikatyvnoji kompetentnosti zdobuvachiv vyshhoji osvity v umovakh dystancijnogho navchannja [Formation of communicative competence of students of higher education in the conditions of distance learning]. *Ekonomichnyj visnyk universytetu*: zb. nauk. pr. uchenykh ta aspirantiv. Perejaslav. 52. 19–22 [in Ukrainian].

5. Profesijnij standart na ghrupu profesij «Vykladachi zakladiv vyshhoji osvity» [Professional standard for the group of professions "Teachers of higher education institutions"]. Minekonomiky Ukrajiny vid 23.03.2021. 610 [in Ukrainian].

6. Strateghija rozvytku vyshhoji osvity v Ukrajinі na 2022–2032 roky [Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2022–2032] [in Ukrainian].



УДК 378:004.94:535.4

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-894-909](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-894-909)

**Птащенко Федір Олександрович** доктор фізико-математичних наук, доцент, академік Національної академії наук вищої освіти України, Завідувач кафедри фізики і хімії, Національний університет Одеська морська академія, вул. Дідріхсона, 8, м. Одеса, 65029, тел.: (048) 793-16-94, <https://orcid.org/0000-0002-8203-0494>

**Велика Ольга Іванівна** Старший викладач кафедри фізики і хімії, Національний університет Одеська морська академія, вул. Дідріхсона, 8, м. Одеса, 65029, тел.: (048) 793-16-94

**Полосіна Валентина Миколаївна** Старший викладач кафедри фізики і хімії, Національний університет Одеська морська академія, вул. Дідріхсона, 8, м. Одеса, 65029, тел.: (048) 793-16-94

### **ВІРТУАЛЬНИЙ ФІЗИЧНИЙ ПРАКТИКУМ НА ПЛАТФОРМІ LABVIEW З РОЗДІЛУ «ДИФРАКЦІЯ СВІТЛА»**

**Анотація.** У сучасних вищих навчальних закладах лабораторні експерименти відіграють ключову роль у засвоєнні студентами фізичних концепцій. Однак, доступність обладнання, брак часу та проблеми безпеки можуть обмежувати можливості для практичного дослідження складних фізичних явищ. Наша стаття надає новаторський підхід до подолання цих перешкод за допомогою віртуальних лабораторних стендів, створених на платформі LabVIEW. В рамках нашого дослідження ми зосередилися на явищі дифракції світла на круглому отворі та щілині, розробивши віртуальні стенди, які відтворюють ці умови та пропонують студентам можливість проведення експериментів без фізичного обладнання. Такий підхід не тільки покращує процес навчання, надаючи універсальний та доступний інструмент для вивчення фізики, але також дозволяє подолати географічні та фінансові обмеження, які можуть виникнути під час використання традиційних лабораторних стендів. Стаття докладно описує дизайн та реалізацію віртуальних лабораторних стендів на платформі LabVIEW, включаючи розробку програмного забезпечення та візуалізацію результатів експериментів. Ми також обговорюємо потенційний вплив цієї інноваційної віртуальної платформи на розвиток



лабораторного практикуму з фізики, включаючи її застосування у дистанційному навчанні та можливості для індивідуалізації навчання. У нашій статті ми також обговорюємо практичні переваги віртуальних лабораторних стендів, включаючи можливість повторюваності експериментів, масштабованість та адаптивність до різних рівнів знань студентів. Ми надаємо детальний опис методології проведення віртуальних експериментів, включаючи кроки з підготовки, виконання та аналізу результатів. Наша робота відкриває нові перспективи в галузі освіти, пропонуючи студентам та викладачам інноваційний інструмент для вивчення фізики, який долає безліч традиційних обмежень та сприяє більш глибокому та ефективному засвоєнню матеріалу.

**Ключові слова:** віртуальний лабораторний практикум, дистанційне навчання, LabView.

**Ptashchenko Fedir Oleksandrovyh** Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Academician of the National Academy of Sciences of Higher Education of Ukraine, Head of the Department of Physics and Chemistry, National University Odesa Maritime Academy, St. Diedrichson, 8, Odesa, 65029, tel.: (048) 793-16-94, <https://orcid.org/0000-0002-8203-0494>

**Velyka Olha Ivanivna** Senior Lecturer of the Department of Physics and Chemistry, National University Odesa Maritime Academy, St. Diedrichson, 8, Odesa, 65029, tel.: (048) 793-16-94

**Polosina Valentyna Mykolajivna** Senior Lecturer of the Department of Physics and Chemistry, National University Odesa Maritime Academy, St. Diedrichson, 8, Odesa, 65029, tel.: (048) 793-16-94

### **VIRTUAL PHYSICS PRACTICUM ON THE LABVIEW PLATFORM FROM THE SECTION “DIFFRACTION OF LIGHT”**

**Abstract.** In modern universities, laboratory experiments play a key role in students' mastery of physics concepts. However, equipment availability, time constraints, and safety concerns can limit the ability to practically investigate complex physical phenomena. Our paper provides an innovative approach to overcome these obstacles using virtual lab benches built on the LabVIEW platform. For our research, we focused on the diffraction of light by a circular hole and a slit, developing virtual benches





that replicate these conditions and offer students the opportunity to conduct experiments without physical equipment. This approach not only improves learning by providing a versatile and accessible tool for learning physics, but also overcomes the geographic and financial limitations that can arise with traditional laboratory benches. The article describes the design and implementation of virtual laboratory benches on the LabVIEW platform, including software development and visualization of experimental results. We also discuss the potential impact of this innovative virtual platform on the development of physics laboratory practice, including its application to distance learning and opportunities for personalized learning. In our article, we discuss the practical advantages of virtual laboratory benches, including the possibility of repeatability of experiments, scalability, and adaptability to different levels of student knowledge. We provide a detailed description of the methodology for conducting virtual experiments, including steps for preparing, executing, and analyzing the results. Our work opens up new perspectives in education by offering students and teachers an innovative tool for learning physics that overcomes many traditional limitations and promotes deeper and more effective learning.

**Keywords:** virtual laboratory workshop, distance learning, LabView.

**Постановка проблеми.** В даний час вивчення фізики у вищих навчальних закладах стикається з низкою складнощів, пов'язаних із проведенням лабораторних експериментів. Однією з основних проблем є обмежена доступність устаткування. Висока вартість спеціалізованих приладів та їх технічна складність роблять деякі експерименти недоступними більшості навчальних закладів, особливо в умовах обмеженого бюджету. Крім того, в сучасному навчанні все більша увага приділяється проблемі нестачі часу. Скорочення аудиторних занять та збільшення навантаження на студентів залишають мало часу для проведення тривалих лабораторних робіт. Це може призвести до спрощення експериментів та недостатньої глибини їхнього аналізу. Ще одним важливим аспектом є забезпечення безпеки під час проведення лабораторних занять. Крім того, деякі експерименти можуть бути небезпечними для студентів через використання небезпечних речовин або високої напруги. Це може обмежувати можливості проведення певних експериментів або вимагати додаткових запобіжних заходів, що ускладнює навчальний процес. З огляду на ці складності існує потреба в розробці нових підходів до проведення лабораторних робіт, які б враховували обмеження сучасної освіти. У нашій роботі ми пропонуємо інноваційне вирішення цієї проблеми через створення віртуальних стендів на базі платформи LabVIEW.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** *Огляд підходів, методик та платформ для створення віртуального лабораторного практикуму.* Одним із основних методів створення віртуального практикуму є використання комп'ютерних симуляцій. Створені віртуальні моделі фізичних процесів та явищ можуть бути запущені та досліджені студентами за допомогою комп'ютера. Яскравим прикладом таких симуляцій може бути програмний продукт PhET Interactive Simulations, який надають широкий спектр інтерактивних симуляцій з різних тем фізики [1-3]. PhET Interactive Simulations – це колекція безкоштовних інтерактивних симуляцій, розроблених Університетом Колорадо у Боулдері. Вони надають можливість студентам та викладачам взаємодіяти з віртуальними моделями та симуляціями з різних галузей фізики. Симуляції PhET легко доступні через інтернет і мають інтерактивний інтерфейс, що робить їх привабливими та зручними для використання як студентами, так і викладачами. PhET пропонує широкий спектр симуляцій з різних розділів фізики, включаючи механіку, електрику та магнетизм, термодинаміку та ін. Це дозволяє адаптувати навчальні матеріали під різні курси та рівні навчання. Інтерактивні симуляції PhET сприяють глибшому розумінню фізичних явищ завдяки можливості проведення експериментів та дослідження різних аспектів фізики у віртуальному середовищі. PhET Interactive Simulations безкоштовні для використання та розповсюдження, а також доступні з відкритим вихідним кодом, що дозволяє дослідникам та розробникам створювати власні модифікації та адаптації. Незважаючи на зазначені переваги, PhET Interactive Simulations мають свої недоліки. Незважаючи на широкий вибір симуляцій, деякі з них можуть бути обмежені у функціональності та не охоплювати всі аспекти фізичного явища. У деяких випадках моделі, які використовуються у симуляціях PhET, можуть бути спрощеними і не повністю точно відображають реальні фізичні процеси. Використання PhET Interactive Simulations вимагає доступу до Інтернету, що може бути проблематично в деяких освітніх середовищах або при обмеженому доступі до мережі.

Інший підхід до створення віртуальних лабораторних стендів полягає у використанні засобів віртуальної реальності, наприклад, на основі ігрового двигуна Unity3D [4,5]. Unity3D надає широкий набір інструментів та ресурсів для створення високоякісних та інтерактивних віртуальних середовищ. Це дозволяє розробникам створювати цікаві та пізнавальні віртуальні лабораторії, які можуть привернути увагу студентів. Unity3D підтримує розгортання на різні платформи, включаючи ПК, мобільні пристрої та веб-браузери. Це забезпечує

гнучкість та доступність віртуальних практикумів для студентів з різними пристроями та операційними системами. Unity3D має вбудовані інструменти для фізичного моделювання, що дозволяють створювати реалістичні симуляції фізичних явищ. Це включає можливість моделювати гравітацію, динаміку рідин і твердих тіл та ін. Unity3D має широке і активне співтовариство розробників, яке надає безліч безкоштовних ресурсів, навчальних матеріалів і документації, що полегшує вивчення і використання платформи для створення віртуальних лабораторних практикумів. Серед недоліків цього підходу можна назвати такі. Unity3D є потужним інструментом, але його вивчення може бути складним для новачків у розробці ігор та віртуальної реальності. Необхідність вивчення мови програмування C# і освоєння різних функціональностей може утруднити процес розробки деяких користувачів. Створення високоякісних віртуальних середовищ у Unity3D може вимагати потужних комп'ютерних ресурсів, що може бути недоступним для деяких навчальних закладів або студентів з обмеженими можливостями. Для створення якісних та ефективних віртуальних лабораторних практикумів у Unity3D потрібна наявність досвідчених розробників, здатних ефективно використовувати інструменти та ресурси платформи.

Ще одним підходом є забезпечення дистанційного доступу до реальних лабораторій через Інтернет. Цей підхід дозволяє студентам віддалено керувати експериментальним обладнанням та проводити фізичні вимірювання та експерименти, не залишаючи свого місця проживання. Прикладами таких систем можуть бути онлайн-платформи для проведення фізичних експериментів, такі як iLab і Remote Laboratory [6,7]. Системи iLab та Remote Laboratory дозволяють студентам отримувати доступ до експериментального обладнання та проводити лабораторні роботи віддалено, що особливо корисно для студентів, які не мають доступу до відповідного обладнання на місці або знаходяться у віддалених місцях. Користувачі можуть отримати доступ до експериментів з будь-якого місця, маючи лише інтернет-підключення, що забезпечує гнучкість у розкладі та зручність у використанні. iLab та Remote Laboratory часто надають доступ до широкого спектру експериментального обладнання та інструментів, що дозволяє студентам проводити різноманітні дослідження та експерименти. Використання дистанційних лабораторій може допомогти знизити витрати на обладнання та обслуговування лабораторій та розширити доступ до освіти в галузі фізики для більшої кількості студентів. Такий підхід до дистанційного проведення



лабораторного практикуму має також низку недоліків. Деякі експерименти можуть мати обмеження в реальному часі, такі як затримки передачі даних або доступності обладнання, що може утруднити проведення експериментів в реальному часі і вимагати додаткового планування. Залежно від специфікації системи та доступності обладнання деякі студенти можуть зіткнутися з обмеженнями у доступі до необхідних експериментів або інструментів. Дистанційне проведення лабораторних робіт може зазнавати технічних проблем, таких як збої в інтернет-з'єднанні, несправності обладнання тощо, що може ускладнити процес навчання.

**Мета статті.** Мета нашої роботи полягає у розробці та апробації віртуальних лабораторних стендів на основі платформи LabVIEW для вивчення явища дифракції світла на круглому отворі та щілині. Ми прагнемо запропонувати інноваційне рішення для покращення навчання фізиці у вищих навчальних закладах, яке подолало б обмеження традиційних лабораторних робіт, такі як обмежена доступність обладнання, брак часу та проблеми безпеки. Конкретні цілі нашої роботи включають:

– Розробку віртуальних лабораторних стендів, адаптованих для вивчення дифракції світла на круглому отворі та щілині.

– Перевірку ефективності віртуальних лабораторних стендів у процесі навчання фізики порівняно з традиційними лабораторними роботами.

– Оцінку потенційного впливу використання віртуальних лабораторних стендів на підвищення розуміння фізичних концепцій студентами.

– Дослідження можливостей інтеграції віртуальних лабораторних стендів у навчальні плани та програми, а також оцінку їхньої застосовності у дистанційному навчанні.

Наша мета полягає не лише у розробці технічного рішення, а й у дослідженні його педагогічної ефективності та можливостей практичного застосування у навчальному процесі. Ми прагнемо створити інструмент, який би покращив процес навчання фізики, зробивши його більш доступним, інтерактивним та ефективним для студентів та викладачів.

#### **Виклад основного матеріалу.**

*Переваги використання платформи LabView для створення лабораторного практикуму з фізики.* LabVIEW (скорочення від англійської «Laboratory Virtual Instrumentation Engineering Workbench») – це програмне середовище та платформа розробки, призначена для створення та виконання програм графічною мовою програмування «G», розроблена

компанією National Instruments із США [8]. Програма знаходить широке застосування в різних галузях, включаючи збір даних, обробку інформації, управління технічними пристроями та процесами, а також розробку систем тестування та навчання студентів технічних спеціальностей. LabView також широко використовується у освітніх цілях для створення віртуальних експериментальних стендів та лабораторій. Вона надає графічний інтерфейс для програмування та управління вимірювальним обладнанням, що робить її ідеальним інструментом створення віртуальних лабораторних практикумів. Вже опубліковані наукові праці, присвячені створенню віртуальних лабораторних стендів з різних розділів фізики на платформі LabView [9-11]. Однією з ключових особливостей LabVIEW є використання графічного методу програмування, який дозволяє візуалізувати кожен аспект завдання, включаючи конфігурацію обладнання, дані вимірювання та налагодження. Програма LabVIEW складається з двох основних частин: лицьової панелі та блок-діаграми. Лицьова панель є зовнішнім інтерфейсом віртуального приладу, на якому розміщуються елементи управління, такі як кнопки, перемикачі та графіки, які використовуються для взаємодії з програмою. Блок-діаграма містить функціональні вузли та елементи обробки даних, об'єднані лініями зв'язку, що забезпечують обмін даними певного типу. LabVIEW забезпечує зручність та простоту програмування завдяки інтуїтивно зрозумілому інтерфейсу та можливості візуального налагодження програми. LabView ґрунтується на концепції модульності, що дозволяє легко створювати та змінювати віртуальні лабораторії, додаючи нові компоненти або модифікуючи існуючі. Перевагою є безкоштовне використання ранніх версій програми для навчання студентів, а також умовно безкоштовні версії протягом випробувального періоду. Крім того, спеціальний компонент LabVIEW Application Builder дозволяє створювати програми для операційної системи Windows без необхідності встановлення середовища розробки. LabView підтримує сторонні розширення та плагіни, що дозволяє розширювати функціональність платформи та інтегрувати додаткові можливості, такі як моделювання фізичних процесів. Існує широка спільнота користувачів LabView, яка надає навчальні матеріали, приклади коду та підтримку, що полегшує вивчення та використання платформи. Таким чином, існує цілий набір переваг для створення віртуального лабораторного практикуму на основі LabView.

1. Інтеграція з вимірювальним обладнанням: LabView має вбудовану підтримку різного вимірювального обладнання, що дозволяє



легко інтегрувати реальні датчики та прилади у віртуальні експерименти. Це забезпечує більш реалістичне моделювання фізичних процесів та дозволяє студентам отримувати практичний досвід роботи з реальним обладнанням.

2. Графічний інтерфейс та простота програмування та використання: LabView надає інтуїтивно зрозумілий графічний інтерфейс для розробки віртуальних лабораторних практикумів, що робить процес створення та налаштування експериментів більш простим та доступним для широкого кола користувачів, включаючи викладачів та студентів.

3. Модульність та гнучкість: Платформа LabView заснована на концепції модульності, що дозволяє легко створювати та змінювати віртуальні лабораторії, додаючи нові компоненти або модифікуючи існуючі. Це забезпечує гнучкість адаптації віртуальних лабораторій під різні рівні навчання та індивідуальні потреби студентів.

4. Навчальні матеріали та спільнота: LabView має широке співтовариство користувачів, яке надає навчальні матеріали, приклади коду та підтримку, що полегшує вивчення та використання платформи. Наявність готових навчальних матеріалів та прикладів полегшує процес впровадження віртуальних лабораторних стендів на основі LabView в освітній процес.

5. Багатий функціонал: LabView надає широкий набір інструментів та можливостей для розробки віртуальних лабораторій, включаючи графічну візуалізацію, аналіз даних, моделювання та симуляцію фізичних процесів. Це дозволяє створювати комплексні та інтерактивні віртуальні експерименти, які можуть ефективно демонструвати фізичні закони та явища.

6. Наявність умовно-безкоштовних версій програми, що не потребують оновлення.

7. Можливість крос-платформного використання завдяки модулю LabVIEW Runtime Engine.

В цілому, створення віртуального лабораторного практикуму на основі LabView може переважати через його дешевизну, інтеграцію з реальним обладнанням, зручний графічний інтерфейс, гнучкість у створенні та модифікації експериментів, підтримку спільноти та багатий функціонал.

*Дифракція та її застосування.* Дифракція є фундаментальним фізичним явищем, що проявляється при поширенні світлових хвиль через малі отвори або огинанні малих перешкод. Дифракційна інтерференція виникає при перекритті хвиль, що розповсюджуються від

різних частин джерела різними шляхами. В результаті інтерференції вторинних хвиль формуються області посилення (максимуми) та ослаблення (мінімуми) інтенсивності хвильового поля. Дифракційна картина – це просторовий розподіл інтенсивності хвильового поля після проходження через отвір або огинання перешкоди. Основні елементи дифракційної картини включають центральний максимум і систему бічних мінімумів і максимумів. Інтенсивність дифракційної картини залежить від кута спостереження та радіальної відстані від центру дифракційної картини. Кутова залежність інтенсивності визначається розміром і формою отвору чи перешкоди та довжиною хвилі випромінювання джерела. Дифракційні явища безпосередньо пов'язані з принципами хвильової оптики та демонструють важливі аспекти хвильової поведінки світла та інших видів хвиль.

Застосування дифракції в оптиці охоплює широкий спектр технологій та методів, від формування зображень до аналізу матеріалів. Розуміння дифракційних явищ дозволяє розробляти нові оптичні пристрої та методи їх застосування. Ось деякі з основних областей застосування дифракції в оптиці:

а. Дифракційні явища визначають *роздільну здатність* оптичних систем і впливають на якість зображення, що формується. Наприклад, дифракція на краях апертури об'єктива обмежує розрізнявальну здатність оптичної системи.

б. *Дифракційні решітки* використовуються для поділу світла на спектральні складові та вимірювання довжин хвиль. Вони складаються з низки вузьких паралельних щілин або ґрат, через які проходить світло, створюючи дифракційні інтерференційні візерунки.

в. *Голографія* ґрунтується на використанні дифракційних принципів для запису та відтворення тривимірних зображень об'єктів. Дифракційна структура голограми зберігає інформацію про фазу та амплітуду світлової хвилі, що дозволяє відтворити об'ємне зображення.

г. *Дифракційні елементи*, такі як дифракційні ґратки, об'єктиви Френеля та інші оптичні компоненти, використовуються для формування складних дифракційних візерунків та зміни властивостей світла в оптичних системах.

д. Дифракційні методи, такі як дифракція рентгенівських променів (XRD) та електронів (ED), використовуються для *аналізу кристалічної структури матеріалів*. Дифракційні візерунки, одержувані при таких дослідженнях, містять інформацію про розташування атомів у кристалічній решітці.

*Методи опису дифракції.* Математичні моделі дифракції є інструментами для опису поведінки хвильового поля при проходженні через



отвори або огинанні перешкод. Вони відіграють важливу роль в аналізі та передбаченні дифракційних явищ. Математичні моделі дифракції надають аналітичний та чисельний інструментарій для вивчення та прогнозування дифракційних явищ. Їхнє застосування у віртуальних експериментах на платформі LabView дозволяє користувачам досліджувати різні сценарії та параметри, а також порівнювати результати з теоретичними прогнозами. Розуміння цих моделей є ключовим для ефективної симуляції та інтерпретації експериментальних даних.

*Модель Гюйгенса-Френеля* описує дифракцію на перешкодах і отворах, припускаючи, що кожна точка хвильовому фронті є джерелом вторинних сферичних хвиль, званих елементарними хвилями Гюйгенса. Дифракційна картина формується інтерференцією вторинних хвиль, які поширюються із усіх точок на хвильовому фронті. Дифракцію також можна описати за допомогою інтегральних формул, що ґрунтуються на принципі Гюйгенса-Френеля. Ці формули дозволяють обчислювати амплітуду та фазу хвильового поля у довільній точці простору, використовуючи інтеграли по всій поверхні джерела. Ця модель використовувалася нами для симуляції дифракції на круглому отворі.

*Модель Фраунгофера* застосовується у разі, коли відстань від джерела до екрана значно перевищує розміри отвору чи перешкоди (хвильовий фронт – плоский). У цій моделі дифракційна картина представляється у вигляді просторового перетворення амплітуди та фази хвильового поля, що дозволяє ефективно обчислювати інтенсивність дифракційних максимумів та мінімумів. Ця модель використовувалася для симуляції дифракції на щілини.

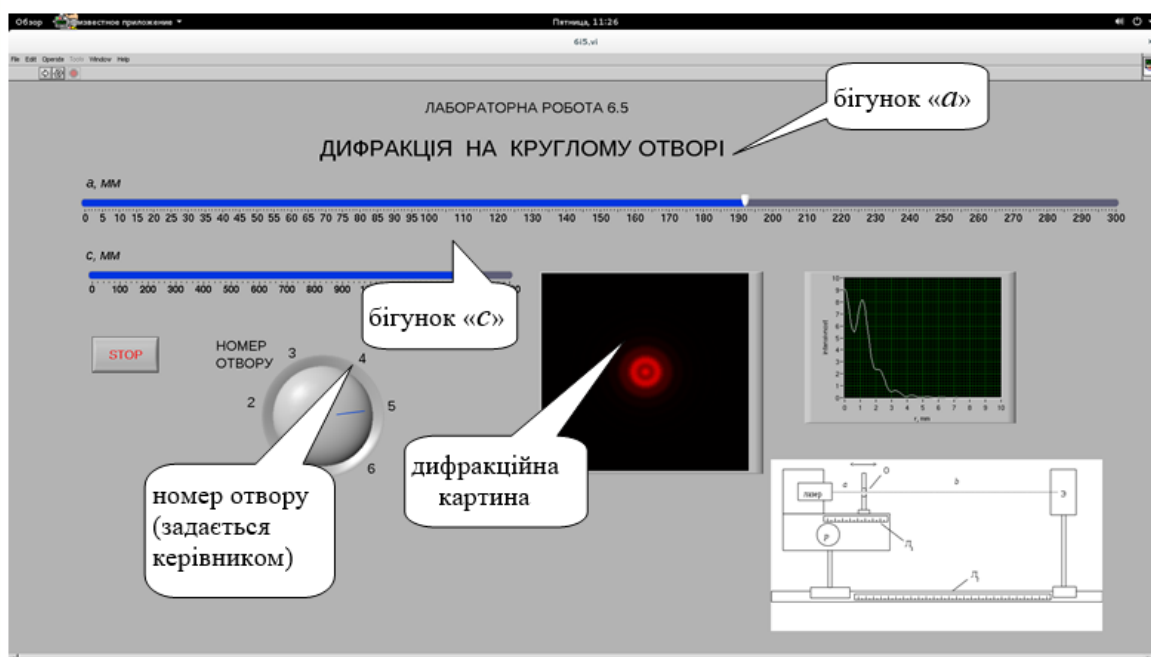
*Віртуальні лабораторні стенди з розділу «Дифракція світла».* Низка наших робіт [12-15] вже була присвячена використанню платформи LabVIEW для створення віртуальних стендів лабораторного практикуму з різних розділів фізики. У цій статті буде описано створені нами стенди, присвячені вивченню розділу «Дифракція світла», а саме, «Дифракція на круглому отворі» та «Дифракція на щілини».

На рис. 1 показана лицьова панель віртуального лабораторного стенду «Дифракція на круглому отворі». Метою роботи є визначення радіуса малого отвору за допомогою дифракційних вимірів. У реальному лабораторному стенді джерелом світла служить напівпровідниковий лазер, який дає потужне когерентне випромінювання, що із достатньою точністю можна вважати точковим джерелом світла. Діафрагма з круглим отвором може переміщуватися вздовж оптичної осі установки при обертанні ручки. Відстань  $a$  від джерела світла до отвору вимірюється за допомогою лінійки. Відстань від джерела світла





до екрана, на якому спостерігається дифракційна картина,  $c = a + b$  вимірюється іншою лінійкою. При використанні віртуального стенду, студент має можливість вибирати номер (діаметр) отвору та регулювати за допомогою бігунків відстань  $a$  від джерела світла до отвору та відстань  $c$  від джерела світла до екрану. При цьому дифракційна картина на екрані буде змінюватись, і по її вигляду можна розрахувати кількість відкритих зон Френеля. Робота передбачає можливість розрахунку або діаметру отвору, або довжини хвилі джерела світла.



*Рис. 1. Лицьова панель віртуального лабораторного стенду  
«Дифракція на круглому отворі»*

На рис. 2 показана лицьова панель віртуального лабораторного стенду «Дифракція на круглому отворі». Метою роботи є дослідження явища дифракції на щілині, визначення ширини щілини за допомогою дифракційних вимірів та перевірка теоретично отриманого співвідношення між інтенсивностями дифракційних максимумів різних порядків. У реальному лабораторному стенді джерелом світла також служить напівпровідниковий лазер, який дає вузький пучок монохроматичного випромінювання. Випромінювання лазера потрапляє на вертикальну щілину та дифрагує. Дифракційна картина проектується на лінійку, по якій може переміщуватися фотодіод. Напряга на фотодіоді буде пропорційною до інтенсивності світла і вимірюється мілівольтметром. Відстань від щілини до фотодіода може змінюватись та вимірюється іншою лінійкою. При використанні віртуального стенду, студент має



можливість обирати варіант роботи (номер і ширину щілини) та регулювати відстань від щілини до екрана (зазвичай задається керівником). Рухаючи «мишкою» синю смужку на екрані, користувач наводить її на центри дифракційних максимумів і мінімумів. При цьому, координату  $y$  та напругу на фотодіоді контролюють у відповідних віконцях.

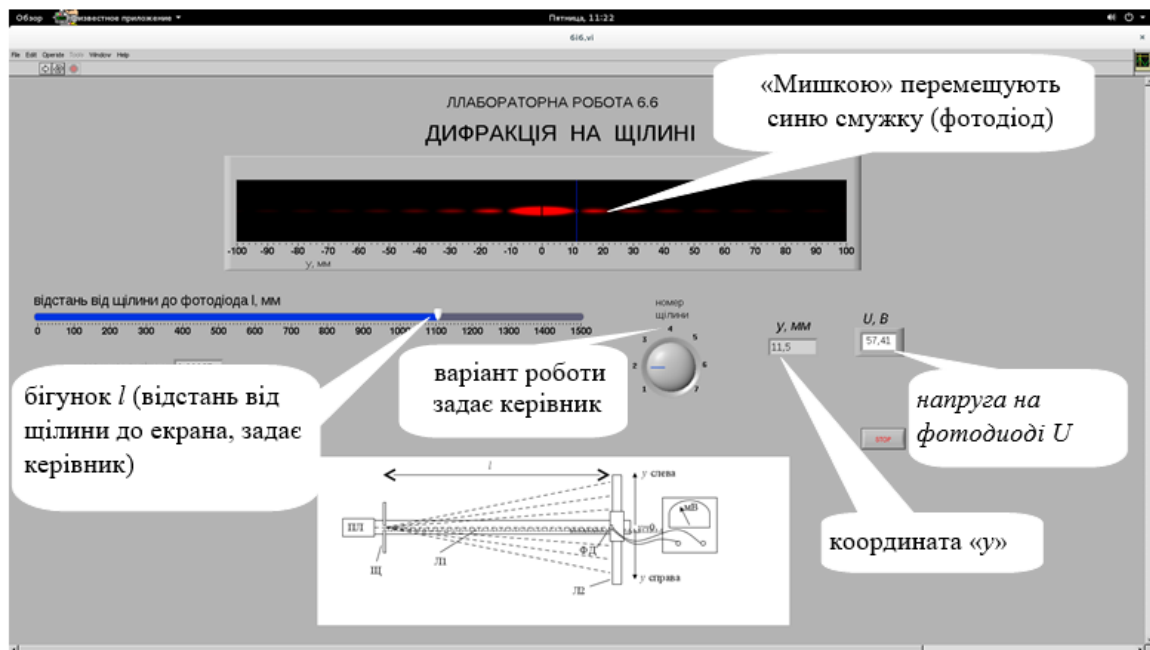


Рис. 2. Лицьова панель віртуального лабораторного стенду «Дифракція на щілині»

Описані вище віртуальні лабораторні стенди успішно використовуються в навчальному процесі при проведенні лабораторних занять з фізики для студентів, які вивчають розділ «Хвильова оптика».

**Висновки.** В нашій роботі ми представили новаторський підхід к організації лабораторного обучения фізики с использованием віртуальних лабораторних стендов на базе платформи LabVIEW для изучения дифракции света на круглом отверстии и щели. Віртуальні лабораторні стенди, розробанні на базе платформи LabVIEW, представляють собою ефективний и универсальный инструмент для изучения физических явлений, обладающий рядом преимуществ по сравнению с традиционными лабораторными работами. Использование віртуальних лабораторних стендов позволяет преодолеть ограничения, связанные с доступностью оборудования, нехваткой времени и проблемами безопасности, что делает их особенно ценным инструментом в современном образовании. Віртуальні лабораторні стенди

демонструють хороші педагогічні результати, сприяючи більш глибокому розумінню фізичних концепцій студентами і стимулюючи активне дослідницьке навчання. Результати нашого дослідження підтверджують потенціал віртуальних технологій в освіті і дослідженні, а також їх значимість для розвитку сучасного освітнього процесу. В нашому дослідженні ми створили і протестували дві віртуальні лабораторні роботи, присвячені вивченню дифракції світла на круглій щілині і щілині. Віртуальна лабораторна робота по вивченню дифракції світла на круглій щілині є ефективним інструментом для дослідження цього фізичного явища. Студенти можуть змінювати параметри щілини і спостерігати зміни в дифракційній картині, що сприяє кращому розумінню залежності між розмірами щілини і формою дифракційних плям. Віртуальна лабораторна робота по вивченню дифракції світла на щілині також демонструє високу ефективність в навчанні студентів фізики. Студенти можуть досліджувати залежність інтенсивності дифракційних смуг від ширини щілини і довжини хвилі світла, що допомагає їм поглибити свої знання про фізичні закони дифракції. Таким чином, згадані вище віртуальні лабораторні роботи є ефективними інструментами для навчання студентів фізики. Вони надають можливість проведення експериментів в зручному і безпечному віртуальному середовищі, що сприяє більш глибокому і усвідомленому засвоєнню фізичних концепцій. В цілому, наші висновки підтверджують цінність використання віртуальних лабораторних стендів на базі платформи LabVIEW в освітньому процесі по фізиці і вказують на необхідність подальшого дослідження і розвитку даної технології з метою підвищення її ефективності і поширення в освітній практиці.

#### *Література:*

1. Perkins, K., Adams, W., Dubson, M., Finkelstein, ..., LeMaster, R. PhET: Interactive simulations for teaching and learning physics // *The Physics Teacher* (2006) V. 44 №1, P. 18-23.
2. Wieman, C., Adams, W. K., Perkins, K. K., Adams, W., Dubson, M., Finkelstein, N., ... O'Malley, P. PhET: Simulations that enhance learning // *Science* (2008) V. 322(5902), P. 682-683.
3. Linder, C. J. PhET interactive simulations: Transformative tools for teaching physics // *The Physics Teacher* (2013) 51(4), P. 206-207.
4. J.D. González, J.H. Escobar, H. Sánchez, J. De la Hoz, J.R. Beltrán. 2D and 3D virtual interactive laboratories of physics on Unity platform // *Journal of Physics: Conf. Series* (2017) V. 935 P. 012069 (7 pp).



5. X. Su, Z. Zhang, Z. Zhou, X. Yu. Virtual Reality Simulation of Equipment Training Based on Unity3D // IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering (2019) V. 562 P. 012165 (6 pp).

6. J.L. Hardison, K. DeLong, P.H. Bailey, V.J. Harward. Deploying interactive remote labs using the iLab Shared Architecture // 38th Annual Frontiers in Education Conference, Saratoga Springs, NY, USA (2008) pp. S2A-1-S2A-6.

7. El Kharki, K.; Berrada, K.; Burgos, D. Design and Implementation of a Virtual Laboratory for Physics Subjects in Moroccan Universities // Sustainability (2021) V. 13, P. 3711.

8. Bress T. Effective Labview Programming. New York: NTC Press, 2013. 720 p.

9. A. Garg, R. Sharma, V. Dhingra. Development of an Automated Modern Undergraduate Optics Laboratory using LabVIEW // In: Education and Training in Optics and Photonics, OSA Technical Digest Series (CD) (Optica Publishing Group, 2009), paper ETA3.

10. Zhang H X, Yan Y, Zhou H, et al. The Development of Virtual Experiment Platform for Signal Analysis and Processing Based on LabVIEW // Applied Mechanics & Materials (2014) V. 513-517, P. 3241-3244.

11. L. Sajo-Bohus, E. D. Greaves, H. Barros, W. Gonzalez, A. Rangel. LabView Based Nuclear Physics Laboratory experiments as a remote teaching and training tool for Latin American Educational Centers // AIP Conf. Proc. 26 October 2007; V. 947 (1), P. 477-478.

12. Птащенко Ф. О., Зенченко В.П., Горюк А.А. Віртуальні лабораторні комплекси з розділу «коливання» у програмному середовищі LabView // IV International Scientific and Theoretical Conference «Technologies and strategies for the implementation of scientific achievements», Kingdom of Sweden, Stockholm, November 10, 2023: Proceedings. – International Center of Scientific Research (2023) P. 113-115.

13. Птащенко Ф. О., Зенченко В.П., Горюк А.А. Віртуальний лабораторний практикум з фізики на платформі LabView – розділ «Коливання і хвилі» // III International Scientific and Practical Conference «Theoretical and practical aspects of modern scientific research», Republic of Korea, Seoul, November 24, 2023: Proceedings. – Seoul-Vinnitsia: Case Co., Ltd. & European Scientific Platform (2023) P. 132-134.

14. Птащенко Ф. О., Зенченко В.П., Полосіна В.М., Велика О.І. Застосування платформи LabView для створення віртуального лабораторного стенду «Визначення швидкості звуку методом інтерференції» // Theoretical and empirical scientific research: concept and trends: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference, Oxford, February 2, 2024. Oxford-Vinnitsia: P.C. Publishing House & UKRLOGOS Group LLC (2024) P. 256-261.

15. Птащенко Ф. О., Зенченко В.П., Полосіна В.М., Велика О.І. Застосування програмного комплексу LabView для створення віртуального лабораторного стенду «Загасання люмінесценції» // V International Scientific and Theoretical Conference «Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations», Amsterdam, The Netherlands, February 23, 2024: Proceedings. – International Center of Scientific Research (2024) P. 150-154.

### References:

1. Perkins, K., Adams, W., Dubson, M., Finkelstein, ..., LeMaster, R. (2006). PhET: Interactive simulations for teaching and learning physics. *The Physics Teacher*, 44, 1, 18-23 [in English].

2. Wieman, C., Adams, W. K., Perkins, K. K., Adams, W., Dubson, M., Finkelstein, N., ... O'Malley, P. (2008). PhET: Simulations that enhance learning. *Science*, 322(5902), 682-683 [in English].

3. Linder, C. J. (2013). PhET interactive simulations: Transformative tools for teaching physics. *The Physics Teacher*, 51(4), 206-207 [in English].
4. Gonz'alez, J.D., Escobar, J.H., S'anchez, H., De la Hoz, J.R. Beltr'an. (2017). 2D and 3D virtual interactive laboratories of physics on Unity platform. *Journal of Physics: Conf. Series*, 935, 012069 (7 pp) [in English].
5. X. Su, Z. Zhang, Z. Zhou, X. Yu. (2019). Virtual Reality Simulation of Equipment Training Based on Unity3D. *IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering*, 562, 012165 (6 pp) [in English].
6. J.L. Hardison, K. DeLong, P.H. Bailey, V.J. Harward. (2008). Deploying interactive remote labs using the iLab Shared Architecture. *38th Annual Frontiers in Education Conference, Saratoga Springs, NY, S2A-1-S2A-6*. [in English].
7. El Kharki, K.; Berrada, K.; Burgos, D. (2021). Design and Implementation of a Virtual Laboratory for Physics Subjects in Moroccan Universities. *Sustainability*, 13, 3711. [in English].
8. Bress, T. (2013). *Effective Labview Programming*. New York: NTC Press [in English].
9. A. Garg, R. Sharma, V. Dhingra. (2009). Development of an Automated Modern Undergraduate Optics Laboratory using LabVIEW. In: *Education and Training in Optics and Photonics, OSA Technical Digest Series (CD) (Optica Publishing Group, 2009), paper ETA3*. [in English].
10. Zhang H X, Yan Y, Zhou H, et al. (2014). The Development of Virtual Experiment Platform for Signal Analysis and Processing Based on LabVIEW. *Applied Mechanics & Materials*, 513-517, 3241-3244. [in English].
11. L. Sajo-Bohus, E. D. Greaves, H. Barros, W. Gonzalez, A. Rangel (2007). LabView Based Nuclear Physics Laboratory experiments as a remote teaching and training tool for Latin American Educational Centers. *AIP Conf. Proc.* 26 October 2007, 947 (1), 477-478n [in English].
12. Ptashhenko, F. O., Zenchenko, V.P., Gorjuk, A.A. (2023). Virtual'ni laboratorni kompleksi z rozdilu «kolivannja» u programnomu seredovishhi LabView [Goryuk. Virtual laboratory complexes from the "oscillations" section in the LabView software environment]. *Proceedings from The Fourth International Scientific and Theoretical Conference "Technologies and strategies for the implementation of scientific achievements"*. (pp. 113-115). Kingdom of Sweden, Stockholm [in Ukrainian].
13. Ptashhenko, F. O., Zenchenko, V.P., Gorjuk, A.A. (2023). Virtual'nij laboratornij praktikum z fiziki na platformi LabView – rozdil «Kolivannja i hvili» [Virtual laboratory workshop in physics on the LabView platform - section "Oscillations and waves"]. *Proceedings from The Third International Scientific and Theoretical Conference "Technologies and strategies for the implementation of scientific achievements"*. (pp. 132-134). Republic of Korea, Seoul [in Ukrainian].
14. Ptashhenko, F. O., Zenchenko, V.P., Polosina, V.M., Velika, O.I. (2024). Zastosuvannja platformi LabView dlja stvorennja virtual'nogo laboratornogo stendu «Viznachennja shvidkosti zvuku metodom interferencii» [Application of the LabView platform to create a virtual laboratory stand "Determining the speed of sound by the interference method"]. *Proceedings from The Fifth International Scientific and Theoretical Conference "Theoretical and empirical scientific research: concept and trends"*. (pp. 256-261). Oxford-Vinnitsia: P.C. Publishing House & UKRLOGOS Group LLC [in Ukrainian].
15. Ptashhenko, F. O., Zenchenko, V.P., Polosina, V.M., Velika, O.I. (2024). Zastosuvannja programnogo kompleksu LabView dlja stvorennja virtual'nogo laboratornogo stendu «Zagasannja ljuminescencii» [Application of the LabView software complex to create a virtual laboratory stand "Extinction of Luminescence"]. *Proceedings from The Fifth International Scientific and Theoretical Conference "Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations"*. (pp. 150-154). International Center of Scientific Research [in Ukrainian].



УДК 354:328.185

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-909-918](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-909-918)

**Радомський Ігор Петрович** кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу андрагогіки, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, вул. Максима Берлінського 9, м. Київ, 04060, тел.: (044) 468- 33- 92, <https://orcid.org/0000-0003-2452-0898>

## **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПРОГНОЗУВАННЯ, КОНСТРУЮВАННЯ, МОДЕЛЮВАННЯ ТА ПЛАНУВАННЯ З ПЕДАГОГІЧНИМ ПРОЄКТУВАННЯМ**

**Анотація.** Розглядаючи педагогічне проектування освітнього процесу як цілісний процес, у дослідженні прослідковано його взаємозв'язок з такими структурними компонентами, як: прогнозування, моделювання, конструювання та планування.

Проектування активно використовує моделювання як метод досліджень об'єктів різної природи на їх аналогах (моделях). Модель дозволяє оперувати з ними, визначати їх стійкі сутнісні властивості, виокремлювати певні сутнісні аспекти об'єктів що проєктуються, явищ і процесів та проводити їх детальний логічний аналіз. Відмінність моделі від проєкту полягає в меті її створення. Модель створюється для вивчення об'єкта, його дослідження, перетворення та управління ним. Проєкт, своєю чергою, спрямований на створення цього об'єкта, втілення його в реальність. В освітньому процесі моделювання виступає як метод прогнозування та як інформаційна модель матеріалу що вивчається та може бути включене в проєктувальну діяльність педагога і виступати важливою частиною проектування освітнього процесу.

Прогноз на відміну від проєкту має імовірнісний характер. На основі прогностичних моделей можуть розроблятися рекомендації з оптимізації освітнього процесу. Проектування являє собою процес розробки проєкту майбутнього об'єкту як такого, що ще не існує, прогнозування ж передбачає що будь-яке явище чи процес вже існує, або існують деякі передумови до його виникнення. Педагогічне проектування включає елементи прогнозування і може опиратися на наявні прогнози.

Планування уточнює цілі проєкту та включає планування кроків, необхідних для досягнення цих цілей шляхом подальшого визначення



конкретних заходів та ресурсів, необхідних для реалізації проєкту. Однак планування це лише невелика частина проєктувальної діяльності педагога що використовується на всіх її етапах, форма фіксації проєкту.

В процесі конструювання розробляються деталі, елементи об'єкта, що проєктується, а під час проєктування створюється система взаємозв'язків цих елементів, розробляється та оформлюється проєкт.

Сутність педагогічного проєктування не є тотожним поняттям прогнозування, моделювання, конструювання й планування, проте має спільні ознаки з ними, що дозволяє використовувати їх методи для реалізації проєкту.

**Ключові слова:** педагогічне проєктування, прогнозування, конструювання, моделювання, планування.

**Radomski Igor Petrovych** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine, Maksyma Berlinskogo St., 9, Kyiv, 04060, tel.: (044) 468- 33- 92, <https://orcid.org/0000-0003-2452-0898>

## **INTERCONNECTION OF FORECASTING, DESIGN, MODELING AND PLANNING WITH PEDAGOGICAL DESIGN**

**Abstract.** Considering the pedagogical design of the educational process as a holistic process, the study traces its relationship with such structural components as forecasting, modeling, designing, and planning.

Designing actively uses modeling as a method of studying objects of different nature on their analogs (models). The model allows you to operate with them, determine their stable essential properties, identify certain essential aspects of the objects being designed, phenomena and processes, and conduct a detailed logical analysis of them. The difference between a model and a project is the purpose of its creation. A model is created to study an object, research, transform, and manage it. A project, in turn, is aimed at creating this object and making it a reality. In the educational process, modeling acts as a method of forecasting and as an information model of the material being studied and can be included in the design activities of the teacher and act as an important part of the design of the educational process.

A forecast, unlike a project, is probabilistic in nature. Based on predictive models, recommendations for optimizing the educational process can be developed. Design is the process of developing a project for a future object as one that does not yet exist, while forecasting assumes that a phenomenon or process already exists or that there are some prerequisites for



its occurrence. Pedagogical design includes elements of forecasting and can be based on existing forecasts.

Planning clarifies the goals of the project and includes planning the steps needed to achieve these goals by further identifying the specific activities and resources needed to implement the project. However, planning is only a small part of a teacher's design activity that is used at all stages, a form of fixing the project.

In the process of designing, details and elements of the object to be designed are developed, and during the design, a system of interconnections of these elements is created, a project is developed and formalized.

The essence of pedagogical design is not identical to the concepts of forecasting, modeling, designing, and planning, but it has common features with them, which allows using their methods to implement the project.

**Keywords:** pedagogical design, forecasting, construction, modeling, planning.

**Постановка проблеми.** Сучасний розвиток педагогічної науки спонукає дослідників до подальших наукових розвідок у галузі педагогічного проєктування.

Потреби в дослідженні педагогічного проєктування виникають у зв'язку з необхідністю конструктивного вирішення розбіжностей між різноманітним індивідуально-особистісним запитом майбутніх фахівців і обмеженими можливостями освітніх систем і процесів; між сформованими педагогічними процесами і зовнішніми вимогами до цих процесів; між тенденціями розвитку освітніх систем і педагогічних процесів та сформованим традиційним виглядом тієї чи іншої освітньої системи [1, с. 115].

Сьогодні педагогічне проєктування відображено у різних теоретичних моделях і відрізняється різноманітністю підходів до його вивчення, виділенням різних основ уведення нового понятійного апарату, акцентуванням різних аспектів самого процесу проєктування. Навіть, спостерігається певна хаотичність у стані термінології педагогічного проєктування [2, с. 66].

Розглядаючи педагогічне проєктування освітнього процесу як цілісний процес, у нашому дослідженні ми прослідкуємо його взаємозв'язок з такими структурними компонентами, як: прогнозування, моделювання, конструювання та планування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематику вивчення понять проєктування, конструювання, моделювання, планування досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники.



Науковці Д. Діксон, Д. Джонс, Я. Дітріх, П. Хілл та інші розглядали питання змісту проектної діяльності, особливості проектного навчання досліджували Д. Дьюї, С. Сисоева, О. Пометун, О. Савченко та інші, проектування педагогічних систем, процесів і технологій розглянуті в роботах вітчизняних вчених Т. Батієвської, О. Коберника, А. Ліготського, В. Стрельнікова та інших. Дослідники Р. Зуулаук, Т. Кемпбелл, Н. Кіріазіс, М. Моун, Ф. Ох, Г. Єльнікова, О. Зайченко, В. Маслов та інші присвятили дослідження концептуальним питанням щодо педагогічного моделювання.

**Метою статті** є розгляд взаємозв'язків педагогічного проектування з такими його структурними компонентами, як: прогнозування, моделювання, конструювання та планування.

**Виклад основного матеріалу.** Проектна діяльність в освіті тісно пов'язана з такими поняттями як прогнозування, конструювання, моделювання та планування. Розглянемо їх взаємозв'язок детальніше.

Проектування активно використовує моделювання як метод досліджень об'єктів різної природи на їх аналогах (моделях).

Моделювання - це «науковий метод непрямого (опосередкованого) дослідження об'єктів пізнання, безпосереднє вивчення яких з певних причин неможливе, ускладнене, неефективне чи не доцільне, через дослідження їхніх моделей - предметних, знакових чи мислених систем, що відповідно відтворюють, імітують чи відображають певні характеристики (властивості, ознаки, принципи внутрішньої організації або функціонування) оригіналів» [3, с. 392].

Модель (від латинського *modus* - міра) «у загальному розумінні аналог (графік, схема, знакова система, структура) певного об'єкта (оригіналу), фрагмента реальності, артефактів, витворів культури, концептуально-теоретичних утворень тощо» [3, с. 391].

Моделювання широко використовується в проектуванні для представлення і перетворення об'єктів, явищ і процесів, яких ще немає в реальності або вони за якихось обставин недоступні. Модель дозволяє оперувати з ними, визначати їх стійкі сутнісні властивості, виокремлювати певні сутнісні аспекти об'єктів що проектуються, явищ і процесів та проводити їх детальний логічний аналіз.

Відмінність моделі від проекту полягає в меті її створення. Модель створюється для вивчення об'єкта, його дослідження, перетворення та управління ним. Проект, своєю чергою, спрямований на створення цього об'єкта, втілення його в реальність. Також слід враховувати, що модель є абстрактним утворенням, а в проекті відображається конкретне уявлення про майбутній об'єкт.



Враховуючи, що можуть моделюватись ще не існуючі об'єкти, поняття моделювання та проектування схожі між собою, але модель об'єкта не реалізується безпосередньо в сам об'єкт, а спочатку тільки в проект цього об'єкта.

У процесі проектування модель дозволяє створювати образи майбутніх об'єктів і явищ, імітувати реальні процеси майбутньої діяльності, порівнювати та оцінювати можливі результати проектної діяльності, робити вибір з альтернативних варіантів розв'язання проблем.

Моделювання дозволяє отримати нову інформацію про можливі стани об'єкта проектування в результаті спеціально організованих впливів в заздалегідь відомих умовах, тобто виконує прогностичну функцію.

В освітньому процесі моделювання виступає як метод прогнозування та як інформаційна модель матеріалу що вивчається. Своєю чергою, інформаційна модель доповнена описом способів діяльності учасників освітнього процесу, перетворюється в модель діяльності. Отже, моделювання може бути включене в проектувальну діяльність педагога і виступати важливою частиною проектування освітнього процесу.

Термін «прогнозування» (грец. prognosis - передбачення) тлумачиться як розроблення прогнозів, ймовірних суджень щодо стану функціонування об'єкта у найближчому і віддаленому майбутньому [4, с. 716]. Результатом прогнозування є прогноз - знання про майбутнє і можливі варіанти розгортання сьогочасних тенденцій [3, с. 530].

Як зазначає М. Миньківська, прогноз – це вислів, який фіксує спостережувальне явище в термінах будь-якої мовної системи та передбачає такі умови:

- на момент висловлювання неможливо однозначно визначити його істинність або хибність;
- має містити вказівку на інтервал і місце здійснення прогнозування; - визначений інтервал має бути закритим і вичерпним;
- на момент висловлювання має бути визначений спосіб верифікації (можна вказати на такий спосіб) методу прогнозу;
- має бути визначений спосіб апріорної оцінки ймовірності виникнення прогнозного явища;
- має бути визначений спосіб перевірки здійснення прогнозного явища [5, с. 119].

Н. Давкуш визначає педагогічне прогнозування як передбачення майбутніх змін у розвитку, освіті, формуванні особистості, як визначення

путей вдосконалення особистості; як проектування ходу розвитку педагогічного процесу. Характеристикою прогнозування є інформативність, достовірність, вірогідність, варіативність, обґрунтованість, усвідомлення й широта [6, с. 79].

На відміну від проєкту прогноз має імовірнісний характер. На основі прогностичних моделей можуть розроблятися рекомендації з оптимізації освітнього процесу. Проектування являє собою процес розробки проєкту майбутнього об'єкту як такого, що ще не існує, прогнозування ж передбачає що будь-яке явище чи процес вже існує, або існують деякі передумови до його виникнення.

Отже, педагогічне проектування включає елементи прогнозування і може опиратися на наявні прогнози, але самі по собі ці процеси різні.

Розглядаючи поняття планування наводимо слова Гарольда Кунца, американського теоретика організації, професора управління бізнесом у Каліфорнійському університеті в Лос-Анджелесі та консультанта багатьох найбільших бізнес-організацій Америки: «Планування - це завчасне рішення, що робити, коли робити, як робити та хто має це робити. Воно скорочує розрив від того, де ми знаходимося, до того, куди ми хочемо йти» [7].

Планування проєкту лежить в основі життєвого циклу проєкту і розповідає всім, хто бере участь, куди ви йдете і як ви збираєтеся туди дістатися. Етап планування - це коли плани проєкту документуються, визначаються результати проєкту та вимоги, а також створюється графік проєкту. Він передбачає створення набору планів, які допоможуть проєктній команді пройти етапи реалізації та закриття проєкту. Плани, створені на цьому етапі, допоможуть вам керувати часом, витратами, якістю, змінами, ризиками та пов'язаними з ними проблемами [8].

Основними процесами планування проєкту є:

- Планування обсягу - визначення вимог до проєкту для полегшення створення структури розбивки робіт;
- Підготовка структури розбивки робіт — розпис розбивки проєкту на завдання і підзадачі;
- Розробка графіка проєкту — перерахування всього графіка заходів та деталізація послідовності їх виконання;
- Планування ресурсів — вказуючи, хто буде виконувати яку роботу, в який час, і чи потрібні якісь спеціальні навички для виконання завдань проєкту;
- Бюджетне планування — визначення бюджетних витрат, які будуть понесені при завершенні проєкту;



- Управління ризиками — планування можливих ризиків та врахування додаткових планів на випадок надзвичайних ситуацій та стратегій пом'якшення наслідків;

- Планування якості — оцінка критеріїв якості, які будуть використані для реалізації проєкту;

- Планування комунікацій — розробка стратегії комунікації з усіма зацікавленими сторонами проєкту [8].

Планування уточнює цілі проєкту та включає планування кроків, необхідних для досягнення цих цілей шляхом подальшого визначення конкретних заходів та ресурсів, необхідних для завершення проєкту.

Однак планування це лише невелика частина проєктувальної діяльності педагога що використовується на всіх її етапах, форма фіксації проєкту.

Проєкт освітнього процесу можна розглядати як індивідуальне уявлення викладача про особисту майбутню освітню діяльність, але не всі складники такого уявлення можуть і повинні включатись в план. Певна частина інформації щодо майбутньої освітньої діяльності педагога залишається в його свідомості. Загалом план показує систему дій по реалізації задуму.

Конструювання виникло як вид інженерної діяльності що пов'язаний з розробкою певної конструкції інженерного об'єкта або системи що потім створюється на виробництві, при цьому використовуються стандартизовані елементи - деталі, з яких складають новий продукт.

Конструювати (від лат. *construo* – складаю, зводжу) створювати *конструкцію* чогось (машини, споруди, моделі тощо) за даними проєктами, планами, розрахунками [9].

Конструювання активно використовується в соціальній сфері де воно використовується для виявлення, деталізації, розробки й встановлення системи соціальних зв'язків.

У педагогічній науці в процесі конструювання розробляються деталі, елементи об'єкта, що проєктується, а під час проєктування створюється система взаємозв'язків цих елементів, розробляється та оформлюється проєкт.

Процес конструювання освітнього процесу педагогом можна описати наступним алгоритмом:

- формулювання на основі загальних цілей діагностичних цілей, досягнення яких можна було б перевірити засобами діагностики;

- визначення психолого-педагогічних та організаційно-педагогічних умов організації освітнього процесу (освітній рівень



здобувачів освіти, перелік навчальних дисциплін, кількість навчальних годин, матеріальна база необхідна для організації освітнього процесу тощо);

- визначення технології освітнього процесу;
- визначення змісту освітнього процесу та його структурування за організаційними формами освітньої діяльності;
- підбір, розробка навчально-методичного забезпечення освітнього процесу;
- розробка діагностичного інструментарію згідно з діагностичними цілями освітнього процесу.

Цікавими є наукові розвідки І. Каньковського, який в процесі розгляду наукознавчих аспектів педагогічного проектування зіставляє проектування з іншими видами робіт:

- планування порівняно з проектуванням є більш зрозумілим, таким, що не вимагає істотних відкриттів і змін, створення чогось нового: планування можна розглядати і як поняття, більш загальне стосовно проектування і як етап проектування;
- прогнозування будує передбачення того, що може бути на відміну від проектування, яке покликане відповісти на питання, що має бути, включаючи при цьому в себе елементи та етапи проектування;
- моделювання є синонімом проектування у вузькому сенсі, під яким розуміють розробку ідеальної моделі нової освітньої системи; при розгляді проектування як спеціально організованої людської діяльності моделювання є частиною проектування;
- конструювання є створенням на основі проєкту реальних систем управління; у цьому контексті конструювання є етапом проєктної діяльності, пов'язаної з практичною реалізацією ідеально розробленої моделі [10, с. 196].

Порівняння розглянутих взаємозв'язків педагогічного проектування освітнього процесу з такими його структурними компонентами, як: прогнозування, моделювання, конструювання та планування відображено у таблиці 1.



Таблиця 1.

**Порівняння проєктування, прогнозування, моделювання,  
конструювання й планування**

	Проєктування	Моделювання	Прогнозування	Планування	Конструювання
Мета	Створення нового об'єкта	Вивчення об'єкта, його перетворення	Передбачення можливих варіантів розвитку процесу	Осмислення, впорядкування майбутньої діяльності	Створення нового об'єкта
Результат	Детальне представлення майбутнього освітнього процесу	Принципова схема майбутнього освітнього процесу	Найбільш вірогідний варіант протікання освітнього процесу у визначених умовах	Опис діяльності педагога в освітньому процесі	Опис структури освітнього процесу
Продукт	Проєкт	Модель	Прогноз	План	Конструкт

**Висновки.** Отже, моделювання, прогнозування, планування, конструювання тісно взаємопов'язані між собою та можуть бути складниками проєктувальної діяльності педагога. Сутність педагогічного проєктування не є тотожним поняттям прогнозування, моделювання, конструювання й планування, проте має спільні ознаки з ними, що дозволяє використовувати їх методи для реалізації проєкту.

**Література:**

1. Ярошинська О. Проєктування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як педагогічна проблема. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2014. № 10 (1). С. 110-119.
2. Батієвська Т. Проєктування навчального процесу майбутніх фахівців як педагогічна проблема / Т. Батієвська // Педагогічні науки. 2012. № 54. С. 64–69.
3. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди; [редкол.: В.І. Шинкарук (голова) та ін.]. - Київ: Абрис, 2002. - VI, 762 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. Ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Миньківська М. В. Педагогічне прогнозування в умовах інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу / М. В. Миньківська // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2015. № 1. С. 118-124. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp\\_2015\\_1\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2015_1_18)



6. Давкуш Н. В. Проблема прогнозування у філософській і психолого-педагогічній літературі / Н.В. Давкуш // *Культура народів Причорномор'я*. 2009. № 171. С. 77-79. <http://dspace.nbu.gov.ua/handle/123456789/35172>

7. Що таке планування? Визначення, значення та особливості. Азбука: веб-сайт. URL: <https://azbyka.com.ua/uk/planirovanie/> (дата звернення: 02.03.2024).

8. Огляд планування проекту. LibreTexts: веб-сайт. URL: <https://cutt.ly/HwMgrerE> (дата звернення: 02.03.2024).

9. Конструювати. Словник іншомовних слів Мельничука. Словopedia: веб-сайт. URL: <http://slovopedia.org.ua/42/53402/284408.html> (дата звернення: 02.03.2024).

10. Каньковський І. Є. Система професійної підготовки інженерів-педагогів автотранспортного профілю: монографія / Ігор Євгенійович Каньковський; за ред. Н. Г. Ничкало. - Хмельницький: ФОП Цюпак А. А., 2014. 562 с.

### References:

1. Yaroshynska O. (2014). Proektuvannia osvithnoho seredovyshcha profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly yak pedahohichna problema. [Designing an Educational Environment for the Professional Training of Future Primary School Teachers as a Pedagogical Problem]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 10 (1), 110-119, [in Ukrainian].

2. Batiievska, T. (2012). Proektuvannia navchalnoho protsesu maibutnikh fakhivtsiv yak pedahohichna problema [Designing the educational process of future specialists as a pedagogical problem]. *Pedahohichni nauky*, 54, 64–69, [in Ukrainian].

3. Shynkaruk, V. I. (Eds.). (2002). *Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical Encyclopaedic Dictionary]*. (Vols. VI), Kyiv, Abrys, [in Ukrainian].

4. Kremen, V. H. (Eds.). (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopaedia of education]*, Kyiv, Yurinkom Inter, [in Ukrainian].

5. Mynkivska, M. V. (2015). Pedahohichne prohnozuvannia v umovakh innovatsiinoho rozvytku zahalnoosvithnoho navchalnoho zakladu [Pedagogical forecasting in the context of innovative development of a general education institution]. *Aktualni problemy sotsiologii, psykhologii, pedahohiky*, 1, 118-124. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apsp\\_2015\\_1\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apsp_2015_1_18) [in Ukrainian].

6. Davkush, N. V. (2009). Problema prohnozuvannia u filosofskii i psykhologo-pedahohichnii literaturi [The problem of forecasting in philosophical and psychological-pedagogical literature]. *Kultura narodov Prychernomoria*, 171, 77-79. Retrieved from <http://dspace.nbu.gov.ua/handle/123456789/35172> [in Ukrainian].

7. Shcho take planuvannia? Vyznachennia, znachennia ta osoblyvosti [What is planning? Definition, meaning and features]. [Azbyka, veb-sait]. <https://azbyka.com.ua/> Retrieved from <https://azbyka.com.ua/uk/planirovanie/> [in Ukrainian].

8. Ohliad planuvannia proektu [Overview of project planning]. [LibreTexts, veb-sait]. <https://ukrayinska.libretexts.org/> Retrieved from <https://cutt.ly/HwMgrerE> [in Ukrainian].

9. Konstruiuvaty. Slovnyk inshomovnykh sliv Melnychuka [To construct. Melnychuk's Dictionary of Foreign Words]. [Slovopedia, veb-sait]. <http://slovopedia.org.ua/> Retrieved from <http://slovopedia.org.ua/42/53402/284408.html> [in Ukrainian].

10. Kankovskyi, I. Ye. (2014). *Systema profesiinoi pidhotovky inzheneriv-pedahohiv avtotransportnoho profilu : monohrafiia [The system of professional training of engineers-teachers of motor transport profile: a monograph ]*, Khmelnytskyi, FOP Tsiupak A. A., [in Ukrainian].



УДК 378:37.011.3–051:81'243

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-919-926](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-919-926)

**Рокосовик Наталія Василівна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української мови та літератури іноземної філології та перекладу, Інститут філології та масових комунікацій Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», вул. Львівська, 23, м. Київ, <https://orcid.org/0000-0002-5588-8655>

**Кучай Олександр Володимирович** доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Національний університет біоресурсів і природокористування України, вул. Героїв Оборони, 15, м. Київ, 03041, <https://orcid.org/0000-0002-9468-0486>

**Кучай Тетяна Петрівна** доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, площа Кошута, 6, м. Берегове, 90201, <https://orcid.org/0000-0003-3518-2767>

## ГУМАНІТАРНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТРУКТУРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

**Анотація.** У статті висвітлюється гуманітарна культура вчителя англійської мови у структурі педагогічної культури. Аналіз визначень, що розглядаються у статті, дозволяє зробити висновки, що мають важливе значення для нашого дослідження феномена «гуманітарна культура вчителя англійської мови»: культура як засіб життєдіяльності людей може фіксуватися лише на рівні суспільства, соціальної групи, особистості; основою культури є загальнолюдські цінності; у розумінні культури домінантами є поняття "особистість", "діяльність"; гуманітарна культура особистості виходить з загальної гуманітарної культури.

Для того, щоб вчитель опанував гуманітарну культуру, необхідно, щоб гуманітарна культура як певна цілісність, як гармонія знання, творчої дії, почуттів та спілкування проникла в саму суть змісту професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови. У цьому головна її перспектива та основні труднощі.

Гуманітарність як інтегративна якість не може бути сформована примусовим і вольовим шляхом, ця якість може бути сформована за





певних умов: гуманізація освітнього процесу; переведення процесу навчання (освіти, виховання) в контекст культури; обов'язковість включення до структури змісту комплексу знань та практичного досвіду, здатних забезпечити розвиток гуманітарних способів мислення, поведінки, відносин; розширене використання в освітньому процесі суто людських засобів педагогічної взаємодії (слово, спілкування, уяву, фантазія, творчість); орієнтація на відкриту модель навчання, що створює передумови до безперервного професійно-особистісного зростання.

У педагогічній діяльності гуманітарна культура стає конструктивною, що створює силу, засобом гуманітаризації педагогічного процесу. Не можна розглядати питання професійної підготовки вчителя у відриві від його гуманітарної культури, оскільки гуманітарна культура виступає як один з найважливіших факторів, що детермінують професійну діяльність вчителя.

**Ключові слова:** гуманітарна культура, вчитель англійської мови, педагогічна культура, освіта, педагогічна діяльність.

**Rokosovyk Nataliya Vasylivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language and Literature, Foreign Philology and Translation, Institute of Philology and Mass Communications of the Open International University of Human Development "Ukraine", St. Lvivska, 23, Kyiv, <https://orcid.org/0000-0002-5588-8655>

**Kuchai Oleksandr Volodymyrovych** Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, St. Heroiv Oborony, 15, Kyiv, 03041, <https://orcid.org/0000-0002-9468-0486>

**Kuchai Tetiana Petrivna** Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the department of pedagogy, psychology, elementary, preschool education and management of educational institutions, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute, Kossuth square, 6, Berehove, <https://orcid.org/0000-0003-3518-2767>

## **HUMANITARIAN CULTURE OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHER IN THE STRUCTURE OF PEDAGOGICAL CULTURE**

**Abstract.** The article highlights the humanitarian culture of the English language teacher in the structure of pedagogical culture. The analysis



of the definitions considered in the article allows us to draw conclusions that are important for our study of the phenomenon "humanitarian culture of the English language teacher": culture as a means of life of people can be fixed only at the level of society, social group, individual; the basis of culture is universal values; in the understanding of culture, the concepts of "personality" and "activity" are dominant; the humanitarian culture of the individual emerges from the general humanitarian culture.

In order for a teacher to master the humanitarian culture, it is necessary that the humanitarian culture as a certain integrity, as a harmony of knowledge, creative action, feelings and communication penetrates into the very essence of the content of the professional training of the future English language teacher. This is its main perspective and main difficulties.

Humanitarianism as an integrative quality cannot be formed by force and volition, this quality can be formed under certain conditions: humanization of the educational process; transfer of the learning process (education, upbringing) into the context of culture; the obligation to include in the content structure a complex of knowledge and practical experience capable of ensuring the development of humanitarian ways of thinking, behavior, and relationships; extended use in the educational process of purely human means of pedagogical interaction (word, communication, imagination, fantasy, creativity); orientation to an open learning model, which creates prerequisites for continuous professional and personal growth.

In pedagogical activity, humanitarian culture becomes constructive, creating a force, a means of humanizing the pedagogical process. It is impossible to consider the issue of professional training of a teacher in isolation from his humanitarian culture, since humanitarian culture acts as one of the most important factors determining a teacher's professional activity.

**Keywords:** humanitarian culture, English language teacher, pedagogical culture, education, pedagogical activity.

**Постановка проблеми.** Професійний розвиток особистості вчителя в гармонії із загальнолюдською культурою залежить від рівня оволодіння ним гуманітарною культурою. Цією закономірністю зумовлений культурологічний підхід до професійної підготовки вчителя, який набуває все більшої актуальності, оскільки відображає об'єктивний зв'язок людини з культурою як системою цінностей [9].

Культурологічна та професійна гуманітарна підготовка майбутнього вчителя англійської мови здійснюється у процесі вивчення загальногуманітарних та спеціальних предметних дисциплін філологічного циклу

(іноземна мова та зарубіжна література). Філологічні дисципліни виступають предметом не тільки професійного навчання майбутнього вчителя, але й мають великі можливості у вихованні його гуманітарної культури. Найважливіший компонент філологічної освіти – його ціннісно-сміслова складова [3].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженню гуманітарної культури вчителя англійської мови присвячено багато праць науковців (В. Безлюдна, В. Базуріна, Н. Бідюк, С. Бобир, Г. Браун, Є. Везетіу, М. Вінн, Дж. Гармер, О. Гончарова, С. Гончаренко, О. Глузман, С. Деркач, О. Мілютіна, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, Ю. Пелех, С. Сисоєва М. Тадеєва тощо).

**Метою статті** є розгляд теоретичних засад гуманітарної культури вчителя англійської мови у структурі педагогічної культури.

**Виклад основного матеріалу.** Предмети філологічного циклу дозволяють студенту не тільки опанувати іншомовну діяльність, але й розвивають у ній здатність відчувати мову як загальнолюдську цінність, як вищий дар, усвідомлювати красу і виразність англійської мови, виховувати в ній смак до художнього слова, долучати до цінностей світової культури, формувати емоційну сприйнятливість, прагнення до істини, добра, до висоти ідеалів та помислів [1].

Гуманітарна професійна підготовка майбутнього вчителя англійської мови здійснюється за рахунок включення до змісту предметів філологічного циклу ціннісних гуманістичних сенсів діалогу культур. Текст визначає сутнісну характеристику мовної освіти, у ньому відбивається людський світ, побачений через художній образ. На його основі формуються гуманістичні орієнтації та гуманітарні якості особистості [4].

Під час підготовки вчителя англійської мови освітні заклади враховують гуманітарний потенціал дисциплін філологічного циклу. Однак у силу новизни, відсутності достатнього досвіду підготовки з даної спеціальності, недосконалості тимчасово діючого стандарту можна стверджувати, що проблема виховання гуманітарної культури вчителя англійської мови є малодослідженою і вимагає спеціального розгляду. У цьому зв'язку необхідно осмислити створення шляхів, що дозволяють реалізувати гуманітарний потенціал індивіда для виховання гуманітарної культури майбутнього вчителя англійської мови [2].

Одним з важливих шляхів гуманітаризації педагогічної освіти є орієнтація студентів у розумінні глобальних проблем, які вже стоять перед суспільством, так і тих, які стануть завтра. Цей напрям пов'язують із формуванням нового стилю мислення, яке називають «планетарним».



Саме на принципах стилю нового мислення, що відображають гуманітарну природу освіти, має будуватися освітнє середовище освітнього закладу, радикальна зміна якого і є, гуманітаризацією педагогічної освіти.

Гуманітарний підхід у педагогічній освіті – це прищеплення бажань і прагнень суб'єкта брати участь у моральному оновленні суспільства, використовувати етичні норми не лише стосовно сфери «людина – людина», а й «людина – природа»; усвідомлення людського та космічного місцем самореалізації та громадянської активності. Гуманізація педагогічної освіти передбачає вміння ініціювати та розвивати гуманітарну рефлексію свідомості, стимулювати моральну творчість, моральний пошук [5].

Завдання гуманітарного підходу в педагогічній освіті полягає не тільки в тому, щоб просто охарактеризувати явище як набір об'єктивних знань і можливостей, а й показати, наскільки передбачуване явище сприяє збереженню та створенню цінностей, що підтримують, а не руйнують органічну пропорційність людини та світу [8]. Гуманітарний підхід веде студента до культури, до усвідомлення себе та свого місця у світі природи, людських відносин, техніки. Її сутністю стає «олюднення» знань, перетворення їх на інструмент духовного розвитку особистості. Даний процес може і повинен здійснюватися не тільки при вивченні гуманітарних предметів, а й за допомогою гуманітарної спрямованості спеціальних курсів, їхньої ціннісно-сислової спрямованості.

Гуманітарна культура, як і будь-який інший вид культури, може розглядатися як надбання суспільства та окремої особистості. Гуманітарна культура виділяється як частина цілісної культури суспільства поряд з матеріальною та інтелектуальною або як частина духовної культури поряд з науково-світоглядною, правовою, художньою.

Як діяльнісна категорія педагогічна культура реалізується у всіх видах педагогічної діяльності, сприяє формуванню багатосторонніх відносин у спілкуванні, забезпечує самовдосконалення через оволодіння виробленим людством педагогічним досвідом.

Педагогічна дійсність динамічна за своєю суттю, вона повертається до педагога завжди новими сторонами, ставить перед ним все новіші і нові проблеми, що вимагають творчої активності самого суб'єкта педагогічної діяльності. Саме тому в педагогічній діяльності її суб'єкт (вчитель, вихователь, викладач) має бути здатним до гуманітарного розуміння окремого факту, події, обставини [6].



У педагогічній діяльності гуманітарна культура стає конструктивною, що створює силою, засобом гуманітаризації педагогічного процесу [10]. Не можна розглядати питання професійної підготовки вчителя у відриві від його гуманітарної культури, оскільки гуманітарна культура виступає як один з найважливіших факторів, що детермінують професійну діяльність вчителя.

Процес формування гуманітарної культури майбутнього вчителя англійської мови передбачає засвоєння їм загальних моральних цінностей та педагогічної етики, занурення в контекст загальнолюдської культури різних мов, видів мистецтв, способів діяльності у всій їхній своєрідності.

Під гуманітарною культурою особистості часто розуміється «гуманітарність» як «інтегральна характеристика, що стійко виявляється в системі мислення, поведінки, відносин у виборі та реалізації соціокультурної позиції» [1].

Для формування у майбутнього вчителя гуманітарної культури необхідно широко використовувати в роботі гуманітарні технології. Гуманітарна природа педагогічних технологій може виявлятися в низці ознак. Ключовою особливістю гуманітарного підходу можна вважати діалог, «для будь-якої гуманітарної технології характерне прагнення забезпечити діалоговий режим взаємодії» [3].

Гуманітарні технології здатні забезпечити індивідуально-особистісну орієнтацію діяльності педагога, роблячи зміст його роботи персоналізованим по відношенню до дітей. Гуманітарним технологіям властиво широке використання як педагогічного засобу власне людських можливостей, таких як особистість педагога, його мова, система відносин, спілкування, а також джерел, що в концентрованому вигляді відображають глибинну людську проблематику [7].

Гуманітарності властива відкритість цілей роботи з людиною, відсутність маніпулятивності. Гуманітарність педагогічної технології проявляється у можливості її впливу на інтегральні, домінуючі характеристики, смисли, мотиви, ціннісні орієнтації, що визначають динаміку особистісної системи загалом [5].

**Висновки.** Перед сучасною освітою стоїть завдання виховання людини, що володіє різнобічною творчою активністю, сформованою громадянською позицією, твердими гуманістичними переконаннями, здатністю здійснювати вихід за межі нормативної діяльності, створювати і передавати цінності, розуміти і грамотно оцінювати явища сучасної культурної практики в її моральних, художніх напрямках. Для вирішення цього завдання необхідно підготувати педагогів, здатних здійснювати таке виховання.



У зв'язку з цим на перший план висувається гуманітарний підхід у педагогічній освіті, що веде майбутніх педагогів до культури, до усвідомлення себе та свого місця у світі природи, людських стосунків. Така постановка питання спонукала нас до розгляду проблеми виховання гуманітарної культури у вчителів англійської мови, пошуку можливостей підвищення її рівня у процесі реалізації гуманітарного виховного потенціалу іншомовної освіти. У всі століття реальним показником гуманітарне вважалося філологічна культура, володіння мовами. Традиційно шлях іншомовної освіти забезпечував гуманітарний розвиток особистості через залучення до кращих зразків світової та вітчизняної літератури, історії, філософії, мистецтва.

#### *Література:*

1. Деркач С. Підготовка вчителя до навчання англійської мови в міжнародній освітній політиці: зміни та перспективи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 9 (1), С. 269-273.

2. Кучай, Т., Кучай, О. Забезпечення якості вищої освіти в європейському освітньому просторі. Науковий журнал ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”. *Освітній простір України*. 2019. № 16, С. 15-19.

3. Овчарук О.В. *Особистість у просторі культури*: навчальний посібник. Київ: НАККіМ, 2019.

4. Олексієнко Р.В. Гуманітарна культура як невід’ємна частина сучасної освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. № 1(76), С. 160–165.

5. Смаковський Ю. В. Педагогічна культура вчителя як наукова проблемаю *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. № 2, С. 290–294

6. Kravchenko, T., Varga, L., Lypchanko-Kovachyk, O., Chinchoy, A., Yevtushenko, N., Syladii, I., Kuchai, O. Improving the Professional Competence of a Specialist in Poland by Implementing Multimedia Technologies. *International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. № 22(9), 51-58.

7. Kuzminskyi, A. I., Kuchai O. V., Bida, O. A. Use of polish experience in training computer science specialists in the pedagogical education system of Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*. 2018. № 68(6), 206–217.

8. Plakhotnik, O., Strazhnikova, I., Yehorova, I., Semchuk, S., Tymchenko, A., Logvinova, Ya., Kuchai, O. The Importance of Multimedia for Professional Training of Future Specialists. *International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. № 22(9), 43-50.

9. Polishchuk, G., Khlystun, I., Zarudniak, N., Mukoviz, O., Motsyk, R., Havrylenko, O., Kuchai, O. Providing the Practical Component of the Future Specialist with Multimedia Technologies in the Educational Process of Higher Education. *International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. № 22(9), 714-720.

10. Stratan-Artyshkova, T., Kozak, Kh., Syrotina, O., Lisnevskaya, N., Sichkar, S., Pertsov, O., Kuchai, O. Formation of New Approaches to the Use of Information Technology and Search For Innovative Methods of Training Specialists within the Pan-European Educational Space. *International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. № 22(8), 97-104.

**References:**

1. Derkach, S. (2014). Pidhotovka vchytelya do navchannya anhliys'koyi movy v mizhnarodniy osvitniy politytsi: zminy ta perspektyvy [Teacher preparation for teaching English in international educational policy: changes and prospects]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelya*. 9 (1). 269-273. [in Ukrainian].
2. Kuchai, T., & Kuchai, O. (2019). Zabezpechennya yakosti vyshchoyi osvity v yevropeys'komu osvith'omu prostori [Quality assurance of higher education in the European educational space]. *Naukovyy zhurnal DVNZ "Prykarpat-s'kyy natsional'nyy universytet imeni Vasylia Stefanyka"*. *Osvitniy prostir Ukrayiny*. 16. 15-19. [in Ukrainian].
3. Ovcharuk, O.V. (2019). *Osobystist' u prostori kul'tury [Personality in the space of culture]: navchal'nyy posibnyk*. Kyiv: NAKKKiM. [in Ukrainian].
4. Oleksiyenko, R.V. (2017). Humanitarna kul'tura yak nevid'yemna chastyna suchasnoyi osvity [Humanitarian culture as an integral part of modern education]. *Dukhovnist' osobystosti: metodolohiya, teoriya i praktyka*. 1(76). 160–165. [in Ukrainian].
5. Smakovs'kyy, YU. V. (2016). Pedahohichna kul'tura vchytelya yak naukova problemayu [Pedagogical culture of the teacher as a scientific problem]. *Visnyk Dnipropetrovs'koho universytetu imeni Al'freda Nobelya*. Seriya : Pedahohika i psykholohiya. 2. 290–294
6. Kravchenko, T., Varga, L., Lypchanko-Kovachyk, O., Chinchoy, A., Yevtushenko, N., Syladii, I., et al. (2022). Improving the Professional Competence of a Specialist in Poland by Implementing Multimedia Technologies. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(9), 51-58.
7. Kuzminskyi, A. I., Kuchai, O. V., & Bida, O. A. (2018). Use of polish experience in training computer science specialists in the pedagogical education system of Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*, 68(6), 206–217.
8. Plakhotnik, O., Strazhnikova, I., Yehorova, I., Semchuk, S., Tymchenko, A., Logvinova, Ya., et al. (2022). The Importance of Multimedia for Professional Training of Future Specialists. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(9), 43-50.
9. Polishchuk, G., Khlystun, I., Zarudniak, N., Mukoviz, O., Motsyk, R., Havrylenko, O., et al. (2022). Providing the Practical Component of the Future Specialist with Multimedia Technologies in the Educational Process of Higher Education. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(9), 714-720.
10. Stratan-Artyshkova, T., Kozak, Kh., Syrotina, O., Lisnevskaya, N., Sichkar, S., Pertsov, O., et al. (2022). Formation of New Approaches to the Use of Information Technology and Search For Innovative Methods of Training Specialists within the Pan-European Educational Space. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(8), 97-104.



УДК 378.147

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-927-941](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-927-941)

**Саєнко Наталія Віталіївна** доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, вул. Ярослава Мудрого, 25, м. Харків, 61002, тел.: (057) 707-37-21, <https://orcid.org/0000-0001-7953-3747>

## **СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ АВТОНОМІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВИШУ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ З ВИКОРИСТАННЯМ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**Анотація.** Успішна міжкультурна комунікація сучасного інженера багато в чому залежить від його знання іноземних мов. Іншомовна підготовка в університеті не може забезпечити компетенціями на все життя, оскільки на вивчення іноземної мови (ІМ) відведено обмежену кількість годин, а підтримка рівня володіння мовою потребує систематичної самостійної роботи протягом усього життя, тому актуальним завданням дослідників у галузі викладання ІМ є розвиток автономії студентів в опануванні ІМ. Метою статті є аналіз існуючих стратегій розвитку автономії студентів у вивченні ІМ та опис досвіду використання власних стратегій у цифровому середовищі навчання. Аналіз робіт дослідників розвитку автономії студентів у вивченні ІМ свідчить, що оволодіння стратегіями самонавчання дозволяє студентам усвідомлювати свої цілі, самостійно розробляти плани самоосвіти, ефективно обирати та застосовувати відповідні методи самостійної роботи, відстежувати та адекватно оцінювати свої результати та досягнення. Однак на перших порах прагнення студентів до автономії зазвичай стикається з браком досвіду організації самонавчання, тому знайомство з методами самостійної роботи та їх усвідомлений вибір здійснюється, як правило, за допомогою викладача, завданням якого є навчання студентів стратегіям автономного опанування ІМ. Описано досвід використання стратегій розвитку автономії студентів у вивченні ІМ у Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті. Викладачі університету розробили низку онлайн-курсів з використанням аудіовізуального перекладу, призначених для самостійного вивчення англійської мови. В основі курсів лежать деякі стратегії, що використовуються поліглоти, тобто людьми, які досягли блискучих результатів у самостійному вивченні мов. Стратегію





автономного вивчення ІМ за допомогою аудіовізуального перекладу розглядаємо як перспективний напрямок досліджень, проте цей напрямок поки що зароджується в лінгводидактиці й вимагає подальшого вивчення та розвитку.

**Ключові слова:** іноземна мова, студенти технічного університету, автономія, стратегії.

**Saienko Nataliia Vitaliivna** Doctor of Science in Education, Professor, Professor of the Department of Foreign Languages, Kharkiv National Automobile and Highway University, 25, Yaroslava Mudrogo St., Kharkiv, 61002, tel.: (057) 707-37-21, <https://orcid.org/0000-0001-7953-3747>

### **STRATEGIES OF DEVELOPMENT OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS' AUTONOMY IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES WITH THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES**

**Abstract.** Successful cross-cultural communication of modern engineers largely depends on their knowledge of foreign languages. Foreign language training at university cannot provide lifelong competences, since a limited number of hours are allocated to learning a foreign language (FL), besides, maintaining a graduate's level of language proficiency requires systematic independent work throughout life, therefore, the development of students' autonomy in learning FL is an urgent task of researchers. The purpose of the paper is to analyse existing strategies for the development of FL learners' autonomy and to describe the experience of using our own strategies in a digital learning environment. The analysis of researchers' works on the development of student autonomy in FL learning shows that mastering self-learning strategies allows students to realize their goals, independently develop self-education plans, effectively choose and apply appropriate methods of self-directed work, monitor and adequately evaluate their results and achievements. However, at first, students' desire for autonomy is usually faced with a lack of experience in organizing self-learning, so familiarization with methods of independent work and their grounded choice are usually carried out with the help of a teacher whose task is to instruct students on strategies for FL autonomous learning. The experience of using strategies for the development of FL learners' autonomy at the Kharkiv National Automobile and Highway University is described. The university teachers developed a number of online courses using audiovisual translation, designed for self-study of the English language. The



courses are based on some strategies used by polyglots, who achieve excellent results in independent language learning. We consider the strategy of FL autonomous learning via audiovisual translation as a promising area of research, however, this direction is still emerging in linguistic didactics and requires further study and development.

**Keywords:** foreign language, technical university students, autonomy, strategies.

**Постановка проблеми.** Сучасним інженерам доводиться постійно вдосконалювати свої знання та навички, а також намагатися встановлювати ділові контакти з зарубіжними партнерами, щоб йти в ногу з розвитком своєї галузі. Цього важко досягти без знання іноземної мови (ІМ), насамперед англійської як основного засобу комунікації в інженерному середовищі.

Протягом останніх кількох десятиліть англійська мова стала домінуючим засобом спілкування в галузі науки і техніки: понад 90% наукових статей з природничих наук, що проіндексовані, опубліковано саме цією мовою [1]. Англійська мова практично незамінна як для публікації результатів своїх досліджень у міжнародних виданнях, так і для розвитку академічної кар'єри в галузі інженерії [2].

Однак обмежена кількість годин, що відведені на вивчення ІМ в технічному університеті, недостатня мотивація студентів, і здебільшого їхній низький вихідний рівень володіння ІМ значно ускладнюють процес підготовки до міжкультурної професійної комунікації. Не менш важливим є також той факт, що знання ІМ після закінчення університету без регулярного «підживлення» недовговічні, тому актуальним завданням методистів у галузі викладання ІМ завжди був розвиток автономії студентів у оволодінні ІМ, перетворення їх на суб'єктів власного навчання.

Сучасні підходи до вирішення цієї проблеми сьогодні змінюються у зв'язку зі стрімким розвитком інформаційно-комп'ютерних технологій, які, з одного боку, пропонують велику кількість ресурсів для самостійного вивчення ІМ, з іншого боку, можуть призвести до сум'яття та розгубленості через безмежні обсяги ресурсів для вивчення мов, якщо студенти не підготовлені до роботи з ними та не навчені стратегіям роботи з різними матеріалами.

Отже, розвиток автономії студентів є важливим аспектом теорії та практики іншомовного навчання, оскільки вивчення мови не закінчується в аудиторії, а має стати справою всього життя, або як складова професійного розвитку, або як просто корисне хобі, що робить пізнання світу різнобічним та багатшим.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій**

Розвиток автономії студентів у вивченні мови знаходиться в центрі уваги сучасних наукових розвідок протягом останніх кількох десятиліть. Дослідження зарубіжних вчених зосереджені в основному на трьох ключових напрямках: вивченні природи автономії, способах її розвитку та простеженні взаємозв'язку між рівнем автономії студентів та їхніми результатами у вивченні мови [3].

Доповідь, зроблена [4] для Ради Європи, вважається одним із перших ключових документів, що стосуються автономії у вивченні мов. В основі цього документа лежить ідея про надання дорослим можливостей вдосконалення мови протягом усього життя. На підставі цієї доповіді по всьому світу почали створюватися центри для самостійного вивчення ІМ (так звані «ресурсні центри», в яких ті, що вивчають мову, могли скористатися багатоматеріальною колекцією матеріалів для самонавчання).

Розвиток здатності до самостійного вивчення ІМ студентами університетів став важливим маркером просування реформи англомовної освіти початку 21 століття [5]. У наш час акцент на особистісно-орієнтованому навчанні є однією з провідних тенденцій розвитку вищої освіти, а автономне навчання є проявом цієї тенденції, оскільки воно створює можливості, що дозволяють студентам усвідомлювати свої цілі навчання, самостійно розробляти плани самоосвіти, ефективно обирати та застосовувати відповідні стратегії самонавчання, ретельно відстежувати та адекватно оцінювати його результати [6].

Незважаючи на твердження [7], що високий рівень автономії та участі у власній освіті – це те, що очікується від студентів вищів, насправді їм найчастіше потрібна допомога у навчанні самостійності, і формальна освіта відіграє значну роль у цьому процесі, оскільки саме педагоги можуть і мають навчити студентів стратегій автономного опанування мови.

Поняття автономного навчання, самонавчання, саморегульованого навчання часто розглядають як взаємопов'язані напрями в мовній освіті, всі вони означають оптимізацію та розширення вибору студентами ресурсів та методів навчання, зосередження уваги на потребах окремих індивідів, а не на завданнях викладача чи навчального закладу, а також надання студентам права приймати рішення [8].

Дослідники виділяють такі ключові характеристики автономії, як усвідомлення необхідності самостійного вивчення мови [9], мотивацію та переконання студентів, а також самоефективність як віру людини у свою здатність досягти мети або успішно впоратися з завданням [10].



Автономне вивчення іноземної мови розглядається як подвійний процес: з одного боку, студент вивчає іноземну мову; з іншого боку, навчається вчитися [4].

Цей інший бік автономного навчання передбачає, на думку українських дослідників, розвиток механізмів саморегуляції та самостимуляції студентів, які забезпечують мобілізацію їхніх особистісних властивостей для подолання труднощів та досягнення цілей самонавчання. Вчені розглядають сутність саморегуляції, обґрунтовують теоретичні та методичні положення формування саморегуляції у процесі професійної підготовки студентів, пропонують педагогічні технології, методи та засоби формування саморегуляції та професійного розвитку майбутніх спеціалістів [11; 12; 13].

Поява та постійне вдосконалення інформаційних технологій значно розширили можливості самостійного вивчення мов, що викликає необхідність розробки нових стратегій розвитку автономії студентів у опануванні ІМ та безперервній іншомовній освіті.

**Мета статті** – проаналізувати існуючі стратегії розвитку автономії студентів у вивченні іноземної мови, запропонувати власні стратегії з використанням цифрових технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Самостійність, автономність у набутті знань, здатність до саморегуляції є важливими показниками сформованості особистості майбутнього інженера, а одним із найважливіших завдань навчального закладу є стимулювання розвитку цих здібностей.

Автономія студентів – це насамперед усвідомлення ними своїх потреб у навчанні, здатність визначати цілі самоосвіти, обирати відповідні матеріали та ресурси, а також планувати, контролювати та оцінювати власне навчання без безпосередньої участі педагога.

У галузі вивчення ІМ студентам необхідно усвідомлювати індивідуальні потреби, оскільки опанувати мову у всій її повноті практично неможливо, вміти ретельно підбирати ресурси, що відповідають цим потребам та власному рівню знань, поетапно планувати засвоєння граматичних, лексичних та фонологічних лінгвістичних форм.

Однак спочатку прагнення студентів брати на себе відповідальність за вибір ресурсів, моніторинг та оцінку свого навчання зазвичай натрапляє на брак досвіду організації самоосвіти, тому знайомство зі стратегіями автономного навчання та їх усвідомлений вибір здебільшого здійснюється за допомогою викладача.

Стратегії навчання розглядаються як складні, динамічні дії, які студенти обирають та застосовують у певних ситуаціях для виконання лінгвістичних завдань та підвищення свого рівня володіння мовою [14].

У процесі формальної освіти викладач може скористатися низкою стратегій, запропонованих і апробованих дослідниками.

Наприклад, [9] пропонує модель з п'ятьма рівнями стимулювання самостійності студентів. Відповідно до цієї моделі, перший рівень – це усвідомлення педагогічних цілей та доцільності використовуваних ресурсів. Другий рівень – це участь у виборі цілей із низки запропонованих альтернатив. Третій рівень, так зване «втручання» – це участь студентів у зміні змісту програми навчання. Четвертий рівень є творчим, коли студенти самі визначають свої цілі та завдання. І, нарешті, останній, трансцендентальний рівень, дозволяє студентам виходити за межі навчальної аудиторії і самостійно встановлюють зв'язки із зовнішнім світом.

Педагогічна модель, запропонована [15], складається з наступних стратегій, спрямованих на підвищення самостійності студентів: розвиток активності, участь у дослідницькій діяльності, персоналізація, рефлексія та підтримка.

Активність залежить від того, якою мірою педагогічне середовище заохочує студентів брати участь у самостійній діяльності. Участь у дослідницькій роботі означає, що студентам пропонується можливість зайнятися реальним дослідженням та розширити власне розуміння тем і напрямків, які для них є важливими.

Персоналізація передбачає усвідомлення студентами особистої значущості завдань, у вирішенні яких їх запрошують взяти участь. Ця стратегія є значною проблемою для педагогів, оскільки кожен студент має унікальний набір інтересів та здібностей. Тому дуже важливо, щоб навчальні програми були відкритими та особистісно-центрованими.

Стратегія рефлексії викликана необхідністю роздумів над тим, що зроблено та досягнуто для оцінки досвіду навчання та побудови планів на майбутнє.

Останнім елементом запропонованої педагогічної моделі є стратегія підтримки, яка означає здатність педагога передбачати, яка допомога знадобиться студентам для досягнення поставлених завдань при самостійній роботі з ресурсами, які виходять за межі програмних вимог.

Ще одна класифікація стратегій розвитку автономії запропонована [16], а саме: когнітивні стратегії (запам'ятовування матеріалу; інтеграція як встановлення зв'язків між контентами, що вивчаються); метакогнітивні стратегії (планування та моніторинг самостійної діяльності); стратегії регулювання мотивації (наприклад, підвищення пізнавального інтересу; вміння контролювати емоції); стратегії зміцнення мотиваційних переконань (переконаність у корисності матеріалу, що вивчається,



самоефективність як впевненість студентів у своїй здатності вчитися, врахування впливу зовнішньої мотивації, наприклад, зацікавленість у покращенні результатів тестів).

Однією з стратегій розвитку автономії є пояснення студентам важливості такого феномену сучасної психології, як мислення зростання (growth mindset), який означає віру індивіда в те, що він може стати кращим, якщо докладе зусиль; допомога у встановленні стандартів самостійної оцінки; пояснення неминучості помилок і невдач та акцентування їхньої конструктивної ролі у досягненні мети [17].

Як підкреслює [18], для студентів важлива комфортність середовища навчання, коли вони відчують емоційне піднесення та бажання експериментувати з різними стратегіями навчання, не боятися ставити запитання викладачеві та просити про допомогу, коли це необхідно. Згодом у них розвивається здатність самостійної взаємодії з навчальним середовищем, яка не потребує безпосереднього втручання педагога.

Найсучасніші стратегії розвитку автономії у вивченні ІМ пов'язані з онлайн і, у першу чергу, мобільним навчанням, які реалізуються багато в чому завдяки мобільним пристроям (mobile-assisted language learning або MALL). Однак, як вважають [19], мобільне навчання – це не просто перенесення навчальних ресурсів на пристрій; це повне переосмислення матеріалів та способу їх подачі, а мобільна педагогіка – це не просто завантаження контенту, а посилення співпраці та стимулювання саморозвитку.

Використання існуючих на сьогодні різноманітних інтернет-ресурсів (віртуальне 3D-навчання, програми Kahoot, вивчення мови за допомогою ютуберів, модель перевернутого класу, TED, MIT OpenCourseWare, Open Textbooks, Listen to English Daily Practice, LearnEnglish Podcasts та VOA Learning English та багатьох інших) посилюють мотивацію нинішнього «цифрового покоління» та сприяють розвитку автономії студентів у різних видах мовленнєвої діяльності. Технології мобільного навчання індивідуалізують навчальний процес та виводять його за межі аудиторії, забезпечуючи доступ до величезного сховища інформації у будь-який час та в будь-якому місці.

Мобільне навчання вважається новим етапом електронного навчання, що підвищує ефективність освіти. До його особливостей відносять простоту використання мобільних пристроїв у будь-якому місці та в будь-який час, зокрема в неблагополучних та віддалених районах світу, їх помірну ціну і доступність для студентів, можливість спілкування через Інтернет чи мобільні мережі, що сприяє розвитку нових освітніх методів [20].

Уже існують і продовжують розроблятися численні програми, призначені для вивчення іноземної мови з використанням мобільних технологій. Як правило, ці додатки створені авторитетними організаціями, вони містять величезний обсяг інформації з різних ресурсів з безкоштовним доступом. У студентів з'являються широкі можливості доступу до автентичного матеріалу та практики у виконанні різних типів завдань [21].

Однак навіть за наявності різноманітних інтернет-ресурсів не припиняються спроби створити щось нове і не менш ефективне, оскільки питання відбору систематизовано викладених, простих для самостійного вивчення курсів, які б забезпечували тренування студентів у всіх видах мовленнєвої діяльності, залишається відкритим.

Спробу створення такого ресурсу було здійснено колективом Харківського національного автомобільно-дорожнього університету, який розробив низку онлайн-курсів з використанням аудіовізуального перекладу (АВП), призначених для самостійного вивчення англійської мови.

АВП є сучасним напрямом лінгводидактики, який швидко розвивається в міру вдосконалення цифрових технологій, і визначається як передача мовлення аудіовізуальними засобами.

В останні роки у методиці навчання іноземних мов сформувався особливий транслінгвальний підхід до навчання спілкування іноземною мовою. Як зазначає [22], в центрі уваги цього підходу, з одного боку, дискурсивні практики бі- та полілінгвів, з іншого боку, цей підхід спрямований на формування навичок коректного спілкування всіма мовами, якими володіє людина, на розвиток навичок швидкого та ефективного перемикавання з одного мовного коду на інший.

Добре відомо, що засвоєння мови у вирішальній мірі залежить від її використання: ми можемо навчитися говорити, лише говорячи, читати, тільки читаючи тощо.

Використовуючи основні положення АВП, ми адаптували цю технологію для своїх цілей, застосувавши паралельний переклад лексичних одиниць та текстів, які були озвучені та розміщені у вигляді роликів на платформі YouTube. Під час пауз, які робить диктор, студенти мають можливість повторювати нові слова та фрази, що сприяє поліпшенню їхніх мовленнєвих навичок та дозволяє отримати негайний зворотний зв'язок, оскільки вони одразу чують правильний варіант, вимовлений диктором.

Подання лексико-фразеологічних та синтактичних одиниць як візуально, так і у вигляді звуків, впливає одночасно на зоровий та



слуховий канали студентів, які можуть багаторазово повертатися до однієї і тієї ж інформації по мірі необхідності, повторювати та закріплювати її, а паралельний переклад дає повне розуміння висловлювання у найкоротші терміни. Маніпулюючи мовними фрагментами стільки разів, скільки необхідно, студенти міцно засвоюють та автоматизують їх, а на заняттях матеріал відпрацьовується та закріплюється завдяки творчим чи проблемним завданням.

Відомо, що найкраще навчати на конкретних прикладах. Найбільш наочним та переконливим зразком самостійного вивчення іноземних мов є поліглоти – люди, які самостійно опанували велику кількість мов, і багато з них, до речі, активно використовували метод паралельного перекладу.

Доведено, що стратегії кожного з поліглотів, як минулого, так і сьогодення, ґрунтуються на певних психологічних моделях. Дослідники [23] розділили процес засвоєння поліглотами будь-якого мовного матеріалу на чотири основні групи, кожна з яких потребує особливих поведінкових стратегій та піддається моделюванню: 1) стратегії введення (завантаження) мовної інформації; 2) стратегії запам'ятовування (збереження у пам'яті) отриманої інформації; 3) стратегії організації доступу до вже вивченої інформації, тобто різні прийоми її вилучення з довгострокової пам'яті; 4) стратегії довгострокової несвідомої організації кожної нової мови як навички володіння природною мовою.

На основі аналізу досвіду поліглотів для кожної з чотирьох груп було зроблено такі узагальнення, які можуть бути корисні для будь-якої людини, яка вивчає мови самостійно:

1) Діяльність на етапі запровадження нової мовної інформації відрізняється залежно від переважно зорової чи слухової стратегії конкретного поліглота. Так, для візуалів звичним способом є читання текстів іноземною мовою; для аудіалів зазвичай новий матеріал спочатку сприймається на слух. Поліглоти приділяють пріоритетну увагу відпрацюванню моделей діалогічного спілкування і виявляють високу вимогливість до коректності вхідної інформації. Вони повинні бути абсолютно впевнені, що правильно зрозуміли значення кожного слова, що запам'ятовується, як воно вимовляється і як пишеться. Впевненість у артикуляції досягається за рахунок обов'язкової вимови вголос з одночасним повторенням мелодійного малюнка фрази.

2) Етап утримання нового матеріалу у пам'яті протікає як включення нових знань у найрізноманітніші когнітивні контексти. Вивчаючи мовленнєві моделі, поліглот одночасно систематизує граматичні





закономірності. Широко використовується візуалізація різних схем та таблиць, що допомагають зберегти в пам'яті граматичну інформацію. Для запам'ятовування лексики широко використовуються тематична організація лексики, її включення до різних емоційно забарвлених контекстів.

3) Етап доступу до раніше вивченого матеріалу пов'язаний із організацією повторення. Періодичність повернення до раніше вивченої інформації є принципово важливою на цьому етапі.

4) Етап перетворення засвоєного матеріалу в навичку пов'язано з автоматизацією мовленнєвих реакцій. Тут важлива регулярна практика всіх видів мовленнєвої діяльності.

Поліглотів поєднують також загальні особистісні характеристики, основними з яких є такі: цілеспрямованість та дисциплінованість, тобто вміння ставити цілі та наполегливість у їх досягненні; здатність створювати та послідовно застосовувати власні стратегії вивчення мови, засновані на використанні найсильніших своїх здібностей; працьовитість; уміння підтримувати стан активного творчого інтересу до процесу навчання.

Метод АВП створює персоналізоване середовище навчання. Кожен студент має свої переваги щодо комфортної організації процесу індивідуального навчання. Хтось засвоює все «на льоту», іншим потрібно більше часу та зусиль, аби зрозуміти та запам'ятати матеріал. Метод АВП, при якому у вивченні мови задіяно зір, слух, пам'ять, роботу артикуляційного апарату, забезпечується негайний зворотний зв'язок, існує можливість повертатися до матеріалу стільки разів, скільки це необхідно у кожному конкретному випадку, сприяє високоіндивідуалізованому навчанню в рамках так званого адаптивного навчання.

Адаптивне навчання – це метод, розроблений для забезпечення персоналізованого навчання, створення ефективної індивідуальної траєкторії отримання освіти із залученням кожного студента в процес навчання. В його основі лежить персоналізований підхід до тих, хто навчається, оскільки їм пропонується вивчати матеріал відповідно до їхніх здібностей, потреб, віку та знань [24].

Ще однією стратегією, яка сприяє розвитку навичок автономного навчання і яку ми активно використовували для розвитку навичок самостійності у вивченні ІМ, є так зване «перевернуте навчання» або «перевернутий клас».

Ідея підходу полягає в тому, що основні етапи викладання та навчання, такі як аудиторна діяльність та виконання домашнього



завдання, міняються місцями. Тобто студенти самостійно опрацьовують матеріал курсу, прослуховуючи та переглядаючи відеоролики, розміщені в Інтернеті, а на заняттях вони виконують практичні завдання та обговорюють проблемні питання. Отже, під час очних занять студенти вже мають певний базовий рівень знань з теми, що обговорюватиметься в аудиторії. Це робить заняття динамічнішим та ефективнішим, оскільки студенти почуваються впевненіше, ставлячи питання та обговорюючи проблеми з викладачем та одногрупниками.

Такий підхід дозволяє студентам, яким потрібно більше часу для розуміння та вивчення певного матеріалу, не відставати від групи. Завдяки відеороликам, доступним онлайн у будь-який час, студенти, які змушені пропускати заняття з різних причин, можуть швидко надолужити втрачене.

Отже, у перевернутому класі студенти мають можливість контролювати своє навчання. Вони можуть навчатися у своєму темпі завдяки наявності та доступності всіх необхідних ресурсів у середовищі електронного навчання. Ба більше, студенти можуть вибирати, коли і де займатися в межах відведеного на те чи інше завдання часу, вони можуть переглядати матеріал у будь-який час, коли їм це необхідно, або отримувати онлайн-допомогу від викладача чи однолітків завдяки чатам та форумам.

Ми використовували наші власні курси на YouTube для роботи в режимі «перевернутий клас» як зі студентами молодших та старших курсів, так і з аспірантами, для яких було розроблено спеціальний курс. Крім того, досвід показав, що цей ресурс підходить для самостійної роботи колишніх випускників університету, а також викладачів, які відзначили корисність та нетрадиційність курсу. Однак розроблені за такого підходу курси вимагають доопрацювання для забезпечення можливості самооцінювання та рефлексії, які більшість дослідників називають одними з основних стратегій розвитку автономії у вивченні іноземної мови.

### **Висновки**

Опанування іноземної мови – це тривалий процес, що в ідеалі продовжується все життя. Враховуючи важливість іншомовної підготовки сучасного інженера, викладачеві з перших занять слід шукати способи поєднання аудиторного та позааудиторного, формального, неформального та інформального навчання ІМ, та поступово розвивати у студентів здатність до самостійної роботи з різноплановими ресурсами за відсутності викладача, готувати їх до автономної іншомовної самоосвіти після проходження академічного курсу в освітньому закладі.

Така підготовка передбачає ознайомлення студентів з найбільш ефективними стратегіями самостійного вивчення мови з урахуванням їхніх особистісних характеристик, вміння орієнтуватися в різноманітних ресурсах, зокрема цифрових, розвиток навичок планування, самооцінювання та рефлексії, які випускникам вишів доведеться, можливо, використовувати протягом усього життя, якщо вони хочуть розвиватись далі.

Сьогодні Інтернет створює безпрецедентні можливості для самостійного доступу до різних аудіо- та відеоматеріалів для вивчення мов. На щастя, велика кількість освітніх ресурсів безкоштовна, і студенти можуть легко отримати доступ до них у будь-який час і в будь-якому місці на власний розсуд, а завдання викладача – навчити їх оцінювати якість цих ресурсів та ефект від їх використання.

Необхідно навчити студентів не тільки самостійному використанню новітніх комунікаційних та інформаційних ресурсів, а й оптимальному використанню ресурсів власної особистості. І досвід поліглотів може багато чого в цьому плані навчити.

З погляду пізнавальної активності студентів самонавчання можна вважати вищим рівнем навчальної діяльності, досягнення якого є одним з основних показників успішного саморозвитку.

Незважаючи на те, що на сьогодні існує велика різноманітність онлайн-матеріалів та мобільних ресурсів, які можна використовувати для автономного вивчення ІМ, пошук найбільш раціональних та ефективних форм та методів самостійного навчання продовжується.

Підхід до опанування ІМ за допомогою АВІ розглядаємо як перспективний напрямок досліджень, оскільки цифрові технології та Інтернет підвищують доступність аудіовізуальної продукції та сприяють активному використанню аудіовізуального програмного забезпечення для відпочинку, роботи та освіти, проте цей напрямок поки що тільки зароджується у лінгводидактиці, і потребує подальшого вивчення та розвитку.

#### **Література:**

1. Ammon U. Linguistic inequality and its effects on participation in scientific discourse and on global knowledge accumulation – With a closer look at the problems of the second-rank language communities. *Applied Linguistics Review*. 2012. № 3. P. 333–355.
2. Shrestha R. N., Pahari B. R., Awasthi J. (2016). Impact of English on the career of engineering students: a brief overview in g(local) context. *Journal of the Institute of Engineering*. 2016. № 11(1). P. 182–188.
3. Benson P. *Teaching and Researching Autonomy*. Routledge, 2013. 296 p.
4. Holec H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. 1981. 53 p.



5. Du Y. Study on cultivating college students' English autonomous learning ability under the flipped classroom model. *English Language Teaching*. 2020. № 13 (6). P. 13–19.
6. Lai C., Yeung Y., Hu J. University student and teacher perceptions of teacher roles in promoting autonomous language learning with technology outside the classroom. *Computer Assisted Language Learning*. 2015. № 29 (4). P. 703–723.
7. Ruelens E. Measuring language learner autonomy in higher education: the self-efficacy questionnaire of language learning strategies. *Language Learning in Higher Education*. 2019. № 9 (2). P. 371–393.
8. Cotterall S. The pedagogy of learner autonomy: Lessons from the classroom. *Studies in Self-Access Learning Journal*. 2017. № 8 (2). P. 102–115.
9. Nunan D. Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy. *Autonomy and Independence in Language Learning*. Eds: P. Benson, P. Voller. Longman, 1997. P. 192–203.
10. Bandura A. Self-efficacy: The Exercise of Control. Freeman, 1997. 610 p.
11. Гриньова М. В., Кононова М. М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді: монографія. Полтава: Аструя, 2021. 384 с.
12. Шевченко Н. Ф. Розвиток емоційно-вольової саморегуляції студентів в умовах вищого навчального закладу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2010. № 1 (3). С. 270–280.
13. Стрижак Ю. О. Саморегуляція як основа успішного професійного становлення студентів закладу вищої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 3 (198). С. 68–71.
14. Oxford R. Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context. Routledge, 2017. 370 p.
15. Murray G. Pedagogy of the possible: Imagination, autonomy and space. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2013. № 3 (3). P. 377–396.
16. Chen J., Lin C. H., Chen G., Fu H. Individual differences in self-regulated learning profiles of Chinese EFL readers: A sequential explanatory mixed-methods study. *Studies in Second Language Acquisition*. 2023. № 45. P. 955–978.
17. Bai B., Wang J. The role of growth mindset, self-efficacy and intrinsic value in self-regulated learning and English language learning achievements. *Language Teaching Research*. 2023. № 27 (1). P. 207–228.
18. Cabugsa D. J. Pre-service teachers' autonomy in English language learning. *Saudi Journal of Language Studies*. 2022. № 2 (2). P. 107–127.
19. Saienko N., Lavrysh Yu. Mobile Assisted Learning for Self-Directed Learning. Development at Technical University: SWOT Analysis. *Universal Journal of Educational Research*. 2020. № 8 (4). P. 1466–1474.
20. Bourekkache S., Kazar O. Mobile and Adaptive Learning Application for English Language Learning. *International Journal of Information and Communication Technology Education*. 2020. № 16 (2). P. 36–46.
21. Nguyen T. L. Promoting Learner Autonomy in Learning English Listening Skills through Mobile-Assisted Applications. *AsiaCALL Online Journal*. 2023. № 14 (2). P. 118–139.
22. Chen X. Translingual Practices in the First-year International Students' English: Academic Writing. *International TESOL Journal*. 2017. № 14 (1). P. 25–50.
23. Atkinson M., Rae C. The Art and Science of Coaching: The Step-by-Step System to Transformational Conversations. Vancouver: Exalon Publishing, 2007. 250 p.
24. Hsu C. K., Hwang G. J., Chang C. K. Development of a reading material recommendation system based on a knowledge engineering approach. *Computers & Education*. 2010. № 55. (1). P. 76–83.

### References:

1. Ammon, U. (2012). Linguistic inequality and its effects on participation in scientific discourse and on global knowledge accumulation—With a closer look at the problems of the second-rank language communities. *Applied Linguistics Review*, 3, 333–355.
2. Shrestha, R. N., Pahari, B. R., & Awasthi, J. (2016). Impact of English on the career of engineering students: a brief overview in g(local) context. *Journal of the Institute of Engineering*, 11(1), 182–188.
3. Benson, P. (2013). *Teaching and Researching Autonomy*. Routledge.
4. Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
5. Du, Y. (2020). Study on cultivating college students' English autonomous learning ability under the flipped classroom model. *English Language Teaching*, 13(6), 13–19.
6. Lai, C., Yeung, Y. & Hu, J. (2015). University student and teacher perceptions of teacher roles in promoting autonomous language learning with technology outside the classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 703–723.
7. Ruelens, E. (2019). Measuring language learner autonomy in higher education: the self-efficacy questionnaire of language learning strategies. *Language Learning in Higher Education*, 9(2), 371–393.
8. Cotterall, S. (2017). The pedagogy of learner autonomy: Lessons from the classroom. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 8(2), 102–115.
9. Nunan, D. (1997). Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy. In P. Benson, P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 192–203), Longman.
10. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.
11. Hrynova, M. V., & Kononova M. M. (2021). *Samorehuliatsiia navchalnoi diialnosti ta profesiinyi rozvytok studentskoi molodi: monohrafiia* [Self-regulation of educational activity and professional development of student youth: monograph]. Poltava: Astraia [in Ukrainian].
12. Shevchenko, N. F. (2010). Rozvytok emotsiino-volovoi samorehuliatsii studentiv v umovakh vyshchoho navchalnogo zakladu [Development of emotional and volitional self-regulation of students in the conditions of a higher educational institution]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 1(3), 270–280 [in Ukrainian].
13. Stryzhak, Yu. O. (2021). Samorehuliatsiia yak osnova uspishnoho profesiinoho stanovlennia studentiv zakladu vyshchoi osvity [Self-regulation as a basis for the successful professional development of students of a higher education institution]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 3(198), 68–71 [in Ukrainian].
14. Oxford, R. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2nd edition). Routledge.
15. Murray, G. (2013). Pedagogy of the possible: Imagination, autonomy and space. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(3), 377–396.
16. Chen, J., Lin, C. H., Chen, G. & Fu, H. (2023). Individual differences in self-regulated learning profiles of Chinese EFL readers: A sequential explanatory mixed-methods study. *Studies in Second Language Acquisition*, 45, 955–978.
17. Bai, B., & Wang, J. (2023). The role of growth mindset, self-efficacy and intrinsic value in self-regulated learning and English language learning achievements. *Language Teaching Research*, 27(1), 207–228.
18. Cabugsa, D. J. (2022). Pre-service teachers' autonomy in English language learning. *Saudi Journal of Language Studies*, 2(2), 107–127.



19. Saienko, N., & Lavrysh, Yu. (2020). Mobile Assisted Learning for Self-Directed Learning Development at Technical University: SWOT Analysis. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1466–1474.

20. Bourekkache, S., & Kazar, O. (2020). Mobile and Adaptive Learning Application for English Language Learning. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 16(2), 36–46.

21. Nguyen, T. L. (2023). Promoting Learner Autonomy in Learning English Listening Skills through Mobile-Assisted Applications. *AsiaCALL Online Journal*, 14(2), 118–139.

22. Chen, X. (2017). Translingual Practices in the First-year International Students' English: Academic Writing. *International TESOL Journal*, 14(1), 25–50.

23. Atkinson, M., Rae, C. (2007). *The Art and Science of Coaching: The Step-by-Step System to Transformational Conversations*. Vancouver: Exalon Publishing.

24. Hsu, C. K., Hwang, G. J., & Chang, C. K. (2010). Development of a reading material recommendation system based on a knowledge engineering approach. *Computers & Education*, 55(1), 76–83.



УДК 378.011.3-057.87:338.48(043.2)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-942-952](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-942-952)

**Сапогов Микита Володимирович** доктор філософії, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21000, <https://orcid.org/0000-0002-0046-7650>

**Гапчук Яна Анатоліївна** доктор філософії, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21000, <https://orcid.org/0000-0003-1739-7326>

**Салій Роман Вікторович** аспірант, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21000, <https://orcid.org/0009-0009-6209-9046>

## **РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті розглянуто важливість формування лідерських якостей майбутніх педагогів в контексті постійного розвитку цифрових технологій та дигіталізації освітнього середовища у закладах вищої освіти. Автори аналізують вплив цифровізації на роль викладача та вимоги, що вона ставить перед ними та підкреслюють, що цифровізація не тільки змінює методи навчання, але й створює потребу у викладачах, які мають бути готові до викликів цифрової епохи та лідерства в цьому процесі. Однією з ключових проблем зазначається необхідність адаптації майбутніх педагогів до інноваційних технологій та сучасних інструментів цифрової взаємодії, що в свою чергу, вимагає гнучкості, відкритості до навчання та вміння швидко адаптуватися в умовах цифровізації освітнього середовища. В статті розглядаються такі напрямки формування лідерських якостей майбутніх педагогів як підвищення значення цифрових навичок, розвиток гнучкості та адаптивності, створення колаборативних середовищ, виховання особистої відповідальності та самоорганізації, а також описуються такі ключові аспекти розвитку лідерських якостей, включаючи цифрову грамотність, гнучкість, адаптивність та спроможність до співпраці. Автори також зосереджують увагу на різних стратегіях та програмах для формування лідерських якостей майбутніх педагогів, таких як інтеграція навчання лідерства в освітні програми, практичні вправи та



проекти, менторство та участь у наукових проєктах та конференціях. Завершальні висновки статті підкреслюють необхідність активної участі майбутніх педагогів у розвитку своїх лідерських якостей та впровадженні інновацій у навчальний процес, що є ключовим для успішної адаптації до викликів цифрової епохи. Загальна ідея статті полягає в тому, що розвиток лідерських якостей майбутніх викладачів є важливим елементом успішного впровадження цифрових технологій у вищу освіту.

**Ключові слова:** лідерські якості, цифрове лідерство, майбутні педагоги, лідерські якості майбутніх педагогів, цифровізація, цифрові технології, цифровізація освітнього середовища, цифровізація вищої освіти.

**Sapohov Mykyta Volodymyrovych** PhD in Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ostrozhskoho St., 32, Vinnytsia, 21000, <https://orcid.org/0000-0002-0046-7650>

**Нарчук Яна Анатоліївна** PhD in Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, St. Ostrozhskoho, 32, Vinnytsia, 21000, <https://orcid.org/0000-0003-1739-7326>

**Салії Роман Вікторович** Postgraduate, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ostrozhskoho St., 32, Vinnytsia, 21000, <https://orcid.org/0009-0009-6209-9046>

## **DEVELOPMENT OF LEADERSHIP QUALITIES OF FUTURE TEACHERS IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION**

**Abstract.** The article considers the importance of forming the leadership qualities of future teachers in the context of the rapid development of digital technologies and digitization of the educational environment in higher education institutions. The authors analyse the impact of digitalization on the role of the teacher and the demands it places on them and emphasise that digitalization not only changes teaching methods but also creates a need for teachers who must be ready for the challenges of the digital age and lead in this process. One of the key problems is the need to adapt future teachers to innovative technologies and modern tools of digital interaction, which in turn requires flexibility, openness to learning, and the ability to quickly adapt to the digitalization of the educational environment. The article considers





such directions for the formation of leadership qualities in future teachers as increasing the value of digital skills, the development of flexibility and adaptability, the creation of collaborative environments, the education of personal responsibility and self-organisation, and also describes key aspects of the development of leadership qualities, including digital literacy, flexibility, adaptability, and capacity for cooperation. The authors also focus on various strategies and programmes for the formation of leadership qualities in future teachers, such as the integration of leadership training into educational programmes, practical exercises and projects, mentoring, and participation in scientific projects and conferences. The final conclusions of the article emphasise the need for the active participation of future teachers in the development of their leadership qualities and the introduction of innovations into the educational process, which is the key to successful adaptation to the challenges of the digital age. The general idea of the article is that the development of leadership qualities in future teachers is an important element of the successful implementation of digital technologies in higher education.

**Keywords:** leadership qualities, digital leadership, future teachers, leadership qualities of future teachers, digitalization, digital technologies, digitalization of the educational environment, digitalization of higher education.

**Постановка проблеми.** Відповідно до сучасних освітніх реалій, динамічних змін та викликів сьогодення, що вимагають від майбутніх педагогів ґрунтовних знань та фахових компетентностей, особливо важливим постає питання розвитку м'яких навичок (soft skills), а особливо лідерських якостей. Стрімкий процес цифровізації освітнього середовища, в свою чергу, відкриває не тільки нові можливості та перспективи для розвитку лідерського потенціалу майбутніх педагогів, а й також створює нові завдання, що потребують осмислення та вирішення. Однією з ключових проблем є необхідність адаптації майбутніх педагогів до інноваційних технологій та сучасних інструментів цифрової взаємодії, що в свою чергу, вимагає гнучкості, відкритості до навчання та вміння швидко адаптуватися в умовах цифровізації освітнього середовища. Зі збільшенням ролі педагогічного лідерства в контексті цифрової трансформації майбутні педагоги повинні володіти навичками та компетентностями ефективного керування цифровими ініціативами у навчальних закладах, що позначається поняттями е-лідерства та цифрового лідерства, та у загальному значенні означає здатність мотивувати колег до використання цифрових інструментів, розвивати новаторські підходи



до навчання та сприяти розвитку цифрової культури серед педагогічного колективу. Крім того, існує проблема забезпечення доступності та рівності використання цифрових технологій у вищій освіті. Майбутні педагоги повинні вміти створювати умови для всебічного розвитку всіх студентів, незалежно від їхнього рівня доступу до технологій, що, серед іншого, вимагає також розробки та впровадження стратегій інклюзивного навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти проблеми розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів в умовах цифровізації вищої освіти досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці: О. Акімова, М. Сапогов, Я. Гапчук (цифрова трансформація освітнього середовища закладів вищої освіти) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7]; О. Цюняк (професійна підготовка майбутніх педагогів в умовах цифрової трансформації освіти) [8]; Я. Карлінська (професійний розвиток педагога на засадах лідерства) [9]; О. Паламарчук, Ю. Скиба (роль викладача у розвитку лідерських якостей студента) [10]; Н. Семеній (лідерські якості майбутніх учителів) [11]; Дж. Джеймсон (J. Jameson), М. Цай (M. Cai), Р. Ессекс (R. Essex) (формування цифрового лідерства в умовах вищої освіти) [12]; Е. Оссіаннільссон (E. Ossiannilsson) (лідерство в умовах цифрової трансформації) [13]; Т. Арнольд (T. Arnold) (розвиток лідерських якостей в умовах через підтримку спільного навчання в корпоративному навчанні) [14].

**Мета статті** полягає в теоретичному аналізі та узагальненні різних підходів щодо проблеми розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів в умовах цифровізації вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У нинішньому контексті освіта постійно трансформується через швидкі зміни в цифрових технологіях, зростання глобалізації, оцифрування та зміни демографії. Загалом цифрові технології стають не лише необхідністю, але й невід'ємною складовою кожної сфери життя, у тому числі й освіти. Цифрова трансформація вищої освіти не лише удосконалює способи навчання та викладання, але й створює нові виклики та можливості для майбутніх педагогів. У цьому контексті розвиток лідерських якостей серед педагогічного персоналу набуває особливого значення.

Лідерство у сфері освіти не обмежується лише вмінням ефективного управління, а й також умінням адаптуватися до швидкозмінних технологічних реалій, мотивувати, навчати та створювати стимулююче освітнє середовище. Згідно з цілями сталого розвитку освіти ЮНЕСКО на 2030 рік з точки зору глобального навчання впродовж усього життя, освіта має бути доступною для всіх, у будь-який час, у будь-якому місці, і через будь-який пристрій [11].

Цифрове лідерство у вищій освіті постає окремою підгалуззю досліджень, яка швидко еволюціонувала з досліджень е-лідерства. Практика ефективного цифрового лідерства у вищій освіті вкрай необхідна, щоб не відставати від мінливих вимог і можливостей. Базуючись на аналізі останніх досліджень, поняття «е-лідерство» визначається як адаптована форма лідерства, що включає передові цифрові технології. Проте, багато дослідників стверджують, що «е-лідерство» та «цифрове лідерство» є синонімами. У своєму дослідженні Дж. Джеймсон (J. Jameson), М. Цай (M. Cai), Р. Ессекс (R. Essex) припускають, що, незважаючи на різноманітність і нечіткість визначень, цифрове лідерство є ширшим, ніж е-лідерство, включаючи фундаментальні організаційні зміни на трьох рівнях становлення майбутнього педагога як лідера. З точки зору дослідників, додавання букви «е» для позначення розширеної форми «електронного» лідерства було інтегровано та розширено в ширшу концепцію «цифрового лідерства», що включає цілісну широкомасштабну системну цифрову трансформацію закладів освіти. Водночас концепція «оцифрування» як обмеженого процесу змін на основі цифрових технологій перетворилася на розширену концепцію «оцифрування», за якої будь-який освітній заклад та всі його функції стають частиною цифрової трансформації [12; 15].

Відповідно до результатів аналізу сучасних досліджень і наукових публікацій з проблеми розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів в умовах цифровізації вищої освіти, можна виокремити наступні напрямки формаування лідерських якостей майбутніх педагогів як підвищення значення цифрових навичок, розвиток гнучкості та адаптивності, створення колаборативних середовищ, виховання особистої відповідальності та самоорганізації. Розглянемо їх більш детально:

Підвищення значення цифрових навичок розуміється як уміння працювати з цифровими технологіями, що стає необхідною компетентністю для сучасних педагогів. Майбутні педагоги повинні володіти навичками використання різноманітних цифрових інструментів та платформ для навчання та викладання, зокрема розробки занять, створення інтерактивного навчального контенту, оцінювання результатів навчання, організації та проведення веб-конференцій, онлайн-курсів, інтерактивних навчальних матеріалів тощо. Вони також повинні мати розуміння про застосування цифрових технологій для індивідуалізації навчання та створення змістовного досвіду для кожного учня. Не менш важливим є вміння інтегрувати цифрові технології в навчальний процес з метою підвищення мотивації та залучення учасників навчального



процесу, розвитку критичного мислення та персоналізації навчання. У процесі підвищення цифрових навичок для розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів не менш важливим є розуміння принципів роботи цифрових технологій, їх можливостей та ризиків, з метою забезпечення етичного використання цифрових інструментів та навчання медіа грамотності [1; 16].

Цифрова трансформація вищої освіти швидко змінюється, і майбутні педагоги повинні бути готові швидко адаптуватися до нових вимог і технологій. Гнучкість і адаптивність стають ключовими якостями для майбутніх педагогів, які мають бути готовими до постійного навчання, експериментування та впровадження нових підходів у свою педагогічну практику. Здатність до змін виявляється у адаптуванні методів навчання до потреб учнів, використанні нових технологій та методів, вирішенні нестандартних завдань. Відкритість до інновацій зосереджується на вмінні впроваджувати інноваційні методи навчання, експериментувати з новими цифровими технологіями, навчатися на власному досвіді та досвіді інших [2; 7].

Колаборативні освітні середовища забезпечують уміння співпрацювати та обмінюватись досвідом з колегами та іншими фахівцями у сфері освіти, а також спілкуватись з учнями та батьками, що стає все більш важливим для майбутніх педагогів. Цифрові технології надають можливість для спільної роботи, обміну ідеями та ресурсами, а також для створення віртуальних спільнот, де педагоги можуть ділитися досвідом та навчальними матеріалами [3].

Цифрова трансформація вищої освіти ставить перед майбутніми педагогами виклик самостійного оволодіння новими технологіями та методами навчання. Майбутні педагоги повинні розвивати особисту відповідальність за свій професійний розвиток, постійно вдосконалювати свої навички, управляти своїм часом та ресурсами, вести активний пошук нових можливостей для розвитку та подальшого навчання, розвивати емпатію та комунікативні навички, що стають ще більш важливими в умовах цифрового навчання [4; 17].

Загалом переосмислення лідерства на всіх рівнях потрібне для досягнення цілей навчання та освіти. Стиль і фокус лідерства повинні змінитися, щоб підготувати майбутніх викладачів до динамічного світу, соціально пов'язаного цифровими технологіями.

Серед загальноприйнятих підходів вирішення проблеми розвитку лідерських якостей майбутніх учителів в умовах цифровізації вищої освіти можна виокремити наступні:

*Інтеграція навчання лідерства в освітні програми підготовки майбутніх викладачів.* Одним з підходів є включення модулів, що

можуть зосереджуватися на розвитку лідерських навичок, характерних для цифрової епохи, таких як цифрова грамотність, здатність до адаптації та спільне вирішення проблем або курсів з розвитку лідерства в освітні програми підготовки майбутніх викладачів. Інтеграція навчання лідерства в освітні програми підготовки майбутніх викладачів є важливим кроком у підготовці професіоналів, які зможуть ефективно впроваджувати інновації та керувати цифровими трансформаціями в освітніх закладах. До ключових аспектів інтеграції належить розробка спеціальних курсів з лідерства які можуть включати в себе вивчення основних принципів лідерства, стратегій комунікації, сприяння змінам, а також специфічні навички лідерства в контексті освітньої сфери; організація практичних проєктів, за допомогою яких майбутні викладачі можуть застосовувати свої знання на практиці; запровадження системи менторства, де майбутні викладачі можуть працювати під керівництвом досвідчених педагогів-лідерів, може значно підвищити їхні навички управління та лідерства [5; 13].

*Можливості експериментального навчання.* Експериментальне навчання може стати потужним інструментом для формування лідерських якостей майбутніх викладачів, оскільки воно сприяє розвитку самостійності, критичного мислення, творчості та спроможності до співпраці. До заходів реалізації експериментального навчання відносяться проєкти з організації навчальних заходів (забезпечують можливість планувати, керувати та виконувати навчальні заходи або проєкти, наприклад організація тематичних днів, проведення виставок, організація відкритих уроків або реалізація наукових досліджень), рольові ігри та симуляції (створення ситуацій, що моделюють реальні виклики в освітній діяльності), участь в спільнотах професійного розвитку (залучення майбутніх викладачів до активної участі в спільнотах професійного розвитку, де вони зможуть обмінюватися досвідом, вчитися від колег та вдосконалювати свої лідерські навички) [8; 9; 12].

*Програми професійного розвитку.* Пропозиція постійних програм професійного розвитку, спеціально розроблених для розвитку лідерських навичок у цифрову еру, може бути ефективною, адже програми включають курси воркшопи, семінари, вебінари та конференції з лідерства в освіті, що присвячені таким темам, як інтеграція освітніх технологій, цифрова педагогіка, інноваційні методи навчання стратегії комунікації, ефективного прийняття рішень, сприяння змінам, керівництво командою та інші ключові аспекти лідерства в освіті [10].



Таким чином, цифрова трансформація вищої освіти вимагає від майбутніх педагогів розвитку нових лідерських якостей, таких як цифрова грамотність, гнучкість, адаптивність та спроможність до співпраці. Для досягнення цієї мети пропонуються різноманітні підходи, такі як інтеграція навчання лідерства в освітні програми підготовки майбутніх викладачів, організація експериментального навчання для формування лідерських якостей, а також розробка програм професійного розвитку, спрямованих на підвищення лідерських здібностей. Крім того, важливою є необхідність надання можливостей для практики, менторства та участі в спільнотах професійного розвитку, що сприятиме збагаченню досвіду та розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів. Загалом розвиток лідерських якостей майбутніх педагогів в умовах цифровізації вищої освіти є актуальним завданням, яке вимагає комплексного підходу та системних заходів для його вирішення. Реалізація вищезазначених стратегій зосереджується на підготовці кваліфікованих майбутніх викладачів, здатних ефективно впроваджувати інновації та відповідати викликам сучасної цифрової епохи.

**Висновки.** Розвиток лідерських якостей майбутніх педагогів є критично важливим завданням у сучасному освітньому контексті, а його успішне вирішення вимагає комплексного підходу та спільних зусиль всіх учасників освітнього процесу. Впровадження цифрових технологій у вищу освіту перетворює педагогічний процес та вимагає від майбутніх викладачів нових лідерських якостей, що є не лише викликом, але й можливістю для створення інноваційного та ефективного навчального середовища, яке відповідає потребам сучасної цифрової епохи. Успішний розвиток лідерських якостей майбутніх педагогів вимагає комплексного підходу, який включає інтеграцію навчання лідерства в освітні програми, підтримку експериментального навчання та участь у професійних програмах розвитку. Такий підхід сприяє підготовці майбутніх педагогів, що зможуть не лише викладати, а й впроваджувати інновації, створювати зміни та впливати на майбутнє освіти.

#### **Література:**

1. Акімова О.В., Сапогов М.В., Гапчук Я.А. Цифрова трансформація освітнього середовища закладів вищої освіти у німецькомовних країнах. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 50. Том 2. 2022. С. 166-172. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.2.33>.
2. Akimova O., Sapogov M., Napchuk Y. Modern Approaches to the Study and Use of SMART-Technology in the Preparation of Masters. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. Випуск 75. 2023. С. 14–19. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-14-19>.

3. Акімова О.В., Сапогов М.В., Гапчук Я.А. Середовищний підхід у сучасних міждисциплінарних дослідженнях з цифровізації освіти. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 46. 2022. С. 234-238. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.47>.

4. Акімова О., Сапогов М., Гапчук Я., Дяченко М. Особливості розвитку логічного мислення студентів у процесі змішаного навчання. Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). № 15(33). 2023. С.62-70. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15\(33\)-62-70](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15(33)-62-70).

5. Акімова О.В., Сапогов М.В., Ромащук О.І. Логічне мислення майбутніх учителів як наукова категорія. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 211, 2023. С. 224-229. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-224-229>.

6. Гапчук Я.А., Сапогов М.В. Педагогічний потенціал інформатизації освітнього процесу у вищій школі. *Інноваційна педагогіка* Випуск 12. Том 1. 2019. С. 169–172. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-1.37>.

7. Гапчук Я. А. Сучасні тенденції розвитку Е-навчання у вищій школі Німеччини : дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки / Я. А. Гапчук // ВДПУ ім. М. Коцюбинського, МОН України. Вінниця, 2023. 416 с.

8. Цюняк О.П. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти URL: <http://lib.pnu.edu.ua:8080/handle/123456789/11656>.

9. Карлінська, Я.В. Професійний розвиток педагога закладу фахової передвищої освіти на засадах лідерства. *Управління якістю в освіті та промисловості: досвід, проблеми та перспективи*. 2021. С. 44-45.

10. Паламарчук О., Скиба Ю. Роль викладача у розвитку лідерських якостей студента. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук*, 5, 2023. С. 110-118. DOI: <https://doi.org/10.31652/2786-5754-2023-5-110-118>.

11. Семеній Н. Лідерські якості майбутніх учителів початкової школи: теоретико-практ. *Міжнародний науковий журнал університетів та лідерства*. (14), 2022. С. 81-91. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2022-14-81-91>.

12. Jameson J., Rumyantseva N., Cai M., Markowski M., Essex R., McNay I. (2022). A systematic review and framework for digital leadership research maturity in higher education. *Computers and Education Open*. 3, 2022. 100115. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100115>.

13. Ossiannilsson E. Visionary Leadership for Digital Transformation: In a Time when Learners Take Ownership of Their Learning. *Asian Journal of Distance Education*, 13(1). 2018. pp. 128-148. URL: <https://www.learntechlib.org/p/185265/>.

14. Arnold T. Entwicklung von Führungskompetenzen durch computerunterstütztes kollaboratives Lernen in der Betrieblichen Weiterbildung: Möglichkeiten, Grenzen und Herausforderungen in Blended Learning-Konzepten. 2016. URL: [https://www.researchgate.net/publication/311234921\\_Entwicklung\\_von\\_Fuehrungskompetenzen\\_durch\\_computerunterstuetztes\\_kollaboratives\\_Lernen\\_in\\_der\\_Betrieblichen\\_Weiterbildung\\_Moeglichkeiten\\_Grenzen\\_und\\_Herausforderungen\\_in\\_Blended\\_Learning-Konzepten](https://www.researchgate.net/publication/311234921_Entwicklung_von_Fuehrungskompetenzen_durch_computerunterstuetztes_kollaboratives_Lernen_in_der_Betrieblichen_Weiterbildung_Moeglichkeiten_Grenzen_und_Herausforderungen_in_Blended_Learning-Konzepten).

15. Галузьяк В., Акімова О., Громов Є. Сучасні зарубіжні підходи до розуміння лідерства і виховання лідерів. *Лідер. Освіта. Суспільство. Щоквартальний науково-практичний журнал*. Харків : НТУ «ХП». 2019. № 1. С. 32 – 53. DOI: <https://doi.org/10.20998/2616-3241.2019.1.03>



16. Акімова О. В. Методичні рекомендації до комплексного екзамену для студентів спеціальності «Педагогіка вищої школи» освітньо-кваліфікаційного рівня магістра / О. В. Акімова, В. В. Каплінський, Н. Б. Хамська. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2015. 50 с. URL: <https://library.vspu.net/handle/123456789/1078>

17. Акімова О. В., Сапогов В. А. Провідні технологічні підходи до формування творчої особистості майбутнього вчителя. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, 2011. (35), С. 105-109.

### References:

1. Akimova, O., Sapohov, M., & Hapchuk, Y. (2022). Tsyfrova transformatsiia osvithnoho seredovyshcha zakladiv vyshchoi osvity u nimetskomovnykh krainakh. [Digital Transformation of the Educational Environment of Higher Education Institutions in German-Speaking Countries]. *Інноваційна Педагогіка*, 2(50), 166–172. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.2.33>. [in Ukrainian].

2. Akimova, O., Sapogov, M., & Hapchuk, Y. (2023). Modern Approaches to the Study and Use of SMART-Technology in the Preparation of Masters. *Naukovì Zapiski Vinnic'kogo Deržavnogo Pedagogičnogo Unìversitetu İmeni Mihajla Kocùbins'kogo*, 123(75), 14–19. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-14-19>.

3. Akimova, O., Sapohov, M., & Hapchuk, Y. (2022). Seredovyshchnyi pidkhid u suchasnykh mizhdystyplinarnykh doslidzhenniakh z tsyvrovizatsii osvity. [The Environmental Approach on Modern Interdisciplinary Research on the Digitalization of Education]. *Інноваційна Педагогіка*, 46, 234–238. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.47>. [in Ukrainian].

4. Akimova, O., Sapohov, M., Hapchuk, Y., & Diachenko, M. (2023). Osoblyvosti rozvytku lohichnoho myslennia studentiv u protsesi zmishanoho navchannia. [Features of the Development of Logical Thinking of Students in the Process of Blended Learning]. *Perspektyvy Ta Innovatsii Nauky. Pedahohika, Psykholohiia, Medytsyna*, 15(33). DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15\(33\)-62-70](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15(33)-62-70). [in Ukrainian].

5. Akimova, O.V., Sapohov, M.V., & Romashchuk, O.I. (2023). Lohichne myslennia maibutnykh uchyteliv yak naukova katehoriia. [Logical Thinking of Future Teachers as a Scientific Category]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, (211), 224-229. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-224-229>. [in Ukrainian].

6. Hapchuk, Y., & Sapohov, M. (2019). Pedahohichniy potentsial informatyzatsii osvithnoho protsesu u vyshchii shkoli. [Pedagogical Potential for Information of Educational Process in the Higher School]. *Інноваційна Педагогіка*, 12(1), 169–172. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-1.37>. [in Ukrainian].

7. Hapchuk, Y. (2023). Suchasni tendentsii rozvytku E-navchannia u vyshchii shkoli Nimechchyny. [Modern tendencies in the development of E-learning in higher education in Germany]. : dys. na zdobuttia nauk. stupenia doktora filosofii za spetsialnistiu 011 – Osvitni, pedahohichni nauky. VDPU im. M. Kotsiubynskoho, MON Ukrainy. Vinnytsia, 416. [in Ukrainian].

8. Tsiuniak, O.P. Profesiina pidhotovka maibutnykh vchyteliv pochatkovykh klasiv v umovakh tsyvrovoi transformatsii osvity. [Professional training of future primary school teachers in conditions of digital transformation of education]. URL: <http://lib.pnu.edu.ua:8080/handle/123456789/11656>. [in Ukrainian].



9. Karlinska, Y.V. (2021) Profesiyni rozvytok pedahoha zakladu fakhovoi peredvyshchoi osvity na zasadakh liderstva. [Professional development of a teacher of a vocational pre-higher education institution on the basis of leadership]. *Upravlinnia yakistiu v osviti ta promyslovosti: dosvid, problemy ta perspektyvy*. 44-45. [in Ukrainian].

10. Palamarchuk, O., & Skyba, Yu. (2023). Rol vykladacha u rozvytku liderskykh yakosti studenta. [The teacher's role in the development of the student's leadership qualities]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Teoriia ta metodyka navchannia pryrodnych nauk*, 5, 110-118. DOI <https://doi.org/10.31652/2786-5754-2023-5-110-118>. [in Ukrainian].

11. Semenii, N. (2022). Lidierski yakosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly: teoretyko-prakt. [Leadership qualities of future primary school teachers]. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal universytetiv ta liderstva*. (14), 81-91. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2022-14-81-91>. [in Ukrainian].

12. Jameson, J., Rumyantseva, N., Cai, M., Markowski, M., Essex, R., & McNay I. (2022). A systematic review and framework for digital leadership research maturity in higher education. *Computers and Education Open*. 3, 100115. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100115>.

13. Ossiannilsson, E. (2018). Visionary Leadership for Digital Transformation: In a Time when Learners Take Ownership of Their Learning. *Asian Journal of Distance Education*, 13(1), 128-148. URL: <https://www.learntechlib.org/p/185265/>.

14. Arnold, T. (2016). Entwicklung von Führungskompetenzen durch computerunterstütztes kollaboratives Lernen in der Betrieblichen Weiterbildung: Möglichkeiten, Grenzen und Herausforderungen in Blended Learning-Konzepten. URL: [https://www.researchgate.net/publication/311234921\\_Entwicklung\\_von\\_Fuhrungskompetenzen\\_durch\\_computerunterstutztes\\_kollaboratives\\_Lernen\\_in\\_der\\_Betrieblichen\\_Weiterbildung\\_Moglichkeiten\\_Grenzen\\_und\\_Herausforderungen\\_in\\_Blended\\_Learning-Konzepten](https://www.researchgate.net/publication/311234921_Entwicklung_von_Fuhrungskompetenzen_durch_computerunterstutztes_kollaboratives_Lernen_in_der_Betrieblichen_Weiterbildung_Moglichkeiten_Grenzen_und_Herausforderungen_in_Blended_Learning-Konzepten).

15. Haluziak, V., Akimova, O., & Gromov, I. (2019). Suchasni zarubizhni pidkhody do rozuminnia liderstva i vykhovannia lideriv. [Modern foreign approaches to understanding leadership and education of leaders]. *Lider. Elita. Suspilstvo*, (1), 32–53. DOI: <https://doi.org/10.20998/2616-3241.2019.1.03> [in Ukrainian].

16. Akimova, O. V. (2015). Metodychni rekomendatsii do kompleksnoho ekzamenu dlia studentiv spetsialnosti «Pedahohika vyshchoi shkoly» osvitno-kvalifikatsiinoho rivnia mahistra. [Methodological recommendations for the comprehensive exam for students of the specialty "Pedagogy of the higher school" of the master's educational and qualification level]. / O. V. Akimova, V. V. Kaplinskyi, N. B. Khamska. Vinnytsia : Nilan-LTD, 2015. 50. URL: <https://library.vspu.net/handle/123456789/1078> [in Ukrainian].

17. Akimova, O. V., & Sapohov, V. A. (2011). Providni tekhnolohichni pidkhody do formuvannia tvorchoi osobystosti maibutnoho vchytelia. [Leading technological approaches to the formation of the creative personality of the future teacher]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*, (35), 105-109. [in Ukrainian].



УДК: 37.011.3-051:316.613(045)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-953-966](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-953-966)

**Сирцова Ольга Миколаївна** кандидат історичних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін, вул. Незалежної України 57-а, м. Запоріжжя, 69035, тел.: (050)363-81-82, <https://orcid.org/0000-0001-7529-5251>

**Хаустова Олена Валеріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін, вул. Незалежної України 57-а, м. Запоріжжя, 69035, тел.: (050) 363-81-82, <https://orcid.org/0000-0002-0972-3729>

**Петрик Ольга Володимирівна**, старший викладач кафедри філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін, вул. Незалежної України 57-а, м. Запоріжжя, 69035, тел.: (050) 530-07-82, <https://orcid.org/0000-0001-6997-3650>

## ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДО ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

**Анотація.** Автори здійснили аналізування терміну «психосоціальна підтримка», наявних програм відповідного підвищення кваліфікації, визначили їх загальні тенденції та специфічні особливості. Загальними тенденціями виявились вивчення сутності стресу, його етіології, впливу на людину, практичне опанування методами його подолання. Специфічними особливостями програм є наявність тем, які присвячені роботі з внутрішньо переміщеними особами; особливостям комунікації з учнями під час уроків та її специфіці в кризових станах та в умовах неформального спілкування; застосування ігор, діяльнісного підходу, створення безпечного освітнього середовища; впровадження соціально-емоційного навчання; саморегуляції педагога, розвитку його стресостійкості; перетворення агресивної поведінки здобувачів освіти на конструктивну; створення спільноти педагогів, учнів та батьків для подолання дії стресу; поглиблене вивчення психотравми, взаємодії з дитиною під час ускладнених реакцій.

З метою вивчення самооцінювання педагогами власної компетентності, стресостійкості та потреб у підвищенні кваліфікації щодо здійснення психосоціальної підтримки автори статті провели



опитування та проаналізували його результати. Попри попереднє навчання за програмами онлайн-курсів, на вебінарах та тренінгах, учителі відчувають значну дію стресу та потребу в психосоціальній підтримці, поглибленні навчання її здійснювати, обираючи в більшості тренінг у дистанційній формі.

Тому автори вважають необхідним розроблення тренінгів, які дозволяють організувати психосоціальну підтримку педагогів, відпрацювати необхідні вміння надавати таку підтримку учасникам освітнього процесу. Важливим є багатоступеневість такої програми, яка має містити базовий рівень та можливості специфічного навчання відповідно до умов діяльності та рівня підготовленості педагогів.

**Ключові слова:** психосоціальна підтримка, підвищення кваліфікації педагогів, стрес, стресостійкість, безпечне освітнє середовище

**Syrtsova Olha Mykolaivna** Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Acting Head of the Department of Philosophy and Social Sciences, 57-a Nezalezhnoyi Ukrainy St., Zaporizhzhia, 69035, tel.: (050)363-81-82, <https://orcid.org/0000-0001-7529-5251>

**Khaustova Olena Valeriivna** Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Philosophy and Social Sciences, 57-a Nezalezhnoyi Ukrainy St., Zaporizhzhia, 69035, tel.: (050) 363-81-82,

**Petryk Olha Volodymyrivna** Senior Lecturer, Department of Philosophy and Social Sciences, 57-a Nezalezhnoyi Ukrainy St., Zaporizhzhia, 69035, tel.: (050)530-07-82, <https://orcid.org/0000-0001-6997-3650>

## **TRAINING OF TEACHERS IN PROVIDING PSYCHOSOCIAL SUPPORT TO STUDENTS**

**Abstract.** The authors have performed analysis of the term "psychosocial support", as well as of the existing programmes of relevant professional training, and identified their general trends and specific features. The general trends included the study of the essence of stress, its etiology, impact on a person, and practical mastery of methods used to overcome it. Specific features of the programmes include topics dedicated to working with internally displaced persons; peculiarities of communication with students during lessons and its specific characteristics in crisis situations and in informal communication; use of games, activity-based approach, creation of a safe educational environment; introduction of socio-emotional learning;



teacher's self-regulation and development of his/her stress resistance; transformation of aggressive behaviour in learners into constructive behaviour; creation of a community of teachers, students and parents aimed to overcome the impact of stress; in-depth study of psychological trauma and the ways of interaction with a child during complicated reactions. In order to study teachers' self-assessment of their own competence, stress resistance and needs for advanced training in psychosocial support, the authors of the article conducted a survey and analysed its results. Despite having been trained in online courses, webinars and trainings previously, teachers experience significant stress and need for psychosocial support and deeper training in its provision, choosing mostly remote training format. Therefore, the authors believe it is necessary to develop trainings allowing to organise psychosocial support for teachers and develop the necessary skills to provide such support to the participants of the educational process. It is important to establish a multi-stage programme, which should include a basic level and opportunities for specific training in accordance with the conditions of activities and the level of teachers' competence.

**Keywords:** psychosocial support, professional training of teachers, stress, stress resistance, safe educational environment

**Постановка проблеми.** Актуальність проблеми підготовки педагогів до психосоціальної підтримки здобувачів освіти в Україні обумовлена багатьма чинниками, які пов'язані із нагальними потребами дошкільників, школярів, студентів, педагогів, які переживають в умовах військового стану численні стреси та психотравмувальні події. Освітній процес, учасники якого знаходяться під впливом стресу, має знижену ефективність та шкодить емоційному благополуччю тих, хто навчається і навчає.

Перебування в екстремальних умовах призводить до відчуття страху, паніки та актуалізують потреби в розумінні, підтримці, безпеці. Вибухи, картини руйнувань, жахи війни, перегляд описів подій у медіаджерелах, зміна місця проживання, розлука з близькими, страх травмування та смерті, втрати рідних, моральне та фізичне насильство, спотворення картини світу та інші чинники здійснюють деструктивний вплив на психологічний, моральний та фізичний стан дітей, молоді та педагогів, зумовлюють необхідність надання їм професійної психосоціальної підтримки, зокрема в освітньому процесі.

Джерелом психосоціальної підтримки здобувачів освіти в умовах навчання є педагог, який для цього має отримати відповідну підготовку, стати компетентним у багатьох питаннях для розуміння, ефективної

комунікації, застосування спеціальних технік подолання панічних атак, стресового стану, м'язового напруження, розвитку резилієнтності, планування уроків, що зберігають психологічний ресурс дитини та знижують несприятливий вплив навколишнього середовища.

Зміни, внесені у статтю 51 Закону «Про повну загальну середню освіту» від 11.04.2023 р. передбачають, що 10 відсотків від загальної кількості академічних годин, відведених на підвищення кваліфікації педагогів, має бути спрямовано на «вдосконалення знань, умінь і практичних навичок у частині надання психологічної підтримки учасникам освітнього процесу» [1].

У цих умовах актуальним є питання змісту, форм, методів підготовки педагогів до здійснення психосоціальної підтримки здобувачів освіти в усіх її ланках на засадах неперервності.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Створення безпечного освітнього середовища, збереження та зміцнення фізичного, психічного, духовного здоров'я є стратегічними завданнями, які регламентовано державними документами про освіту, такими як: Закон України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про охорону дитинства» тощо.

За визначенням Міжвідомчого постійного комітету термін «психологічне здоров'я та психосоціальна підтримка» вживають для опису будь-якого типу локальної або зовнішньої підтримки, що спрямована на захист чи сприяння психосоціальному благополуччю та/або запобігання чи лікування психічних розладів» [2, С. 11].

Близьким за значенням є термін «психосоціальна допомога», яка на думку В. Андрєєнкової, Т. Войцяк, О. Флярковської та інших «спрямована на психологічну підтримку в складних і кризових ситуаціях, які викликають психологічний дискомфорт та емоційну нестабільність; на сприяння ефективній адаптації до соціального середовища, до мінливих соціальних умов як окремих особистостей, так і груп населення» [3, С. 5].

На думку О. Плетки «термін «психосоціальна підтримка» широко використовується у соціальній сфері для позначення роботи, яку можуть здійснювати фахівці та волонтери задля допомоги населенню у подоланні складних життєвих обставин» [4, С.5]. Психологиня вважає, що мета психосоціальної підтримки полягає у формуванні сприятливого соціально-психологічного оточення та проведенні психоедукації (навчання базовим психологічним феноменам, які можуть бути властиві конкретній особі на стадії відновлення) [4, С. 5]; напрями психосоціальної підтримки дітей та родин охоплюють діагностику психоло-



гічного стану, нормалізацію емоційного стану, зміну негативних тенденцій у поведінці, налагодження взаємовідносин у родині, подолання наслідків психотравми [4, С. 66].

На сьогодні існує достатня кількість наукових робіт, науково-методичних та навчальних матеріалів, які розкривають сутність поняття «психосоціальна допомога (підтримка)», описують її техніки та прийоми. Разом з тим звертається увага на те, що надавати таку допомогу/підтримку можуть не лише фахові психологи, а й соціальні та педагогічні працівники, не звертаючи увагу на той факт, що останні мають недостатній для цього рівень підготовки з психології. Однак питання підготовки саме педагогічних працівників до психосоціальної підтримки залишається недостатньо вивченим.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** У сучасній освітній практиці є певна кількість розроблених програм онлайн-курсів, тренінгів, вебінарів, які пропонуються різноманітними суб'єктами підвищення кваліфікації. Ми вбачаємо, що вирішення проблеми якості підготовки вчителів до психосоціальної підтримки учнів можливе за умови її відповідності потребам самих педагогів.

**Метою статті** є аналіз наявних програм підвищення психологічної компетентності педагогів для протидії стресу та розвитку стресостійкості, готовності педагогів до надання психосоціальної підтримки учнів та визначенні перспективних напрямів удосконалення підготовки вчителів з означеного питання.

**Виклад основного матеріалу.** Питання психоемоційного стану педагогічних працівників та здобувачів освіти, які тривалий час живуть в умовах війни, неодноразово ставало об'єктом соціологічних досліджень. Відповідно до результатів такого, проведеного компанією «Gradus Research» з 27 вересня до 14 жовтня 2023 року, емоційну стабільність відчуває менше ніж 40% працівників освіти з прикордоння та прифронтових територій. А 82% з цих освітян відзначають, що стали більш тривожними. До того ж дослідження показало, що 87% освітян з прикордонних громад потребують більше часу на відновлення сил, а 78% відчувають спустошеність і постійну втому. 58% учителів прямо просять про підтримку [5]. Ці дані є схожими з тими, що отримали в ході дослідження автори статті. До опитування, яке проводилося у березні 2024 р. на засадах добровільності та анонімності, було залучено 117 педагогів Запорізької області (обрані методом випадкової вибірки). Майже 71% з опитаних відчувають на собі дію стресу, ще 27% – відчувають окремі його ознаки. При цьому вісім з десяти педагогів зазначили, що потребують психосоціальної підтримки. У школярів такі

ознаки дії стресу, як зниження когнітивних функцій (пам'яті, уваги тощо), надмірну тривожність, роздратованість або апатію чи пригніченість; втому, виснаженість, скарги на погіршення фізичного здоров'я, болі, порушення сну чи харчування; нервозність, ризиковану поведінку, відсутність бачення позитивного майбутнього відзначають 85% опитаних.

В умовах відсутності постійної діяльної системи психологічної підтримки вчителів, своєчасною виявилася значна кількість пропозицій з підготовки педагога до забезпечення самопомоги у стабілізації власного емоційного стану та наданні психосоціальної допомоги учням. 44% опитаних нами вчителів проходили навчання із зазначеного питання. Ще кожен четвертий зауважив, що знайомився із матеріалами щодо психосоціальної підтримки учнів самостійно.

Проаналізуємо найпопулярніші серед педагогів програми підвищення кваліфікації із зазначеного питання. Широко відомою в Україні є Національна програма психічного здоров'я та психосоціальної підтримки, започаткована за ініціативи першої леді Олени Зеленської. У межах програми МОН спільно із волонтерами (психологами та дитячими педагогами) на телеграм-каналах «Підтримай дитину» та «Подбай про себе» опубліковано поради, техніки та рекомендації, оприлюднено понад 60 інфографік. У межах цієї програми спільно з Інститутом модернізації змісту освіти та Асоціацією інноваційної та цифрової освіти розроблено курс підвищення кваліфікації для освітян «Перша психологічна допомога учасникам освітнього процесу під час та після завершення воєнних дій», який пройшли понад 25 тис. освітян [6].

Курс розроблено за участю провідних світових психологів, використано модель змішаного навчання (blended learning); педагогам запропоновано 10 мультимедійних уроків у міжнародному форматі SCORM та додаткові матеріали, практичний тренінг, який дозволяє дізнатися про психологічні стани, навчитися надавати першу психологічну допомогу за методичними посібниками Save the Children, ознайомитися з рекомендаціями щодо перенаправлення Міжвідомчого постійного комітету. Зміст навчання розкриває особливості навчального процесу під час воєнних дій; етіологію стресу та його вплив на навчальний процес; прояви стресу у дитини; інструменти психологічної підтримки внутрішньо переміщених учнів; специфіку неформальної взаємодії з учнями, співробітництва школи і родини у період воєнного часу.

Значним внеском у підготовку педагогів до організації навчального процесу в умовах надзвичайних ситуацій є розроблений навчально-методичний посібник «Психологічна хвилинка», який отримав гриф



«Схвалено для використання у освітньому процесі» (рішенням експертної комісії з психології та педагогіки від 01.03.2023 протокол № 1). Він містить 109 відео з Дмитром Карпачовим (психологом, телеведучим) та Оленою Адамовою (психологинею, к.юр.н., телеведучою) для використання в педагогічній діяльності, які дозволяють врегулювати психологічний стан, позитивно вплинути на дихання, м'язовий тонус учасників освітнього процесу, заземлитися тощо [7].

За підтримки Асоціації інноваційної та цифрової освіти у межах всеукраїнського проєкту «Екосистема психологічної допомоги у сфері освіти» освітянам та практичним психологам пропонується не лише формування навичок першої психологічної допомоги, управління стресом, перегляд відеотренінгів з психосоціальної підтримки, опанування програмою психосоціальної підтримки від Уряду Японії, але й супервізії, збірка випадків (кейсів) надання першої психологічної допомоги, комунікаційна платформа для практичних психологів [8]. Для освітян та практичних (шкільних психологів) пропонується курс «Практичні навички подолання стресу», який розроблено на основі ілюстрованого керівництва Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) «Важливі навички в періоди стресу» за підтримки ГО «Безбар'єрність» у межах ініціативи першої леді Олени Зеленської зі створення Національної програми ментального здоров'я. Цей курс спрямований на вивчення особливостей стресу, реакцій на нього та практик його подолання («Заземлення», «Відчіпляємось від гачків» тощо) [9].

Широкого розповсюдження набув курс «Благополуччя дітей і педагогів: дієві інструменти та практики психосоціальної підтримки», який запроваджують під час курсової підготовки педагогів закладів дошкільної та загальної середньої освіти в інститутах післядипломної освіти. Курс розроблено науковим партнером the LEGO Foundation – MHPSS Collaborative, він відрізняється тим, що базується на діяльнісному підході та ґрунтується на ключових механізмах психосоціальної підтримки школярів. Основними темами, які розглядаються впродовж курсу є: благополуччя і навчання дітей в умовах надзвичайних ситуацій; психосоціальна підтримка та гра; вплив стресу на благополуччя та навчання дітей; роль педагога у підтримці благополуччя дітей: шість ключових стратегій; створення безпечного освітнього середовища; підтримка позитивної поведінки; сприяння соціально-інтерактивному середовищу; розвиток соціально-емоційних навичок та умінь подолання стресу через гру; благополуччя педагогів.



Вивчення «Програми професійного розвитку з психосоціальної підтримки» від ГО «Смарт освіта» для психологів та освітян показало, що вона розроблена на основі Універсального тренінгу із психічного здоров'я, дозволяє опанувати ефективними методиками та інструментами для оцінки психоемоційного рівня та виявлення ознак його змін; алгоритмами першого реагування у контексті стресостійкості; способами надання психосоціальної підтримки собі та іншим учасникам освітнього процесу; специфікою комунікацій та взаємодії з дітьми та їхніми батьками у кризових станах та ситуаціях тощо [10].

Онлайн-курс «Я і якісне та цілісне навчання. Соціально-емоційне навчання і психосоціальна підтримка», розроблений Center for Professional Learning, доступний на платформі онлайн-курсів «Prometheus» безкоштовно. Він має на меті розвинути навички викладання, які в практичній педагогічній діяльності сприятимуть благополуччю дітей і їх успіху в навчанні. Програма курсу містить 4 модулі, розкриває сутність психосоціальної підтримки, благополуччя, стресу, травми, стійкості, інтервенцій психосоціальної підтримки, соціально-емоційного навчання, навчання в процесі ігор та розвитку соціальних і емоційних навичок, створення безпечного навчального простору [11].

На платформі онлайн-курсів «Prometheus» наявні й інші пропозиції цієї тематики, наприклад: «Благополуччя та захист дітей», «Травмообізнані: вплив травми на розвиток дітей раннього віку», «Травмообізнані: практики для вихователів та вчителів», «Стрес-менеджмент для освітян». Кожен курс має певні відмінності, розставляє специфічні акценти у вивченні проблеми психосоціальної підтримки. Так курс «Благополуччя та захист дітей» зосереджує увагу освітян на потребах і правах дітей, їх захисті та безпеці, позитивному вихованні та пошуці локальних ресурсів, які сприяють захисту та благополуччю дітей, ресурсів громади зокрема.

Підтримка педагогів у спілкуванні з дітьми дошкільного віку, коли їх робочий контекст може вмещувати стрес і травму, є центром курсу «Травмообізнані: вплив травми на розвиток дітей раннього віку», матеріали якого створені Центром Професійного Навчання (Center for Professional Learning) та адаптовані до контексту України лідерами Ком'юніті Практиків українських учителів, вихователів та практичних психологів за підтримки Українського Інституту Розвитку Освіти. Педагоги, які безкоштовно навчаються на цьому курсі, зможуть отримати краще розуміння важливості раннього дитинства для майбутнього навчання та успіху, етапів розвитку мозку під час раннього дитинства; впливу травми під час раннього дитинства на фізичний,



когнітивний та емоційний розвиток дітей; розробити стратегії навчання, спрямовані на повне фізичне, когнітивне та емоційне благополуччя дитини.

Онлайн-курс «Травмообізнані: практики для вихователів та вчителів» дозволяє отримати компетентності для здійснення травма-інформованої освіти та травма-інформованого піклування; поглибити знання про сутність стресу, травми, вміння визначати стрес та травму, розрізнити їх види та вплив на організм; надавати підтримку дітям, які переживають травматичний досвід; якісніше піклуватися про себе [12].

На підтримку психологічного здоров'я педагогів зорієнтований курс «Стрес-менеджмент для освітян», який розробили Міжнародний благодійний фонд «Карітас України» разом із українською платформою онлайн-освіти Prometheus [13]. Він дозволяє учасникам розвинути компетентності для виявлення й усвідомлення власних реакцій на стресові ситуації; використання методів та прийомів саморегуляції й подолання стресу в професійній діяльності та в особистому житті; розвитку стресостійкості й позитивного мислення; сприйняття нестандартних та стресових ситуацій в контексті нових можливостей; використання різних шляхів надання допомоги та підтримки в педагогічному, учнівському та батьківському колективах. Специфічними особливостями цього курсу є спрямованість на допомогу вчителю, якою відзначаються модуль 1 «War-Work-Life Balance: як отримувати задоволення від роботи в часи постійного стресу. Учителі й (само)допомога», модуль 3 «Учитель – учителю. Як психологічно підтримувати колег, якщо ти не психолог?». Модуль 2 присвячений питанням ресурсно зорієнтованої допомоги учням в умовах онлайн-освіти, модуль 4 – створенню психологічного добробуту в педагогічному колективі, модуль 5 – збереженню дитячого психологічного здоров'я в системі «сім'я – школа», перетворенню агресивної поведінки на конструктивну.

Онлайн-курс про вчителювання у час кризи від «EdEra» «Сміливі навчати» готує освітян психологічно підтримувати себе в часи кризи й організовувати освітній процес та взаємодіяти з дітьми, створювати безпечне освітнє середовище в кризовий час [14]. Також цей суб'єкт підвищення кваліфікації пропонує онлайн-курс «Школа стійкості», який дозволяє навчатись будувати безпечне шкільне освітнє середовище, створювати спільноти вчителів, учнів, батьків, які забезпечують комфортну та продуктивну участь в освітньому процесі для всіх в умовах кризи та постійного стресу [15].

Своєрідністю онлайн-курсу «Знати, як допомогти» від «EdEra» є спрямованість на формування практичних умінь надавати першу



психологічну допомогу дітям, близьким і самому собі, навіть без наявності психологічної освіти, на основі поглиблення знань про дитячу психотравму та ПТСР (комплексний зокрема), особливості взаємодії з дитиною під час ускладнених реакцій та кризових станів [16].

Велику кількість пропозицій вебінарів з проблематики надає «Всеосвіта», Академія інноваційного розвитку освіти та ін.

Попри наявність численних пропозицій від різноманітних громадських організацій, суб'єктів підвищення кваліфікації, опитування педагогів, проведене нами, показало, що підготовка педагогів до психосоціальної підтримки потребує вдосконалення.

По-перше, недостатнім є рівень розуміння ними сутності самої психосоціальної допомоги, про що зазначив кожен третій опитаний; відчуває достатній рівень обізнаності та сформованості відповідних умінь щодо надання необхідної психосоціальної підтримки школярам лише кожен другий. По-друге, викликає занепокоєння той факт, що при недостатньому рівні обізнаності та сформованості відповідних умінь, надають психосоціальну допомогу 99,1% опитаних учителів, що ставить під сумнів її якість. Отже, виявляється протиріччя між рівнем готовності вчителів до надання психосоціальної підтримки учнів (лише один з чотирьох зазначає про використання певних її технік) та рівнем здійснення такої підтримки. Як результат: три з п'яти педагогів зазначають, що відчувають потребу у додатковому навчанні для підвищення компетентності в галузі надання психосоціальної підтримки школярам та самодопомоги.

Відповідаючи на питання щодо найбільш актуальних тем, які вони вважають за необхідне вивчати у подальшому є «Управління стресом та техніки психосоціальної підтримки» (56,4%), «Техніки підтримувального спілкування» (53 %), «Комунікації з учасниками освітнього процесу в кризових станах та ситуаціях» (43,6%). У той же час питання планування психосоціальної підтримки відповідно до тем та змісту уроку; інструменти побудови позитивного психологічного клімату в класі та безпечного підтримувального освітнього процесу вважають важливими лише третина опитуваних, хоча це є основою для створення умов розвитку стресостійкості.

**Висновки.** Здійснений аналіз наявних програм підвищення кваліфікації педагогів з питань психосоціальної підтримки свідчить, що є наявним їх великий вибір. Вони мають спільні змістові частини, що стосуються сутності стресу, травми, їх проявів у школярів, вивчення технік психосоціальної підтримки. У той же час кожна програма має певні особливості, які дозволяють глибше вивчити той або інший



аспект, наприклад: самопідтримка педагогів, створення безпечного освітнього середовища, захист прав дітей, психологічна допомога в кризових ситуаціях тощо. Деякі програми пропонують здійснення супервізії, підтримувальне спілкування в спільнотах для педагогів тощо. Втім, педагоги вказують на організацію навчання в тренінговій формі в умовах дистанційної освіти як пріоритетну, мають різноманітні запити щодо тематики навчання, що може бути реалізовано за умов створення багаторівневої програми підвищення кваліфікації (тренінгу), що буде пропонувати базове та поглиблене вивчення запропонованих тем (відповідно до потреб її учасників).

**Перспективи досліджень** полягають у створенні багаторівневої програми тренінгу з питань психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу, її апробації та подальшого поширення в системі неперервної освіти.

#### **Література:**

1. Закон України «Про повну загальну середню освіту». *Відомості Верховної Ради* (ВВР), 2020, № 31, ст.226. Із змінами, внесеними згідно із Законами № 3051-IX від 11.04.2023 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 29.03.2024)
2. Керівництво МПК з психічного здоров'я та соціально-психологічної підтримки в умовах надзвичайної ситуації. Київ: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2017. 216 с.
3. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу. Навчально-методичний посібник. / Андрєєнкова В. Л., Войцях Т. В., Гриців І. П., Мельничук В. О., Сабліна Н. О., Флярковська О. В., Харківська Т. А. К., 2023. 149 с.
4. Плетка Ольга Психосоціальна підтримка підлітків, що пережили страхіття війни. Методичний посібник. К.: Центр реадптації та реабілітації «ЯРМІЗ», 2022. 54 с.
5. Як війна впливає на психоемоційний стан освітян: презентація дослідження. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/yak-vijna-vplivaye-na-psihoemocijnij-stan-osvityan-prezentaciya-doslidzhennya> (дата звернення: 29.03.2024)
6. Курс підвищення кваліфікації для освітян «Перша психологічна допомога учасникам освітнього процесу під час та після завершення воєнних дій». URL: <https://hryoutest.in.ua/courses/programa-pidvishchennya-kvalifikaciji-psiologichnoji-pidtrimki-dlya-osvityan-ta-batkiv> (дата звернення: 29.03.2024)
7. Психологічні відео тренінги від Дмитра Карпачова та Олени Адамової. URL: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL4lmqF0LvYNEJk3uHhO9f7M8O6k7xH4Rb> (дата звернення: 29.03.2024)
8. Екосистема психологічної допомоги у сфері освіти. URL: [https://www.mentalhelp.in.ua/?fbclid=IwAR11gIW2XZnlEt6-FRR4Vdajk0\\_dVwdNQdhp3gjvjab-2hnD1gAe8IV2in0](https://www.mentalhelp.in.ua/?fbclid=IwAR11gIW2XZnlEt6-FRR4Vdajk0_dVwdNQdhp3gjvjab-2hnD1gAe8IV2in0) (дата звернення: 29.03.2024)
9. Практичні навички подолання стресу. URL: [https://hromada.academy/courses/praktichni-navichki-podolannya-stresu?fbclid=IwAR2tDuOD9AwEMxyoQ92XQX2wRa1\\_dxDeNlkz1QmzWnafkWcO13OOvaNQ0c4](https://hromada.academy/courses/praktichni-navichki-podolannya-stresu?fbclid=IwAR2tDuOD9AwEMxyoQ92XQX2wRa1_dxDeNlkz1QmzWnafkWcO13OOvaNQ0c4) (дата звернення: 29.03.2024)

10. Психологічна підтримка освітян від Смарт освіти. URL: <https://smart-osvita.org/psykhosotsialna-pidtrymka-osvitian-vid-smart-osvity/> (дата звернення: 29.03.2024)
11. Я і якісне та цілісне навчання. Соціально-емоційне навчання і психосоціальна підтримка. URL: <https://prometheus.org.ua/course/> (дата звернення: 29.03.2024)
12. Травмообізнані: практики для вихователів та вчителів. URL: [https://prometheus.org.ua/course/course-v1:Prometheus+TI\\_T101+2023\\_T3](https://prometheus.org.ua/course/course-v1:Prometheus+TI_T101+2023_T3) (дата звернення: 29.03.2024)
13. Стрес-менеджмент для освітян. URL: [https://prometheus.org.ua/course/course-v1:CARITAS+STRESS101+2023\\_T2](https://prometheus.org.ua/course/course-v1:CARITAS+STRESS101+2023_T2) (дата звернення: 29.03.2024)
14. Сміливі навчати. Онлайн-курс про вчителювання в час кризи. URL: <https://study.ed-era.com/uk/courses/course/1762> (дата звернення: 29.03.2024)
15. Школа стійкості. Онлайн-курс про психосоціальну підтримку педагогів та дітей. URL: <https://study.ed-era.com/uk/courses/course/2863> (дата звернення: 29.03.2024)
16. Знати, як допомогти. Ознайомчий онлайн-курс про базові принципи психології для роботи з травмами дітей та дорослих створено в межах ініціативи першої леди України Олени Зеленської. URL: <https://study.ed-era.com/uk/courses/course/1785> (дата звернення: 29.03.2024)

#### **References:**

1. Zakon Ukrainy «Pro povnu zahal'nu seredniu osvitu». [Law of Ukraine "On comprehensive general secondary education"]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR)*, 2020, № 31, st.226. Iz zminamy, vnesenymy zghidno iz Zakonamy № 3051-IKh vid 11.04.2023 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/lavs/shov/463-20#Tekht> (data zvernennia: 29.03.2024) [in Ukrainian]
2. Psykhosotsial'na pidtrymka uchasnykiv osvith'oho protsesu. [Psychosocial support of participants in the educational process]. *Navchal'no-metodychnyj posibnyk. / Andriienkova V. L., Vojsiakh T. V., Hrytsiv I. P., Mel'nychuk V. O., Sablina N. O., Fliarkovs'ka O. V., Khar'kivs'ka T. A. K., 2023. 149 s. [in Ukrainian]*
3. Kerivnytstvo MPK z psykhičnoho zdorovia ta sotsialno-psykholohichnoi pidtrymky v umovakh nadzvychainoi situatsii. Kyiv: Univ. vyd-vo PULSARY, 2017. 216 s.
4. Pletka Ol'ha Psykhosotsial'na pidtrymka pidlitkiv, scho perezhlyly strakhittia vijny. [Psychosocial support of adolescents who survived the horrors of war]. *Metodychnyj posibnyk. K.: Tsentr readaptatsii ta rehabilitatsii «YaRMIZ», 2022. 54 s. [in Ukrainian]*
5. Yak vijna vplyvaie na psykhoemotsijnyj stan osvitian: prezentatsiia doslidzhennia. [How war affects the psycho-emotional state of educators: presentation of the study]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/yak-vijna-vplyvaye-na-psihoemocijnij-stan-osvityan-prezentaciya-doslidzhennya> (data zvernennia: 29.03.2024)[in Ukrainian]
6. Kurs pidvyschennia kvalifikatsii dlia osvitian «Persha psykholohichna dopomoha uchasnykam osvith'oho protsesu pid chas ta pislia zavershennia voiennykh dij». [Professional development course for educators "First psychological aid to participants in the educational process during and after the end of hostilities"]. URL: <https://hryoutest.in.ua/courses/programa-pidvishchennya-kvalifikaciji-psiologichnoji-pidtrimki-dlya-osvityan-ta-batkiv> (data zvernennia: 29.03.2024) [in Ukrainian]
7. Psykholohichni video treninhy vid Dmytra Karpachova ta Oleny Adamovoi [Psychological video trainings by Dmytro Karpachev and Elena Adamova]. URL: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL4lmqF0LvYNEJk3uHhO9f7M8O6k7xH4Rb> (data zvernennia: 29.03.2024) [in Ukrainian]



8. Ekosystema psykholohichnoi dopomohy u sferi osvity. [The ecosystem of psychological assistance in the field of education]. URL: [https://www.mentalhelp.in.ua/?fbclid=IwAR11gIW2XZnlEt6-FRR4Vdajk0\\_dVwdNQdhp3gjvjab-2hnD1gAe8IV2in0](https://www.mentalhelp.in.ua/?fbclid=IwAR11gIW2XZnlEt6-FRR4Vdajk0_dVwdNQdhp3gjvjab-2hnD1gAe8IV2in0) (data zvernennia: 29.03.2024) [in Ukrainian]

9. Praktychni navychky podolannia stresu. [Practical skills to overcome stress]. URL: [https://hromada.academy/courses/praktychni-navichki-podolannya-stresu?fbclid=IwAR2tDuOD9AwEMxyoQ92XQX2wRa1\\_dxDeNlkz1QmzWnafkWcO13OOvaNQ0c4](https://hromada.academy/courses/praktychni-navichki-podolannya-stresu?fbclid=IwAR2tDuOD9AwEMxyoQ92XQX2wRa1_dxDeNlkz1QmzWnafkWcO13OOvaNQ0c4) (data zvernennia: 29.03.2024) [in Ukrainian]

10. Psykholohichna pidtrymka osvitian vid Smart osvity. [Psychological support for educators from Smart education]. URL: <https://smart-osvita.org/psykhosotsialna-pidtrymka-osvitian-vid-smart-osvity/> (data zvernennia: 29.03.2024) [in Ukrainian]

11. Ya i iakisne ta tsilisne navchannia. Sotsial'no-emotsijne navchannia i psykhosotsial'na pidtrymka. [I and quality and holistic education. Social-emotional learning and psychosocial support]. URL: <https://prometheus.org.ua/course/> (data zvernennia: 29.03.2024) [in Ukrainian]

12. Travmoobiznani: praktyky dlia vykhovateliv ta vchyteliv. [Trauma-informed: practices for educators and teachers]. URL: [https://prometheus.org.ua/course/course-v1:Prometheus+TI\\_T101+2023\\_T3](https://prometheus.org.ua/course/course-v1:Prometheus+TI_T101+2023_T3) (data zvernennia: 29.03.2024) [in Ukrainian]

13. Stres-menedzhment dlia osvitian. [Stress management for educators]. URL: [https://prometheus.org.ua/course/course-v1:CARITAS+STRESS101+2023\\_T2](https://prometheus.org.ua/course/course-v1:CARITAS+STRESS101+2023_T2) (data zvernennia: 29.03.2024) [in Ukrainian]

14. Smilyvi navchaty. Onlajn-kurs pro vchyteliuvannia v chas kryzy. [Daring to teach. Online course on teaching in times of crisis]. URL: <https://study.ed-era.com/uk/courses/course/1762> (data zvernennia: 29.03.2024) [in Ukrainian]

15. Shkola stijkosti. Onlajn-kurs pro psykhosotsial'nu pidtrymku pedahohiv ta ditej. [School of sustainability. Online course on psychosocial support for teachers and children]. URL: <https://study.ed-era.com/uk/courses/course/2863> (data zvernennia: 29.03.2024) [in Ukrainian]

16. Znaty, iak dopomohty. Oznajomchij onlajn-kurs pro bazovi pryntsyypy psykholohii dlia roboty z travmamy ditej ta doroslykh stvoreno v mezhakh initsiatyvy pershoi ledi Ukrainy Oleny Zelens'koi. [Know how to help. An introductory online course on the basic principles of psychology for working with injuries of children and adults was created within the framework of the initiative of the First Lady of Ukraine Olena Zelenska]. URL: <https://study.ed-era.com/uk/courses/course/1785> (data zvernennia: 29.03.2024) [in Ukrainian]



УДК 378:467:342

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-966-977](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-966-977)

**Степаненко Олена Костянтинівна** кандидат філологічних наук, доцент, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, тел.: (056)732-48-48, <https://orcid.org/0000-0003-0887-5808>

**Іванишин Мирослава Володимирівна** кандидат філологічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. І. Франка, 24, м. Дрогобич, 82100, тел.: (03-24) 41-04-74, <https://orcid.org/0000-0002-4219-104X>

**Пасічник Любов Володимирівна** кандидат педагогічних наук, доцент, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, тел.: (056) 732-48-48, <https://orcid.org/0000-0002-0105-7944>

## **АНАЛІЗ ТА ОЦІНКА НОВАТОРСЬКИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ**

**Анотація.** Пріоритетні напрямки модернізації мовно-літературної освіти вимагають як впровадження інновацій, так і проведення глибоких наукових досліджень для виявлення закономірностей розвитку цієї сфери та окреслення перспективних тенденцій. Сучасні методики навчання мови та зарубіжної літератури спрямовані на створення гнучкої, адаптивної освітньої системи, здатної задовольнити потреби сучасного суспільства та розвивати в учнів не тільки знання, але й ключові компетентності, необхідні для їхнього подальшого особистісного та професійного зростання. У сучасній системі шкільної освіти відбувається ретельне унормування змістових та формальних аспектів освітнього процесу, що сприяє їх взаємному впливу та визначенню. Інноваційні освітні технології, які застосовуються на уроках мови та літератури, відіграють ключову роль у створенні ефективного навчального середовища. Вони дозволяють не тільки розширити інформаційний простір класу, але й забезпечити більш глибоке засвоєння матеріалу завдяки використанню мультимедійних презентацій, електронних підручників, інтерактивних вправ, онлайн-



ресурсів та ігрових технологій. Важливість використання інноваційних технологій також полягає у створенні на уроці атмосфери взаєморозуміння, доброзичливості та співпраці між учителем та учнями. Це сприяє не лише підвищенню мотивації до навчання, але й розвитку соціальних та комунікативних навичок, які є неодмінною частиною сучасної компетентності особистості. Через застосування інноваційних методів навчання учні мають змогу активніше залучатися до процесу пізнання, що підтримує їхню інтелектуальну та творчу самостійність, водночас сприяючи глибшому осмисленню вивченого матеріалу. Актуальні тенденції розвитку методики навчання літературі акцентують на необхідності застосування системного та компетентнісного підходів, які передбачають особистісно орієнтовану спрямованість освітнього процесу, ефективну взаємодію змістовних та формальних аспектів навчання, глибоке впровадження теоретичних знань і практичних навичок у процес аналізу літературних творів, а також інтеграцію академічних знань і професійних умінь.

**Ключові слова:** методики, навчання, зарубіжна література, методика навчання зарубіжної літератури, українська мова, середня освіта, новації.

**Stepanenko Olena Kostyantynivna** Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Social and Humanitarian Education, St. Volodymyr Antonovycha, 70, 49006, Dnipro, tel.: (056) 732-48-48, <https://orcid.org/0000-0003-0887-5808>

**Ivanyshyn Myroslava Volodymyrivna** Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Drogobych Ivan Franco State Pedagogical University, 82100, Drohobych, St. I. Franko, 24, tel.: (03-24) 41-04-74, <https://orcid.org/0000-0002-4219-104X>

**Pasichnyk Liubov Volodymyrivna** PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Social and Humanitarian Education, St. Volodymyr Antonovycha, 70, Dnipro, 49006, tel.: (056) 732-48-48, <https://orcid.org/0000-0002-0105-7944>

## **ANALYSIS AND EVALUATION OF INNOVATIVE LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING METHODS IN SCHOOL EDUCATION**

**Abstract.** The priority directions for the modernization of language and literature education require both the introduction of innovations and the





conduct of deep scientific research to identify the patterns of development in this area and outline promising trends. Modern methods of teaching language and foreign literature are aimed at creating a flexible, adaptive educational system capable of meeting the needs of modern society and developing in students not only knowledge, but also key competences necessary for their further personal and professional growth. In the modern system of school education, there is a careful standardization of content and formal aspects of the educational process, which contributes to their mutual influence and determination. Innovative educational technologies, which are used in language and literature lessons, play a key role in creating an effective learning environment. They allow not only to expand the information space of the class, but also to ensure a deeper learning of the material thanks to the use of multimedia presentations, electronic textbooks, interactive exercises, online resources and game technologies. The importance of using innovative technologies also lies in creating an atmosphere of mutual understanding, goodwill and cooperation between the teacher and students in the lesson. This helps not only to increase the motivation to study, but also to the development of social and communication skills, which are an integral part of the modern competence of the individual. Through the use of innovative teaching methods, students are able to be more actively involved in the learning process, which supports their intellectual and creative independence, while contributing to a deeper understanding of the studied material. Current trends in the development of literature teaching methods emphasize the need to use systemic and competency-based approaches, which provide for a personally oriented orientation of the educational process, effective interaction of substantive and formal aspects of education, deep implementation of theoretical knowledge and practical skills in the process of analyzing literary works, as well as the integration of academic knowledge and professional skills.

**Keywords:** methods, teaching, foreign literature, methods of teaching foreign literature, Ukrainian language, secondary education, innovations.

**Постановка проблеми.** Розвиток інформаційного суспільства у сучасному контексті, зорієнтований на особистість підхід та компетентнісну парадигму, які слугують стратегічними напрямками для підвищення якості національної освіти з мови та літератури, вимагає актуалізації змісту освітніх програм, впровадження інноваційних методів та форм навчання. Ця потреба знаходить відображення у ряді нормативних документів, таких як «Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті», Національна стратегія розвитку освіти



до 2021 року, закон «Про освіту», Державний стандарт базової й повної середньої освіти, а також у Концепціях літературної освіти та нової української школи. В цьому контексті постає важливість збільшення професійної компетентності вчителів-філологів, що передбачає освоєння наукових основ методики викладання зарубіжної літератури та використання найкращих методичних досягнень різних епох для ефективного застосування у рамках оновленої шкільної програми з мови та літератури. Пріоритетні напрямки модернізації мовно-літературної освіти вимагають як впровадження інновацій, так і проведення глибоких наукових досліджень для виявлення закономірностей розвитку цієї сфери та окреслення перспективних тенденцій. Критичний перегляд історичного доробку методики навчання літератури в Україні виступає ключовим аспектом стратегії оновлення літературної освіти, стає фундаментом для розробки науково-методичних концепцій та забезпечує продуктивний вплив методичної спадщини на навчально-виховний процес, сприяючи визначенню основних напрямків розвитку викладання літератури.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Викладання мови та літератури в контексті сучасної освітньої парадигми акцентує на застосуванні інноваційних, нестандартних методів навчання, які стають ключовим елементом ефективного освітнього процесу. У монографії О. Пометун та Л. Пироженко [7] артикулюється ідея, що існує кілька десятків форматів нестандартних занять, що включають, зокрема, уроки-ігри, рольові ігри, діалогічні уроки, бінарні заняття тощо. О. Ходорич розширює цей перелік, вносячи пропозиції щодо класифікації нестандартних уроків, які доповнюють традиційний формат, включаючи уроки-вікторини, презентації проєктів, що розглядаються як засоби контролю знань, тоді як уроки-конференції спрямовані на формування нових знань [9].

Н. Подлевська та О. Ранюк [6] виокремлюють додаткові категорії нестандартних уроків, які варіюються від занять з альтернативними методами організації (наприклад, лекції, захист ідей, уроки взаємоконтролю), до занять, що включають елементи фантазії (уроки-казки, театралізовані уроки), імітації реальних дій (екскурсії, експедиції), ігрові заняття з елементами змагання, а також уроки, що передбачають трансформацію традиційних підходів (уроки-семінари, моделювання, уроки-монологи), і аналогії з відомими діяльностями (уроки-диспути, дослідження).

Попри велике розмаїття форм і типів, характерними ознаками більшості нестандартних уроків є: колективні методи роботи, які



стимулюють інтерес до навчального матеріалу; висока творча компонента, що активізує пізнавальну активність учнів; партнерський стиль комунікації між учасниками освітнього процесу; модифікація ролі вчителя, яка набуває більш наставницького характеру; оригінальні підходи до оцінювання результатів навчання. Таке інноваційне середовище сприяє глибшому засвоєнню знань, розвитку критичного мислення та навичок самостійного навчання серед учнів, що є важливим для адаптації до вимог сучасного освітнього та соціального контексту.

**Мета статті** – здійснити аналіз новаторських методик навчання мови та літератури в шкільній освіті.

**Виклад основного матеріалу.** Еволюція шкільної літературної освіти тісно пов'язана із досягненнями літературознавства, адже вона базується на його наукових принципах та відкриттях. Аналізуючи взаємозв'язок між літературознавчими дослідженнями та методичними підходами, стає зрозумілою необхідність інтеграції наукових і навчальних методологій у процесі викладання зарубіжної літератури. Це передбачає застосування літературознавчих теорій для глибшого розуміння мистецтва слова та їх впливу на формування методики викладання української літератури.

Сучасна методика викладання мови та літератури наголошує на значенні концептуальних ідей щодо методів літературного аналізу, які ефективні у шкільній освіті, та на ключових аспектах психолінгвістичної теорії слова-образу, запропонованої О. Потебнею. Такий підхід спрямований на систематичне дослідження художнього слова у кожному конкретному літературному творі, акцентуючи на його значенні та символіці.

Важливе місце в методиці займають психолого-педагогічні теорії [1], які визначають процеси вікового та психічного розвитку учня-читача [8], обумовлюючи форми та умови їх ефективної педагогічної реалізації. Особливу увагу приділяється психологічним теоріям, що стосуються формування знань і розумових процесів, концепції педагогічної дії, орієнтованої на розвиток і самостійність учня, а також вивченню вікових психофізіологічних особливостей у контексті художнього сприймання.

Основоположні концепти, які сприяють розвитку методичних підходів, включають ідеї гуманістичної психології, які підкреслюють важливість цілісного розвитку особистості в процесі освіти, акцентуючи на особистісно орієнтованому та компетентнісному підходах під час викладання української мови та зарубіжної літератури. Такий підхід не



тільки сприяє поглибленню літературних знань учнів, але й розвиває їх критичне мислення, емоційну відповідь та здатність до саморозвитку та самоосвіти.

На початку XXI століття розвиток методик викладання української мови та зарубіжної літератури визначається через комплекс основних тенденцій, що сформувалися у другій половині XX століття [8]. Ці тенденції відображають реформаційні процеси у сфері шкільної літературної освіти, які мають глибокий вплив на методичні підходи [2]. Вони передбачають критичний перегляд цілей освітнього процесу та його результативності, а також необхідність модернізації змісту освіти. Цей процес супроводжується стандартизацією, впровадженням особистісно орієнтованого навчання, компетентного підходу, а також інтеграцією інформаційних технологій у навчальний процес.

Важливою проблемою у сучасній методиці є систематизація не тільки змісту навчального матеріалу [3], але й способів його засвоєння [4]. Це включає формування навчальних умінь та навичок, які сприяють особистісному розвитку учнів. Різноманітні форми навчального процесу, які включають як фронтальні, так і індивідуально-групові та колективні види роботи, використання традиційних та інноваційних методів навчання, забезпечують інтерсуб'єктивну взаємодію у процесі навчання літератури.

Стандартизація змісту освіти, що включає системне програмування предметного матеріалу та необхідного рівня літературної освіти, стає однією з ключових тенденцій в сучасній шкільній освіті [5]. Це передбачає детальне планування навчальних операцій, спрямованих на засвоєння учнями літературних знань та формування читацької компетентності, що відповідає принципам особистісно орієнтованого та компетентного навчання.

Таким чином, сучасні методики навчання мови та зарубіжної літератури спрямовані на створення гнучкої, адаптивної освітньої системи, здатної задовольнити потреби сучасного суспільства та розвивати в учнів не тільки знання, але й ключові компетентності, необхідні для їхнього подальшого особистісного та професійного зростання.

У сучасній системі шкільної освіти відбувається ретельне унормування змістових та формальних аспектів освітнього процесу, що сприяє їх взаємному впливу та визначенню [10]. Стандартизація змісту літературної освіти та встановлення державних критеріїв її якості забезпечують фундамент для особистісного розвитку учнів, виховуючи в них не тільки знання, але й ціннісне ставлення до літератури.

У сучасному курсі зарубіжної літератури простежується тенденція до включення творів із високим художнім рівнем, що відзначаються позитивним та оптимістичним характером, гуманістичними ідеалами. Такий добір матеріалу не лише збагачує змістовий аспект навчання, але й сприяє формуванню гармонійної особистості.

Реформа літературної освіти підкреслює значення особистісно орієнтованого підходу, який зосереджується на гуманізації навчального процесу та принципах розвивального навчання. Цей підхід має на меті врахування індивідуальних особливостей учнів, сприяючи їх активному пізнанню та міжособистісному спілкуванню, що є ключем до ефективної освіти.

Особистісно орієнтоване навчання на уроках зарубіжної літератури активізує відносини "суб'єкт-суб'єкт" між учасниками освітнього процесу та застосовує діяльний підхід, що сприяє формуванню ключових та предметних компетентностей учнів.

Інноваційний розвиток освітньої сфери також включає інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процес навчання зарубіжної літератури, що значно підвищує ефективність освітнього процесу. Застосування ІКТ відкриває нові можливості для поглиблення знань, розвитку критичного мислення та творчих здібностей учнів, а також забезпечує більш гнучкий та інтерактивний підхід до навчання.

Сучасна шкільна літературна освіта розвивається в напрямку, що враховує потреби суспільства та особистості, забезпечуючи гармонійне поєднання традиційних та інноваційних методів навчання, з метою формування всебічно розвиненої особистості, здатної до саморозвитку та самореалізації.

Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процес викладання зарубіжної літератури в школах значною мірою сприяє переорієнтації освітнього процесу на особистісно-орієнтований підхід. Це забезпечує не лише поглиблення пізнавальної та емоційної взаємодії учнів з літературним матеріалом, але й стимулює активніше залучення учнів до різноманітних форм навчальної діяльності. Подібний підхід передбачає інтеграцію глибоких знань з літератури та основ інформатики, формуючи у комплексі ключові компетентності учнів, зокрема культурно-літературну, читацьку, комунікативно-мовленнєву та інформаційно-комунікаційну.

Застосування даного підходу до викладання літератури сприяє культивуванню креативного мислення серед учнів, виявленню та розвитку їхніх індивідуальних здібностей, а також підвищує інтерес до вивчення художньої літератури. Профілізація навчального процесу, спрямована



на врахування індивідуальних інтелектуальних та психологічних особливостей учнів, їх інтересів та схильностей, забезпечує ефективний розвиток читацької компетентності. Диференціація та варіативність змісту літературної освіти та методик навчання є ключовими факторами впровадження профільного навчання, яке є однією з визначальних тенденцій у розвитку сучасної дидактики предмета.

Використання ІКТ на уроках літератури виходить за рамки простого засобу візуалізації чи джерела інформації, перетворюючись на потужний інструмент генерації нових форм комунікативної активності учнів. Це сприяє зміні традиційних процесів сприйняття та осмислення навчального матеріалу, а також ефективності виконання навчальних завдань і оцінюванні результатів навчання.

Специфіка літератури як мистецтва слова задає унікальні вимоги до методології застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітньому процесі, що ґрунтується на ефективному синтезі традиційних та новітніх підходів до обробки навчального контенту. Сучасна дидактика зарубіжної літератури у шкільній програмі активно включає використання мультимедійних лекцій, презентацій, віртуальних екскурсій, веб-квестів, онлайн конференцій, дискурсів в Інтернеті, кейс-методів, комп'ютерної діагностики знань, а також розробку мультимедійних проєктів, електронних портфоліо, рекламних роликів, мікрофільмів, буктрейлерів, використання аудіо та відеоматеріалів, телепрограм, електронних ресурсів.

Систематичне впровадження ІКТ у вивчення зарубіжної літератури спрямоване на стимулювання особистісної зорієнтованості, пізнавальної активності та емоційної залученості учнів, підвищуючи ефективність їхньої участі в аналізі та інтерпретації літературних творів, самостійній науково-дослідній роботі, розробці та оцінюванні навчальних проєктів. Такий методологічний підхід вимагає від учнів глибокого розуміння літературного матеріалу та базових інформатики, що своєю чергою сприяє формуванню комплексу предметних компетенцій: загальнокультурної (осмислення літератури як елемента світової культурної спадщини), читацької (взаємодія з текстом, його аналіз і інтерпретація, виразне читання та формування особистого ставлення до прочитаного), комунікативно-мовленнєвої (уміння створювати письмові твори різних жанрів), та інформаційно-комунікаційної (ефективне використання довідкових ресурсів, включаючи інтернет-ресурси).

Профільне вивчення літератури в старших класах відіграє ключову роль у забезпеченні глибокого засвоєння учнями предметних

знань, формуванні у них широких світоглядних орієнтацій в області художньої культури, а також розвитку навичок критичного аналізу та інтерпретації літературних творів у контексті філософських та культурологічних дискурсів. Такий підхід сприяє не тільки академічному зростанню учнів, але й відіграє значну роль у їхньому професійному самовизначенні, зокрема в напрямку майбутніх гуманітарних спеціалізацій.

Актуальні тенденції розвитку методики навчання літературі акцентують на необхідності застосування системного та компетентного підходів, які передбачають особистісно орієнтовану спрямованість освітнього процесу, ефективну взаємодію змістовних та формальних аспектів навчання, глибоке впровадження теоретичних знань і практичних навичок у процес аналізу літературних творів, а також інтеграцію академічних знань і професійних умінь.

Профілізація навчання літературі у старшій школі ґрунтується на ряді теоретико-методичних принципів: гуманізація та гуманітаризація освітнього контенту, що сприяє культурологічній насиченості навчального процесу; забезпечення послідовного зв'язку між базовим і профільним рівнями освіти; диференціація та індивідуалізація навчального процесу, які враховують особистісні інтереси та здібності учнів; створення умов для розвитку літературних інтересів, навчально-пізнавальних здібностей та професійного самовизначення учнів; підвищення стандартів знань із літератури та розвиток читацької компетентності як основи для успішної професійної реалізації; вибір ефективних методів і форм навчання, а також використання інноваційних освітніх технологій для стимулювання самостійної пізнавальної активності учнів і забезпечення їхньої взаємодії з викладачами на рівні партнерства; розвиток комунікативної, читацької та інформаційної компетентностей на до професійному рівні.

Профілізація шкільної літературної освіти, що знаходить своє вираження в реалізації варіативного компонента освітньої програми через курси за вибором, демонструє практичний підхід до адаптації навчального процесу до індивідуальних освітніх потреб та інтересів учнів. Диференціація таких курсів на спеціалізовані та факультативні обумовлена не лише їхнім дидактичним та методичним призначенням, а й специфічними умовами їх впровадження у навчальний процес.

Літературні спецкурси характеризуються широким спектром підходів до аналізу та інтерпретації художніх творів, акцентуючи на врахуванні культурологічного контексту, що дозволяє глибше зрозуміти літературні та мистецькі явища. Такий підхід передбачає детальний



розгляд літературно-мистецьких епох, напрямків, індивідуальних авторських стилів, а також поглиблене вивчення теоретичних літературних ресурсів. Спецкурси сприяють застосуванню біографічного підходу, розвитку аналітичного та критичного мислення учнів, їх здібностей до самостійної пізнавальної та дослідницької роботи.

Особливу увагу в профільному навчанні займає застосування інноваційних навчальних технологій, розробка та реалізація навчальних проєктів із використанням мультимедійних презентацій, створення портфоліо, участь у літературних конференціях та інших науково-освітніх заходах. Важливим аспектом є організація науково-дослідної роботи старшокласників у рамках Малої академії наук, творчих зустрічей із видатними митцями та фахівцями у галузі гуманітарних та філологічних наук.

Таким чином, розвиток методики викладання літератури в контексті профільного навчання підкреслює значення диференційованого, особистісно орієнтованого та компетентного підходів. Врахування культурологічної спрямованості в освітньому процесі підтримує формування глибоких знань та умінь учнів, готуючи їх до свідомого вибору майбутньої професії та успішної реалізації в сучасному соціокультурному просторі.

**Висновки.** Моделювання процесу навчання у сучасному освітньому контексті, особливо на уроках мови та літератури, виявляється вагомою технологічною стратегією, яка спрямована на оптимізацію освітнього процесу. Цей підхід не лише забезпечує систематичне поповнення знань учнів з предметної області, але й акцентує на важливості розвитку навичок критичного мислення, творчого підходу до вирішення завдань, самостійності в навчанні, а також на підвищенні рівня інтелектуальних здібностей та активізації пізнавального інтересу учнів.

Інноваційні освітні технології, які застосовуються на уроках мови та літератури, відіграють ключову роль у створенні ефективного навчального середовища. Вони дозволяють не тільки розширити інформаційний простір класу, але й забезпечити найглибше засвоєння матеріалу завдяки використанню мультимедійних презентацій, електронних підручників, інтерактивних вправ, онлайн-ресурсів та ігрових технологій. Такі методи сприяють реалізації принципів особистісно орієнтованого навчання, де кожен учень має можливість розвивати свої здібності в оптимальному темпі, знаходити індивідуальні підходи до вирішення навчальних завдань, активно співпрацювати з вчителем та однокласниками.



Важливість використання інноваційних технологій також полягає у створенні на уроці атмосфери взаєморозуміння, доброзичливості та співпраці між учителем та учнями. Це сприяє не лише підвищенню мотивації до навчання, але й розвитку соціальних та комунікативних навичок, які є неодмінною частиною сучасної компетентності особистості. Через застосування інноваційних методів навчання учні мають змогу активніше залучатися до процесу пізнання, що підтримує їхню інтелектуальну та творчу самостійність, водночас сприяючи глибшому осмисленню вивченого матеріалу.

Отже, моделювання процесу навчання за допомогою інноваційних технологій відкриває нові можливості для ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу, створюючи умови для розвитку всебічної, творчої та критично мислездатної особистості у контексті сучасної школи.

#### **Література:**

1. Когут О. Інноваційні технології навчання. Тернопіль : Астон. 2005. 200 с.
2. Колток Л., Годкевич Л., Герега Т. Використання інтерактивних методів. *Бібліотека шкільного світу*. 2004. № 5. С. 10–20.
3. Лук'янчикова С. І. Дослідницько-пошукова робота на уроках словесності. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2007. №17–18. С. 2–8.
4. Масловська Л. Г. Роль нестандартних уроків української мови та літератури у формуванні предметної й ключових компетентностей. *Українська мова і література в школі*. 2018. № 3. С. 44–49.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник / О. Б. Бігич та ін. ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
6. Подлевська Н. В., Ранюк О. П. Сучасні технології в навчанні української мови у новій українській школі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. № 206, С. 265-270.
7. Пометун О. І., Пироженко Л. В. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А. С. К., 2003. 192 с.
8. Сучасні тенденції методики навчання: мовно-літературна царина : колективна монографія / за заг. ред. проф. З. П. Бакум. Кривий Ріг : КДПУ, 2023. 251 с..
9. Ходорич О. Інноваційні педагогічні технології на уроках світової літератури як ефективний засіб формування ключових компетентностей старшокласників. *Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць*. 2012. № 5. С. 151–154.
10. Цінько С. Інноваційні методи в навчанні рідної мови. *Українська мова та література*. 2007. № 2. С. 9–13.

#### **References:**

1. Kohut, O. (2005). Innovatsiini tekhnolohii navchannia [Innovative learning technologies]. Ternopil : Aston. 200. [in Ukrainian].
2. Koltok, L., Hodkevych, L., Hereha, T. (2004). Vykorystannia interaktyvnykh metodiv [Use of interactive methods]. *Biblioteka shkilnoho svitu – Library of the school world*, 5, 10–20. [in Ukrainian].



3. Lukianchykova, S. I. (2007). Doslidnytsko-poshukova robota na urokakh slovesnosti [Research work in literature classes]. *Vyvchajemo ukrainsku movu ta literature – We study Ukrainian language and literature*, 17–18, 2–8. [in Ukrainian].

4. Maslovska, L. H. (2018). Rol nestandartnykh urokiv ukrainskoi movy ta literatury u formuvanni predmetnoi y kliuchovykh kompetentnosti [The role of non-standard lessons of the Ukrainian language and literature in the formation of subject and key competences]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli – Ukrainian language and literature at school*, 3, 44–49. [in Ukrainian].

5. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka : pidruchnyk [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: textbook] (2013)/ O. B. Bihych ta in. ; za red. S. Yu. Nikolaievoi. Kyiv : Lenvit, 590. [in Ukrainian].

6. Podlevska, N. V., Raniuk, O. P. (2022). Suchasni tekhnolohii v navchanni ukrainskoi movy u novii ukrainskii shkoli [Modern technologies in teaching the Ukrainian language in the new Ukrainian school]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky – Proceedings. Series: Pedagogical sciences*, 06, 265-270. [in Ukrainian].

7. Pometun, O. I., Pyrozhenko, L. V. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia : nauk.-metod. posib [A modern lesson. Interactive learning technologies: science and method. manual]. Kyiv : A. S. K., 192. [in Ukrainian].

8. Suchasni tendentsii metodyky navchannia: movno-literaturna tsaryna : kolektyvna monohrafiia [Modern trends in teaching methods: linguistic and literary field: collective monograph], (2023) / za zah. red. prof. Z. P. Bakum. Kryvyi Rih : KDPU, 2023. 251 s. [in Ukrainian].

9. Khodorych, O. (2012). Innovatsiini pedagogichni tekhnolohii na urokakh svitovoi literatury yak efektyvnyi zasib formuvannia kliuchovykh kompetentnosti starshoklasnykiv [Innovative pedagogical technologies in world literature lessons as an effective means of forming key competencies of high school students]. *Dydaktyka: teoriia i praktyka : zb. nauk. prats – Didactics: theory and practice: coll. of science works*, 5, 151–154. [in Ukrainian].

10. Tsinko, S. (2007). Innovatsiini metody v navchanni ridnoi movy [Innovative methods in teaching the native language]. *Ukrainska mova ta literature – Ukrainian language and literature*, 2., 9–13. [in Ukrainian].



УДК 378. 147

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-978-992](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-978-992)

**Толочко Світлана Вікторівна** доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії позашкільної освіти Інституту проблем виховання, Національна академія педагогічних наук України, вул. М. Берлінського, 9, м. Київ, 04060, тел.: (044) 455-53-38, <https://orcid.org/0000-0002-9262-2311>

**Бордюг Наталія Сергіївна** доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії позашкільної освіти Інституту проблем виховання, Національна академія педагогічних наук України, вул. М. Берлінського, 9, м. Київ, 04060, тел.: (044) 455-53-38, <https://orcid.org/0000-0002-3489-4669>

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ФОРМУВАННЯ ГЛОБАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ**

**Анотація.** У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз формування глобальної компетентності здобувачів освіти в умовах сучасних викликів. Визначено понятійно-категоріальний апарат дослідження, зокрема досліджено терміни «компетентність», «глобальна компетентність», «глобальна освіта», «розвивальне навчання», «правове виховання», «конфліктологія», «полікультурна освіта, «громадянська освіта», «екологічна освіта». Означено, що відповідно до нормативних документів PISA термін «глобальна компетентність» ототожнено з багатовимірною компетентністю зі сформованими здатностями: 1) аналізу викликів місцевого, глобального й культурного рівнів; 2) розуміння та цінування позицій і світогляду інших людей; 3) долучення до відкритого, доцільного й результативного взаємодіяння між культурами; 4) проведення заходів, спрямованих на забезпечення колективного добробуту та сталого розвитку суспільства. Доведено, що освіта для глобальної компетентності ґрунтується на ідеях різних моделей глобальної освіти, таких як міжкультурна освіта, освіта глобального громадянства та освіта демократичного громадянства. Досліджено український і світовий досвід формування глобальної компетентності здобувачів освіти. Визначено на основі здійсненого аналізу низку завдань, необхідних для виконання педагогами для організації та



проведення якісного навчання з метою формування глобальної компетентності здобувачів освіти: визначити цікаві теми місцевого та глобального значення; зосередитися на глобальних результатах компетентності; використовувати проєктні технології; послуговуватися постійними глобальними оцінками, орієнтованими на компетентність. Установлено, що чотири виміри глобальної компетентності підтримуються чотирма нероздільними факторами: знаннями, навичками, ставленням і цінностями. Деталізовано, що вивчення глобальної проблеми вимагає знання конкретного питання, наявності навичок трансформувати цю обізнаність у глибше розуміння, а також ставлення й цінностей для рефлексії на проблему з багатьох культурних точок зору за врахування інтересів усіх залучених сторін.

**Ключові слова:** компетентність, глобальна компетентність, заклад освіти, здобувач освіти, глобальна освіта.

**Tolochko Svitlana Viktorivna** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, chief researcher of the laboratory of extracurricular education, Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine, 9 M. Berlinsky St., Kyiv, 04060, tel.: (044) 455-53-38, <https://orcid.org/0000-0002-9262-2311>

**Bordiug Nataliia Sergiivna** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, leading researcher of the laboratory of extracurricular education, Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine, 9 M. Berlinsky St., Kyiv, 04060, tel.: (044) 455-53-38, <https://orcid.org/0000-0002-3489-4669>

## **THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS OF FORMATION OF APPLICANTS' FOR EDUCATION GLOBAL COMPETENCE IN CONDITIONS OF MODERN CHALLENGES**

**Abstract.** The article carries out a theoretical and methodological analysis of formation of applicants' for education global competence in conditions of modern challenges. Conceptual and categorical apparatus of the research was determined, in particular the terms "competence", "global competence", "global education", "developing training", "legal education", "conflictology", "multicultural education", "civic education", "environmental education". It was noted that according to PISA normative documents, the term "global competence" is identified with multidimensional competence with formed abilities: 1) analysis of challenges at local, global and cultural levels; 2) understanding and valuing other people's positions and worldview; 3) participation in open, appropriate and productive interaction between



cultures; 4) carrying out activities aimed at ensuring collective well-being and sustainable development of society. Education for global competence has been proven to be based on ideas from different models of global education, such as intercultural education, global citizenship education, and democratic citizenship education. Ukrainian and world experience in formation of applicants' for education global competence has been studied. Based on the analysis, a number of tasks necessary for teachers to organize and conduct high-quality training with the aim of forming applicants' for education global competence were identified: to identify interesting topics of local and global importance; focus on global competency outcomes; use project technologies; use ongoing competency-based global assessments. It was established that four dimensions of global competence are supported by four inseparable factors: knowledge, skills, attitudes and values. It is detailed that study of a global problem requires knowledge of a specific issue, skills to transform this awareness into a deeper understanding, as well as attitudes and values to reflect on the problem from multiple cultural perspectives, taking into account the interests of all parties involved.

**Keywords:** competence, global competence, educational establishment, applicant for education, global education.

**Постановка проблеми.** Сучасні глобалізаційні процеси в суспільстві, постійний незворотний технологічний прогрес і радикальні зміни у світовій економіці ставлять завдання систематичної реорганізації системи навчання та переходу до глобальної освіти й науки. Оскільки нові економічні, цифрові, культурні, демографічні й екологічні умови визначають особливості формування компетентності здобувачів освіти, це актуалізує розширення їхніх міжкультурних зустрічей на щоденній основі. Молоді люди нині повинні не лише навчитися брати участь у більш взаємопов'язаному світі, але й цінувати культурні відмінності та використовувати їх для освіти, майбутньої професійної діяльності тощо.

Розвиток глобального й міжкультурного світогляду є процесом неперервної освіти, зреалізованої у формальній, неформальній та інформальній формах (коротко- й довгострокові навчальних програмах, стажуванні, нетворкінгах, хакатонах, воркшопах тощо).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Формування глобальної компетентності здобувачів освіти стало об'єктом аналізу й вивчення низки закордонних та українських науковців. Актуалізуються дослідження глобальної компетентності вчителя [1] та міжнародних підходів до її обґрунтування [2]; аналіз глобальної компетентності в



працях українських учених [3]. Розроблена технологія розвитку глобальної компетентності засобами комп'ютерних ігор [6]; досліджено формування глобальної компетентності в контексті навчання англійської мови майбутніх філологів як новий виклик системі освіти в інформаційному суспільстві [4], формування глобальної компетентності учнів на уроках фізики [5]. Вивчено та виокремлено напрями формування глобальної компетентності студентів у закладі вищої освіти [11]. Закордонними вченими здійснено ґрунтовний аналіз глобальної компетентності та освіти для сталого розвитку [13, 14], зокрема і стратегії розвитку цілісної глобальної компетентності в інженерних закладах [15]. Досліджено особливості освіти для глобальної компетентності через підготовку молоді до взаємодії з інклюзивним і сталим світом [16, 18], розроблено стандарти глобальної компетентності [17].

**Мета статті** – здійснити теоретико-методологічний аналіз формування глобальної компетентності здобувачів освіти в умовах сучасних викликів.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз психолого-педагогічної літератури з теми дослідження засвідчив її розлоге вивчення, практичне засвоєння та застосування, широку інтерпретацію. Сучасні освітні парадигми актуалізують основну з них – компетентнісну. Дефінітивний аналіз поняття «компетентність» уможливило його розуміння як інтегрованої особистісної якості людини (її капіталу), котра виникає під час навчання, формується в процесі практичної діяльності та забезпечує реалізацію компетентного підходу до вирішення професійних завдань майбутньої фахової діяльності.

Міжнародне дослідження якості освіти PISA (Programme for International Student Assessment), яке майже 20 років тому започаткувала Організація економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), – одне з найавторитетніших джерел інформації про середню освіту у світі. Україна долучилася до PISA в циклі 2018 р. та забезпечила участь українських 15-річних підлітків у таких галузях, як читання, математика та природничо-наукові дисципліни, оприлюднила результати навчальних досягнень респондентів. Цього ж року PISA оцінила і глобальні компетентності, необхідні для життя у взаємозалежному та різноманітному світі, через визначення ступеня оволодіння підлітками здатністю із застосування власних знань, умінь, навичок, ставлень у реальних життєвих ситуаціях.

Засновник міжнародного дослідження PISA А. Шляйхер, німецький математик, статистик і дослідник у галузі освіти, зазначав: «Якщо в



країні є значна кількість дорослих без сформованих умінь, складно підвищувати продуктивність і використовувати технології – і це не дає підвищувати рівень життя. Ідеться не тільки про заробітки й працю. Результати Аналізу умінь дорослих демонструють, що люди зі слабкими уміньми не тільки вразливіші на мінливому ринку праці, а й схильні почуватися виключеними і безсилими в політичних процесах» [12, с. 31]. Означене актуалізує роль глобальної компетентності як універсальної здатності до індивідуального кар'єрного розвитку в майбутньому та зростання людського капіталу країни загалом.

Відповідно до нормативних документів PISA термін «глобальна компетентність» ототожнено з багатовимірною компетентністю зі сформованими здатностями:

- 1) аналізу викликів місцевого, глобального й культурного рівнів;
- 2) розуміння та цінування позицій і світогляду інших людей;
- 3) долучення до відкритого й доцільного взаємодіяння між культурами;
- 4) проведення заходів, спрямованих на забезпечення колективного добробуту та сталого розвитку суспільства.

Нами було проаналізовано та систематизовано праці українських учених з питань визначення сутності поняття «глобальна компетентність» у таблиці 1.

Таблиця 1.

**Визначення терміна «глобальна компетентність»  
у працях українських учених**

<b>Автори-дослідники</b>	<b>Визначення поняття</b>
1	2
Н. Авшенюк [1, с. 5]	знання, уміння, цінності й ставлення, необхідні для збереження сталого поступу світового суспільства, у якому кожний індивід має право на повне розкриття власного потенціалу; усвідомлення різноманітності поглядів на глобальні проблеми, те, що вчитель викладає, як він навчає, у якому контекстному середовищі здійснюється навчальний (освітній – авт.) процес.
Т. Аношкова [3, с. 352]	сукупність базових знань, вмінь, навичок та цінностей, необхідних для особи, щоб зрозуміти основні міжнародні проблеми, вивчати культурні норми та традиції інших соціумів, розвивати здатність навчатися та співпрацювати з людьми з різних мовних та культурних середовищ, і вміти знаходити рішення глобальним проблемам світу.



1	2
Я. Бондарук [4]	компетентність, яка змогла б об'єднати людей з різноманітними лінгвокультурними особливостями для колективної, творчої співпраці з етичними нормами професійної поведінки; зорієнтована на: формування всебічних знань та розуміння глобальних і міжкультурних проблем; формування знань і умінь необхідних для роботи у складних і суперечливих умовах інформаційного суспільства; спроможність жити та вчитись у людей різної професії; важливість шанобливої взаємодії з іншими.
Г. Войтків [5, с. 205]	сукупність знань, вмінь та цінностей, які потрібно формувати впродовж цілого життя задля безпечного й повноцінного життя в глобалізованому світі.
П. Лещенко [6, с. 133]	комплекс чотирьох груп умінь: 1) вивчати світ; 2) сприймати різні точки зору; 3) ефективно спілкуватися (вербально і невербально з різними аудиторіями); 4) діяти для зміни ситуації у світі.
С. Федоренко, К. Журба, І. Шкільна [11, с. 362]	система знань (наприклад, достатній рівень володіння мовою тієї чи іншої культури) і вмінь, а і комплекс особистісних характеристик, з-поміж яких чільне місце займають емпатія і толерантність, зокрема до людей інших культур, та навичок ефективної комунікації.

Джерело: розроблено авторами

Дефінітивний аналіз поняття «глобальна компетентність», здійснений українськими науковцями, уможливорює його трактування як:

- знання, уміння, цінності й ставлення;
- компетентність, пов'язана з різноманітними лінгвокультурними особливостями;
- комплекс груп умінь;
- систему знань і вмінь, комплекс особистісних характеристик.

Спільним для вищеназваних тлумачень є усвідомлення різноманітності міжнародних проблем і поглядів на глобальні питання; знання й дотримання культурних норм і традицій інших соціумів; співпраці з людьми з різних мовних і культурних середовищ, забезпечення безпечного й повноцінного життя в глобалізованому світі; необхідності діяльності для зміни ситуації у світі.

Дослідження, проведені українськими науковцями, дають можливість деталізувати зміст, структуру глобальної компетентності, виявити й обґрунтувати шляхи її формування в здобувачів освіти. Так, Г. Войтківом здійснено аналіз формування глобальної компетентності через реалізацію наскрізних змістових ліній. Дослідником розроблено структуру вищеозначеної компетентності завдяки інтегруванню



змістових ліній «Екологічна безпека та сталий розвиток» (відповідальність, екологічна свідомість, готовність брати участь у збереженні довкілля, усвідомлення важливості сталого розвитку суспільства), «Громадянська відповідальність» (діяльний член громади і суспільства; вільна особистість, яка визнає загальнолюдські й національні цінності), «Здоров'я та безпека» (духовно, емоційно, соціально і фізично повноцінний член суспільства, який здатний дотримуватися здорового способу життя й формувати безпечне життєве середовище) і «Підприємливість та фінансова грамотність» (здатність діяти в технологічному швидкозмінному середовищі, розвиток лідерських ініціатив) [5, с. 206]. Г. Войтків стверджує, що глобальна компетентність формується в процесі реалізації наскрізних змістових ліній, представлених через реалізацію навчальних програм предметів, інтегрування їхнього змісту з ключовими компетентностями для формування провідних соціально й особистісно значущі ідей навчання та виховання [5, с. 207].

Аналіз американського досвіду, репрезентований П. Лещенком, щодо використання комп'ютерних ігор для розвитку глобальної компетентності учнів уможливує висновки про означений процес як важливе завдання в аспекті формування в здобувачів освіти вмінь повноцінного й безпечного життя у ХХІ столітті. Окрім того, використання комп'ютерних ігор, на думку дослідника, є результативним напрямом розвитку глобальної компетентності здобувачів освіти завдяки активній експериментальній навчально-ігровій діяльності, дослідженню глобальних проблем, зацікавленню емоційною активністю, розвитку критичного мислення та вмінь колективного вирішення проблем, стимулюванню розвитку цифрових умінь [6, с. 137].

На думку науковців С. Федоренко, К. Журби та І. Шкільної, глобально компетентні студенти здатні досліджувати світ через:

- визначення проблеми, формулювання запитань та пояснення значень місцевих, регіональних і глобальних питань для їхнього вивчення;
- використання різних мов та національних і міжнародних джерел, пов'язане з виявленням та зважуванням відповідних аргументів для вирішення глобально важливих питань;
- аналіз, інтеграцію та синтезування доказів, що спрямоване на вибудування логічних відповідей на глобально значущі питання;
- аргументацію відповідей на основі переконливих доказів та враховування різних точок зору, обґрунтування висновків [11, с. 364].

Формування глобальної компетентності здобувачів освіти детерміноване рівнем наявної означеної компетентності в педагогів.



Науковець Н. Авшенюк, аналізуючи глобальну компетентність вчителя, ототожнює її з комплексом знань, умінь, цінностей і ставлень, необхідних для збереження сталого поступу світового суспільства, у якому кожний індивід має право на повне розкриття власного потенціалу [1, с. 5]. Як бачимо, означене тлумачення майже ідентичне тому, що стосується суті цієї ж компетентності в здобувачів освіти. Головна відмінність – у значущості педагога для забезпечення процесу формування глобальної компетентності здобувачів освіти завдяки їхньому вихованню свідомими громадянами для сприяння розвитку економічно сильного, стабільного й когерентного суспільства за умов всеосяжної глобалізації та інтернаціоналізації освіти [1, с. 5]. Аналіз міжнародних підходів до обґрунтування глобальної компетентності вчителя уможливив виокремлення Н. Авшенюк трьох компонентів:

1) знаннєвого (знання про глобалізаційні процеси і розвиток світового суспільства; з історії і філософії про універсальні концепції людської природи; про спільності й відмінності);

2) вміннєвого (критичне мислення й аналіз, мультиперспективне бачення, розпізнавання негативних стереотипів та упереджень, іншомовна комунікація, робота в команді й співпраця, емпатія, діалогічні уміння, асертивність, уміння справлятися зі складнощами, невизначеністю й протиріччями, уміння залагоджувати конфлікти, креативність, дослідницькі уміння, уміння приймати рішення, співпраця з медіа, науково-технічні вміння);

3) ціннісного (самооцінка, упевненість, самоповага й повага до інших, соціальна відповідальність, екологічна відповідальність, неупередженість, мрійливість, проактивна громадська позиція, солідарність). [2, с. 242–244].

Актуалізується поняття *глобальної освіти*, ототожене з міждисциплінарним явищем, котре об'єднує:

– *розвивальне навчання* (скерованість суті, принципів, методів і прийомів навчання на ефективний розвиток пізнавальних можливостей здобувачів освіти (сприймання, мислення, пам'яті, уяви, уваги тощо);

– *правове виховання* (виховний вплив на здобувачів освіти для формування правової культури й активної правомірної поведінки, надання потрібних юридичних знань і навчання поваги до законів та їхнє дотримання, вимоги до сформованості значного рівня правової культури, здатності зниження кількості правопорушень);

– *конфліктологію* (система знань про закономірності й механізми виникнення, протікання та розвитку конфліктів, їхню генезу, наслідки, принципи й технології управління ними);

– *полікультурну освіту* (протистояння дискримінації, расизму, шовінізму завдяки засвоєнню культурно-освітніх цінностей інших культур, знання особливостей своєї етнокультурної групи, узаємодіяння всіх культур на принципах узаємопорозуміння, толерантності, діалогу та плюралізму);

– *громадянську освіту* (підготовка до соціального життя в демократичних умовах; форми і способи діяльності громадянина в умовах політичного, правового, економічного, соціального й культурного полідемократичного життя держави; участь у соціально-політичному житті суспільства й практичне застосування знань; громадянські достоїнства як норми, принципи, приписи, цінності та дії, властиві громадяниніві демократичного суспільства);

– *екологічну освіту* (забезпечення підготовки фахівців з різних галузей екології, гармонізації взаємин суспільства і природи засобами формальної і неформальної освіти й виховання, екологічного просвітництва, післядипломної екологічної освіти).

Освіта для глобальної компетентності ґрунтується на ідеях застосування різних моделей глобальної освіти, таких як міжкультурна освіта, освіта глобального громадянства та освіта демократичного громадянства. Незважаючи на відмінності в їхній спрямованості й масштабах (культурні відмінності чи демократична культура, а не права людини чи екологічна стійкість), ці моделі мають спільну мету – сприяти розумінню здобувачами освіти світу, надавати їм можливість висловлювати свої погляди та брати участь у житті суспільства. З огляду на вищесказане доходимо висновку, що глобальна освіта пов'язана з усвідомленням громадянами реалій глобалізованого світу та розвитком суспільств за законами справедливості й рівноправ'я, дотриманням вимог концепції сталого розвитку, що є надзвичайно актуальним у контексті сучасних воєнних реалій нашої країни.

Унікальним для здійснення теоретико-методологічного аналізу формування глобальної компетентності здобувачів освіти в умовах сучасних викликів є вивчення світового досвіду. Так, закордонні науковці V. Mansilla та A. Jackson у виданні «Освіта для глобальної компетентності: підготовка нашої молоді до взаємодії зі світом» [16] деталізують процес формування глобальної компетентності завдяки її обґрунтуванню, розуміння світу через дисциплінарні й міждисциплінарні дослідження, визначення результатів навчання й виховання (глобально компетентні здобувачі освіти досліджують світ, визначають перспективи, комунікують та продукують ідеї, компетентно діють у різноманітних екстремальних ситуаціях), визначають можливості



закладів освіти в забезпеченні формування глобальної компетентності, указують на необхідність розроблення державної політики для розвитку глобальної компетентності здобувачів освіти.

Обґрунтування необхідності й доцільності формування глобальної компетентності автори пов'язують з певними соціальними проблемами, як-от:

- за деякими винятками освітяни й політичні діячі, котрі займаються освітою, самі не здатні створити освіту для дійсно глобальної ери; які б добрі наміри не мали, і навіть якби вони це зробили, їхня власна освіта рідко готувала їх до серйозного й ефективного навчання цьому;

- незважаючи на розрізнені заклики до навичок і знань 21-го століття, немає глибокого бажання такої інноваційної освіти з боку більшості сімей або громадян. Усі були в школі, думаємо, що знаємо, якою вона має бути, і шкільні підходи, які помітно відрізняються від «знаних», рідко знаходять схвальний відгук у громади. Щонайбільше інновації допускаються до тих пір, поки вони корелюють з адекватною ефективністю традиційних заходів;

- навіть якщо існує як бажання, так і політика щодо освіти 21-го століття, наші оцінки майже всі орієнтовані на знання класичних предметів і практично ніколи не пропонують засобів для оцінки гнучкого, кооперативного мислення, яке є ознакою міждисциплінарного мислення;

- можливо, найбільш згубним у Сполучених Штатах, але, на жаль, не тільки там, є глибока недовіра до освіти, яка намагається подолати кордони та серйозно сприймати звичаї, цінності й пріоритети націй і регіонів, які дуже відрізняються від власних – і така провінційність і винятковість посилюється під час кризи. Космополітизм, інтернаціоналізм і глобалізм часто вважаються небезпечними поняттями або навіть «бойовими словами» [16].

Розробляючи методику навчання глобальної компетентності, варто поставити запитання:

1. Які теми є найважливішими для викладання?
2. Що саме візьмуть здобувачі освіти з підрозділу, проекту, курсу?
3. Що будуть робити здобувачі освіти, щоб навчитися?
4. Як ми дізнаємося, що вони прогресують?

Якісне навчання з метою формування глобальної компетентності вимагає від педагогів виконання низки завдань:

- Визначити цікаві теми місцевого та глобального значення.
- Зосередитися на глобальних результатах компетентності.

- Упроваджувати проєктні технології.
- Використовувати постійні глобальні оцінки, орієнтовані на компетентність.

Засновники й організатори проведення щорічних міжнародних досліджень PISA A. Schleicher та G. Ramos, аргументуючи теоретичну частину методики перевірки сформованості глобальної компетентності, наводять приклад можливої практики її впровадження. Наприклад, учні двох різних культур, які працюють разом над шкільним проєктом, демонструють глобальну компетентність, оскільки вони:

- краще пізнають один одного (вивчають свої культурні відмінності);
- реалізують спробу зрозуміти, як кожен з них сприймає свою роль у проєкті та точку зору іншого (розуміти перспективи);
- обговорюють непорозуміння та чітко висловлюють очікування й почуття (взаємодіяти відкрито, належним чином та ефективно);
- аналізують те, чого вони дізналися один від одного, щоб покращити соціальні стосунки у своєму класі та школі (діяти заради колективного благополуччя) [18].

Цей вимір відноситься до практики глобально компетентних людей щодо ефективного поєднання знань про світ і критичного міркування, коли вони формують власну думку щодо глобальної проблеми. Люди, які досягли зрілого рівня розвитку в цьому вимірі, використовують навички мислення вищого рівня, такі як вибір і обдумування відповідних доказів, щоб масштабно міркувати про світові події. Глобально компетентні здобувачі освіти можуть використовувати та поєднувати дисциплінарні знання й способи мислення, набуті в закладах освіти, щоб запитувати, аналізувати дані й аргументи, пояснювати явища та виробляти власну позицію щодо локальної, глобальної чи культурної проблеми.

Розвиток у цьому вимірі також вимагає медіаграмотності, яка визначається як здатність отримувати доступ, аналізувати й критично оцінювати медіаповідомлення, а також створювати новий медіаконтент. Глобально компетентні люди є ефективними користувачами і творцями як традиційних, так і цифрових медіа.

Означені особистості бажають та здатні розглядати глобальні проблеми й погляди та поведінку інших людей з різних точок зору. Отримуючи знання про історію, цінності, стилі спілкування, переконання та практики інших культур, вони отримують засоби для усвідомлення того, що їхні перспективи й поведінка сформовані різними впливами, що не завжди повністю усвідомлюють ці впливи та



що інші мають погляди на світ, які кардинально відрізняються від їхніх. Узаємодія з різними точками зору та поглядами на світ вимагає від людей вивчення походження та наслідків інших і власних припущень. Це зі свого боку передбачає глибоку повагу та інтерес до того, ким є супротивник, до його концепції реальності й емоцій. Особи із цією компетентністю також враховують та цінують зв'язки (наприклад, основні права людини й потреби, спільний досвід), які дозволяють їм подолати розбіжності та виробити спільну позицію. Вони зберігають свою культурну ідентичність, але водночас усвідомлюють культурні цінності й вірування людей, які їх оточують. Визнання позиції чи віри іншого не обов'язково означає їхнє повне прийняття. Однак, здатність бачити крізь «інший культурний фільтр» дає можливість поглибити можливість поставити під сумнів власні погляди, а отже, приймати більш зрілі рішення під час ведення справ.

Узаємодіючи з людьми з різних культур, громадяни зі сформованою глобальною компетентністю демонструють розуміння культурних норм, інтерактивних стилів і ступеня формальності міжкультурних контекстів та можуть гнучко адаптувати свою поведінку й спілкування відповідно до власних потреб. Цей вимір стосується вдячності за шанобливий діалог, бажання зрозуміти іншого та зусилля залучити маргіналізовані групи. Це підкреслює здатність людини до взаємодії з іншими, незважаючи на відмінності, відкрито, прийнятно та ефективно. Відкрита взаємодія означає стосунки, у яких усі учасники демонструють чутливість до інших, цікавість і готовність узаємодіяти з іншими та враховувати їхню точку зору. Відповідне стосується взаємодії, яка забезпечує вияв поваги та сприйняття очікуваних культурних норм обох сторін. У ефективній комунікації всі учасники можуть зрозуміти себе та іншого.

Реалізація ролі молодих людей як активних і відповідальних членів суспільства стосується їхньої готовності реагувати на певну локальну, глобальну чи міжкультурну проблему або ситуацію. Молоді люди мають багато сфер впливу, починаючи від особистого й локального до цифрового та глобального. Компетентні особи створюють можливості вчиняти рефлексивні дії та забезпечувати умови, за яких їхній голос буде почутий. Ужиття заходів може означати захист однокласника, чия людська гідність знаходиться під загрозою, ініціювання глобальної інформаційної кампанії в закладі освіти або поширення особистої точки зору про кризу біженців через соціальні мережі. Глобально компетентні люди залучаються до покращення умов життя у своїх громадах, а також до побудови більш справедливого, мирного, інклюзивного й екологічно стійкого світу.

Чотири виміри глобальної компетентності підтримуються чотирма нероздільними факторами: знаннями, навичками, ставленням і цінностями. Наприклад, вивчення глобальної проблеми вимагає знання конкретної проблеми, навичок трансформувати цю обізнаність у глибше розуміння, а також ставлення й цінності для рефлексії на проблему з багатьох культурних точок зору за врахування інтересів усіх залучених сторін.

Ефективна освіта для глобальної компетентності дає здобувачам освіти можливість мобілізувати та використовувати свої знання, ставлення, навички та цінності разом, обмінюватися ідеями щодо глобальної проблеми в закладі освіти та за його межами або спілкуватися з людьми з різних культур (наприклад, брати участь у дебатах, запитувати точки зору, звертатися за поясненням або визначати напрями для глибшого дослідження та подальші дії).

**Висновки.** Загальний опис змісту знань, ставлень, навичок і цінностей, які потрібні людям, щоб бути глобально компетентними, створює можливості для визначення стратегій навчання, викладання та оцінювання глобальної компетентності. Однак, виокремлення відповідних навичок і націлювання на них ставлення також має бути адаптовано до контексту, у якому працює конкретний заклад освіти. Шкільна спільнота, яка бажає розвивати глобальну компетентність, повинна зосередитися на чітких і керованих цілях навчання. Це означає залучення всіх учителів до роздумів над темами навчання, які є глобально значущими, типами навичок, які сприяють глибшому розумінню світу та шанобливій взаємодії в мультикультурному контексті, а також ставленням і цінностями, які стимулюють автономне навчання та надихають на відповідальні дії.

#### **Література:**

1. Авшенюк Н. Глобальна компетентність вчителя. Що це й навіщо потрібно. *Школа*. 2018. № 3. С. 42–53.
2. Авшенюк Н. М. Міжнародні підходи до обґрунтування глобальної компетентності вчителя. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2012. № 3. С. 123–132.
3. Аношкова Т. А. Дослідження глобальної компетентності у працях українських вчених. *Modern directions of scientific research development: The 7th International scientific and practical conference (December, 22-24, 2021)* BoScience Publisher, Chicago, USA. 2021. P. 349–354.
4. Бондарук Я. Б. Формування глобальної компетентності у контексті навчання англійської мови майбутніх філологів як новий виклик системі освіти в інформаційному суспільстві. 2016. URL: [http://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/6115/1/Bondaruk\\_statya.pdf](http://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/6115/1/Bondaruk_statya.pdf)
5. Войтків Г.В. Формування глобальної компетентності учнів на уроках фізики: *Тези доп. I Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф.* (Дніпро, 28-29 травня 2020). Дніпро, 2020. Т.1. С. 204–207.



6. Лещенко П. Розвиток глобальної компетентності засобами комп'ютерних ігор. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2018. № 1 (87). С. 130–143.

7. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / кол. авт. : М. Мазорчук (осн. автор), Т. Вакуленко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін. ; Український центр оцінювання якості освіти. Київ : УЦОЯО, 2019. 439 с.

8. Толочко С. В. Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис...д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 574 с.

9. Толочко С. В. Концепція та методика формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. 376 с.

10. Толочко С. В. Аналіз досвіду країн Європейського Союзу у вирішенні сучасних проблем в освіті й науці. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2018. № 6 (26). С. 9–15.

11. Федоренко С., Журба К., Шкільна І. Напрями формування глобальної компетентності студентів у закладі вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 70 Т. 2. С. 360–366.

12. Шлейхер А. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття / Переклала з англ. Г. Лелів. Львів: Літопис, 2018. 296 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/yakist-osviti/shlyaykher-naykrashchiy-klas-u-sviti-yak-stvoriti-sistemu-osviti-21-go-stolittya.pdf>

13. Costa J., Alscher P, Thums K. Global competences and education for sustainable development. A bibliometric analysis to situate the OECD global competences in the scientific discourse. *SpringerLink*. 2024. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-024-01220-z>

14. Global Competency Framework for Universal Health Coverage. Geneva: World Health Organization; 2022. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. URL: <https://www.who.int/publications-detail-redirect/9789240034686>

15. Kjellgren B., Richter T. Education for a Sustainable Future: Strategies for Holistic Global Competence Development at Engineering Institutions. *Sustainability*. 2021. Vol. 13, № 20. P. 2–20. DOI: <https://doi.org/10.3390/su132011184>

16. Mansilla V. B., Jackson A. Educating for global competence: preparing our youth to engage the world. New York, 2011. 136 p.

17. Mullins A., Wood A. Global competence and learning standards: Designing engaging units that incorporate both. *Advances in Global Education and Research / W. B. James, C. Cobanoglu (eds.)*. Vol. 3. Sarasota: Anahai Publishing, 2019. P. 37–43.

18. Ramos G., Schleicher A. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world The OECD PISA global competence framework. Paris: OECD, 2018. 33 p.

#### References:

1. Avsheniuk, N. (2018). Hlobalna kompetentnist vchytelia. Shcho tse y navishcho potribno [Global competence of the teacher. What is it and why is it needed?]. *Shkola*, 3, 42–53. [in Ukrainian].

2. Avsheniuk, N. M. (2012). Mizhnarodni pidkhody do obgruntuvannia hlobalnoi kompetentnosti vchytelia [International approaches to substantiation of teacher global competency]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii*, 3, 123–132. [in Ukrainian].



3. Anoshkova, T. A. (2021). Doslidzhennia hlobalnoi kompetentnosti u pratsiakh ukrainskykh vchenykh [The study of global competence in the works of Ukrainian scientists]. *Modern directions of scientific research development: The 7th International scientific and practical conference (December, 22-24, 2021)* BoScience Publisher, Chicago, USA, 349–354. [in Ukrainian].

4. Bondaruk, Ya. B. (2016). Formuvannia hlobalnoi kompetentnosti u konteksti navchannia anhliiskoi movy maibutnikh filolohiv yak novyi vyklyk systemi osvity v informatsiinomu suspilstvi [Development of global competence in the context of english learning of future teachers of foreign languages as a new challenge to educational system in the information society] URL: [http://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/6115/1/Bondaruk\\_statya.pdf](http://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/6115/1/Bondaruk_statya.pdf) [in Ukrainian].

5. Voitkiv, H.V. (2020). Formuvannia hlobalnoi kompetentnosti uchniv na urokakh fizyky [Formation of global competence of students in physics lessons]: Tezy dop. I Mizhnarodnoi nauk.-prakt. internet-konf. (Dnipro, 28-29 travnia 2020). Dnipro, 1, 204–207. [in Ukrainian].

6. Leshchenko, P. (2018). Rozvytok hlobalnoi kompetentnosti zasobamy komp'uternykh ihor [Development of global competence by means of computer games]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*, 1 (87), 130–143. [in Ukrainian].

7. Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2018 [National report on the results of the international study of the quality of education PISA-2018] (2019). / kol. avt. : M. Mazorchuk (osn. avtor), T. Vakulenko, V. Tereshchenko, H. Bychko, K. Shumova, S. Rakov, V. Horokh ta in. ; Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity. Kyiv : UTsOIAO. [in Ukrainian].

8. Tolochko, S. V. (2019). Teoretychni y metodychni zasady formuvannia naukovo-metodychnoi kompetentnosti vykladachiv u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Theoretical and methodical bases of formation of teachers' scientific and methodical competence in the system of postgraduate pedagogical education] Candidate's thesis. Kyiv: Natsionalnyi pedahohichniy universytet im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

9. Tolochko, S. V. (2019). Kontseptsiiia ta metodyka formuvannia naukovo-metodychnoi kompetentnosti vykladachiv u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [The concept and methods of formation of scientific and methodological competence of teachers in the system of postgraduate pedagogical education]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

10. Tolochko, S. V. (2018). Analiz dosvidu krain Yevropeiskoho Soiuzu u vyrishenni suchasnykh problem v osviti y nautsi [Analysis of european experience in solving modern problems in education and science]. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 6 (26), 9 – 15. [in Ukrainian].

11. Fedorenko, S., Zhurba, K., & Shkilna, I. (2023). Napriamy formuvannia hlobalnoi kompetentnosti studentiv u zakladi vyshchoi osvity [Directions of forming global competence of students in an institution of higher education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 70 (2), 360–366. [in Ukrainian].

12. Shleikher A. Naikrashchyi klas u sviti: yak stvoryty osvितniu systemu 21-ho stolittia [World Class – How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education] (2018)./ Pereklala z anhli. H. Leliv. Lviv: Litopys. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/yakist-osviti/shlyaykher-naykrashchiy-klas-u-sviti-yak-stvoriti-sistemu-osviti-21-go-stolittya.pdf> [in Ukrainian].

13. Costa, J., Alscher, P., & Thums, K. Global competences and education for sustainable development. A bibliometric analysis to situate the OECD global competences in the scientific discourse. SpringerLink (2024). URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-024-01220-z> [in English].



14. Global Competency Framework for Universal Health Coverage. Geneva: World Health Organization (2022). Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. URL: <https://www.who.int/publications-detail-redirect/9789240034686> [in English].

15. Kjellgren, B., & Richter, T. (2021). Education for a Sustainable Future: Strategies for Holistic Global Competence Development at Engineering Institutions. *Sustainability*, 13 (20), 2–20. DOI: <https://doi.org/10.3390/su132011184> [in English].

16. Mansilla, V. B., & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: preparing our youth to engage the world*. New York. [in English].

17. Mullins, A., & Wood, A. (2019). Global competence and learning standards: Designing engaging units that incorporate both. *Advances in Global Education and Research* / W. B. James, C. Cobanoglu (eds.), 3, Sarasota: Anahei Publishing, 37–43. [in English].

18. Ramos, G., & Schleicher, A. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD. [in English].



УДК 37.013:159.9:355

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-994-1003](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-994-1003)

**Тушко Клавдія Юріївна** доктор педагогічних наук, професор, доцент кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, вул. Шевченка, 46, м. Хмельницький, тел.: 0679050332, <https://orcid.org/0000-0001-7684-5622>

**Торічний Олександр Володимирович** доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, тел.: (097) 753-67-94, <https://orcid.org/0000-0002-6989-9603>

## **ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СЕКТОРУ БЕЗПЕКИ ТА ОБОРОНИ УКРАЇНИ**

**Анотація.** Рефлексію позиціонують як центральну та пріоритетну особистісну якість, що має вплив на ефективність оволодіння та реалізацію професійної діяльності. Необхідно зазначити, що саме рефлексія відповідальна за трансформації у професійній діяльності, її переосмислення. Можна стверджувати, що рефлексія, і зокрема професійна рефлексія виконує роль механізму становлення відносин суб'єктності та самовдосконалення фахівця як суб'єкта професійного середовища.

Рефлексія переважно згадувалась та була в обігу філософських наук. Саме рефлексія позиціонується як початкова стадія мисленнєвої діяльності особистості, тобто вона є важливим етапом мислення людини і, відповідно, як атрибут цього процесу. Філософія у суспільстві є загальнометодологічною наукою, а тому філософське тлумачення рефлексії є визначальним.

Аналіз досвіду ведення війни від початку повномасштабного вторгнення росіян засвідчив, що зміни в соціальних інституціях можливі на рівні змін у свідомості та мисленні окремої особистості. Тобто реформування сектору безпеки та оборони, до складу якого входять правоохоронні та збройні формування, можливе за умови змін національних пріоритетів, інтересів, цінностей, а отже – смислів та мислення людей.



Професійна рефлексія фахівців сектору безпеки та оборони - якісна інтегративна характеристика, що уможливорює перетворення світу, усвідомлення специфіки власного професійного «Я», осмислення процесу та результатів професійної діяльності, аналіз стилю діяльності, оцінка адекватності визначеної стратегії дій, вміння аналізувати та самоаналізувати, визнавати та приймати недоліки, з метою забезпечення ефективності виконання професійних завдань.

Особливістю рефлексивного підходу щодо здійснення професійної діяльності офіцерами є вивільнення негативних емоцій, сумнівів щодо власного професіоналізму. Офіцери можуть оцінити власні вчинки з позитивних позицій, перебуваючи у пошуку інноваційних рішень, виходу із ситуацій, способів врегулювання проблем.

Професійна рефлексія дозволяє аналізувати свої професійні помилки та недоліки, відокремлюючи їх від себе як особистості. За такого підходу своє можливим визнання та аналіз помилок та прорахунків. Своєю чергою, офіцер не позиціонує себе як безпомилкового управлінця.

**Ключові слова:** професійна рефлексія; фахівці сектору безпеки та оборони; офіцери ЗСУ; професійна компетентність; вищі військові навчальні заклади.

**Tushko Klavdia Yuriivna** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Socio-Economic Disciplines, National Academy of the State Border Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, str. Shevchenko, 46, Khmelnytskyi, tel.: (067)905-03-32, <https://orcid.org/0000-0001-7684-5622>

**Torichny Oleksandr Volodymyrovych** Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Socio-Economic Disciplines, National Academy of the State Border Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, Khmelnytskyi, tel.: (097) 753-67-94, <https://orcid.org/0000-0002-6989-9603>

## PROFESSIONAL REFLECTION AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF SPECIALISTS OF THE SECURITY AND DEFENCE SECTOR OF UKRAINE

**Abstract.** Reflection is positioned as a central and priority personal quality that has an impact on the effectiveness of mastering and implementation of professional activity. It should be noted that reflection is



responsible for transformations in professional activity, its rethinking. It can be argued that reflection, and in particular professional reflection, plays the role of a mechanism for establishing relations of subjectivity and self-improvement of a specialist as a subject of a professional environment.

Reflection was mainly mentioned and circulated in philosophical sciences. It is reflection that is positioned as the initial stage of the thinking activity of an individual, that is, it is an important stage of human thinking and, accordingly, as an attribute of this process. Philosophy in society is a general methodological science, and therefore the philosophical interpretation of reflection is decisive.

Analysis of the experience of waging war since the beginning of the full-scale invasion of the Russians has shown that changes in social institutions are possible at the level of changes in the consciousness and thinking of an individual. That is, reforming the security and defense sector, which includes law enforcement and armed formations, is possible under the condition of changes in national priorities, interests, values, and therefore, in people's meanings and thinking.

Professional reflection of specialists in the security and defense sector - a qualitative integrative characteristic that enables the transformation of the world, awareness of the specifics of one's own professional self, understanding of the process and results of professional activity, analysis of the style of activity, assessment of the adequacy of the determined strategy of actions, the ability to analyze and introspect, recognize and accept shortcomings, in order to ensure the efficiency of the performance of professional tasks.

A feature of the reflexive approach to the implementation of professional activities by officers is the release of negative emotions and doubts about one's own professionalism. Officers can evaluate their own actions from a positive perspective, while searching for innovative solutions, ways out of situations, and ways to solve problems.

Professional reflection allows you to analyze your professional mistakes and shortcomings, separating them from yourself as an individual. This approach makes it possible to recognize and analyze errors and miscalculations. In turn, the officer does not position himself as an infallible manager.

**Keywords:** professional reflection; specialists of the security and defense sector; officers of the Armed Forces; professional competence; higher military educational institutions.

**Постановка проблеми.** Сучасні педагогічні наукові підходи та напрями дослідження характеризуються інтегративним змістом. Пояснити



це можна тим, що наукове середовище формує синергетичні зв'язки між науковими галузями і сьогодні неможливо уявити, а особливо в гуманітарній сфері, автономність певної галузі. Більшість наук здійснюють дослідження на межі із суміжними науковими галузями. У зв'язку із цим сформувалась нова наука у системі педагогічних – педагогічна інтегралогія. Саме у ній відображено інтегративність сучасних педагогічних пошуків. Зважаючи на це, на особливу увагу заслуговує проблема сформованості професійної рефлексії майбутніх фахівців. У загальноприйнятому сприйнятті, рефлексія дотична до психології, проте останнім часом рефлексія стала предметом дослідження педагогів.

Рефлексію позиціонують як центральну та пріоритетну особистісну якість, що має вплив на ефективність оволодіння та реалізацію професійної діяльності. Необхідно зазначити, що саме рефлексія відповідальна за трансформації у професійній діяльності, її переосмислення. Можна стверджувати, що рефлексія, і зокрема професійна рефлексія виконує роль механізму становлення відносин суб'єктності та самовдосконалення фахівця як суб'єкта професійного середовища.

З-поміж наявних у суспільстві України соціально-професійних спільнот, військовослужбовців стали позиціонувати як стратегічну спільноту, що потребує негайної підтримки, удосконалення змісту професійної підготовки зазначених фахівців тощо.

У контексті такої уваги до фахівців сектору безпеки та оборони України, вирішено проаналізувати питання сформованості в них професійної рефлексії як складової їх професійної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Задля уникнення помилкових висновків та рекомендацій з пропозиціями щодо формування професійної рефлексії у фахівців сектору безпеки та оборони, необхідно проаналізувати базис досліджень із цієї проблеми. За результатами такого аналізу визначено, що рефлексія представлена переважно у психологічних досліджень, і що цікаво, до початку 2000-х років, рефлексію згадувала у загальній психології. Останніми роками, завдяки популяризації системного та синергетичного підходів, рефлексія з'явилась у предметі досліджень соціологів, антропологів та педагогів.

Теоретичну та прикладну базу дослідження у запропонованій статті становлять наукові результати таких вчених:

Л. Богуш – проаналізував зарубіжні концепції стосовно професійного кар'єрного зростання фахівців [1];

Л. Гапонено – тлумачення рефлексії як психологічного механізму у корекційних програмах педагогічного спілкування [2];

В. Желанова – аналіз застосування технологій формування рефлексивної компетентності у професійній підготовці майбутніх освітніх працівників [3];

А. Зимовин – саморозвиток суб'єктів навчання на основі рефлексивних технологій [4];

М. Марусинець – формування рефлексивних позицій у формуванні майбутніх вчителів [5];

Т. Рідель – рефлексія у формуванні мотивації студентів [6];

І. Цибулько – психологічні фактори розвитку професійної рефлексії майбутніх фахівців авіаційної галузі [7].

**Мета статті** полягає в узагальненні результатів аналізу в педагогічних дослідження специфіки формування рефлексії в майбутніх фахівців, зокрема у представників сектору безпеки та оборони України.

**Виклад основного матеріалу.** Розпочати аналіз запропонованої у статті проблеми слід з дефінітивного аналізу. Слід наголосити на тому, що рефлексія переважно згадувалась та була в обігу філософських наук. Саме рефлексія позиціонується як початкова стадія мисленнєвої діяльності особистості, тобто вона є важливим етапом мислення людини і, відповідно, як атрибут цього процесу. Філософія у суспільстві є загальнометодологічною наукою, а тому філософське тлумачення рефлексії є визначальним. Тому, у представленому дослідженні *рефлексія* виступає процесом осмислення власних дій, раціональний аналіз змісту та методів пізнання та самопізнання, і уможливорює розкриття внутрішньої структури та особливостей духовного світу особистості.

Щодо психології, то рефлексію визначають як міркування особистості на рівні власних роздумів, осмислення механізмів власних дій, соціальних або індивідуальних способів існування, внутрішнє усвідомлення особою потенціалу.

У педагогічному трактуванні рефлексії враховується психологічний, філософський та соціологічний підходи. Можна стверджувати, що педагогічне визначення «рефлексії» є універсальним. Педагогічною рефлексією є складова мислення, що орієнтована на усвідомлення в процесі гносеологічної діяльності та міжособистісної взаємодії. У поданому визначенні акцентовано увагу на аналізі відносин особи із навколишнім світом, на механізмах самоідентифікації, на здатності проаналізувати результати власної діяльності завдяки зверненню до інтелектуальних інструментів.

Врахування розвитку педагогічних досліджень дало змогу виділити ще низку понять, пов'язаних із рефлексією, а саме: рефлексивна позиція, професійна рефлексія, рефлексивна діяльність, рефлексивні уміння тощо.



Категорія «майбутні фахівців», можливо, ключова у сучасних педагогічних дослідженнях. Незалежно від того, як ми здійснюємо науковий пошук: через антропологію чи соціологію, або через педагогічний експеримент – увага приділяється формуванню окремих здатностей, характеристик, компетентностей майбутніх фахівців. Війна, що ведеться росією проти України привернула увагу науковців до змісту та якості підготовки фахівців сектору безпеки та оборони.

Аналіз досвіду ведення війни від початку повномасштабного вторгнення росіян засвідчив, що зміни в соціальних інституціях можливі на рівні змін у свідомості та мисленні окремої особистості. Тобто реформування сектору безпеки та оборони, до складу якого входять правоохоронні та збройні формування, можливе за умови змін національних пріоритетів, інтересів, цінностей, а отже – смислів та мислення людей.

Саме рефлексія є початковим етапом мисленнєвого процесу, чим і пояснюється її важливе значення для офіцерів Збройних Сил України, Національної гвардії України, Державної прикордонної служби України, Національної поліції тощо. На сектор безпеки та оборони покладено не лише виконання екзистенційних запитів (збереження життя та цілісності території з об'єктами), але й подальший розвиток сектору. Розвиток і, загалом, виконання професійних завдань офіцерами можливий, якщо сформовані рефлексія та продуктивні типи мислення. Зазначимо, що увага саме до категорії «офіцерів» пояснюється тим, що саме офіцери у секторі безпеки та оборони належить до управлінської ланки, тобто приймають рішення та беруть відповідальність за ці рішення.

Професійна діяльність, до прикладу офіцерів Збройних Сил України є глибоко інтелектуальною, а не лише застосуванню озброєння. Для того, щоб здійснювати ефективну професійну діяльність офіцерам необхідно мати розвинену мисленнєву діяльність, що дасть змогу здійснювати аналітичні операції та процедури (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, формування умовиводів). Українське суспільство повинно брати на озброєння ефективні моделі підготовки фахівців сектору безпеки та оборони, і в першу чергу, у країнах умовного Заходу. Адже приналежність до країн високого рівня розвитку можливе не через примітивне декларування цієї мети, а на основі втілення конкретних кроків. На Заході підготовка та освіта фахівців сектору безпеки та оборони відбувається на засадах раціонального підходу: розвиток критичного та креативного мислення, здатність формувати та підтверджувати/спростовувати міркування,



мислити за вимогами логічних законів, використовувати логічні операції та процедури, враховувати у прийнятті рішення аргументи (факти, визначення, експертні думки тощо).

Зважаючи на подане вище, а також на специфіку професійної діяльності сучасних фахівців сектору безпеки та оборони (здійснення оперативно-службової та службово-бойової діяльності), а також сутність поняття «рефлексія», визначимо *професійну рефлексію* згаданої категорії фахівців як: якісну інтегративну характеристику, що уможлиблює перетворення світу, усвідомлення специфіки власного професійного «Я», осмислення процесу та результатів професійної діяльності, аналіз стилю діяльності, оцінка адекватності визначеної стратегії дій, вміння аналізувати та самоаналізувати, визнавати та приймати недоліки, з метою забезпечення ефективності виконання професійних завдань.

Зі сформульованого визначення професійної рефлексії фахівців сектору безпеки та оборони України можна виділити низку функцій:

моделююча – розроблення моделі/проекту діяльності офіцера;

організаційна – організація результативних способів взаємодії у військовому колективі;

змістова – забезпечення усвідомленого змісту професійної діяльності;

мотиваційна – спрямованість професійної діяльності на результат;

коригувальна – спонукання до змін у діяльності.

Потреба у рефлексивному ставленні офіцера сектору безпеки та оборони України до своїх професійних завдань визначається чималою кількістю факторів, що були зумовлені поліфункціональністю професійного середовища.

Враховуючи предмет рефлексії офіцера сектору безпеки та оборони, можна виділити такі види його професійної рефлексії:

- соціальну – переосмислення, повторна переоцінка офіцером власних міркувань та уявлень, що сформувались у процесі професійної діяльності і свою роль у ній;

- комунікативну – усвідомлення офіцером того, як можуть його сприймати, оцінювати та ставитись до нього;

- особистісна – осмислення особистих міркувань, почуттів та дій.

Оскільки професійна рефлексія офіцера сектору безпеки та оборони України є комплексною якісною характеристикою, то вона дає змогу використовувати представлені вище складові одночасно або кожен окремо у своїй професійній діяльності.

Ще однією особливістю рефлексивного підходу щодо здійснення професійної діяльності офіцерами є вивільнення негативних емоцій,



сумнівів щодо власного професіоналізму. Офіцери можуть оцінити власні вчинки з позитивних позицій, перебуваючи у пошуку інноваційних рішень, виходу із ситуацій, способів врегулювання проблем.

Професійна рефлексія дозволяє аналізувати свої професійні помилки та недоліки, відокремлюючи їх від себе як особистості. За такого підходу своє можливим визнання та аналіз помилок та прорахунків. Своєю чергою, офіцер не позиціонує себе як безпомилкового управлінця.

Критичність осмислення офіцерами власної професійної діяльності – це спосіб вирішення тих суперечностей, що існують між складними професійними завданнями сучасного періоду, які вимагають більш поглибленого осмислення та окремих прикладних засобів їх розв’язання, які сформувались у силах та військах. Офіцер, котрий володіє оптимальним рівнем професійної рефлексії долає обмеження, що виникли внаслідок браку знань та уявлень.

Процес формування професійної рефлексії офіцерів сектору безпеки та оборони можна вважати складним завданням, оскільки: не всі офіцери здатні піддати критичному аналізу свої вчинки та міркування; з метою здійснення осмислення, тобто критичного аналізу, слід бути готовим до інтегрування нового досвіду, саморозвитку, готовності почути інший погляд тощо.

Основними чинниками, що можуть заважати формуванню в офіцерів сектору безпеки та оборони професійної рефлексії можна також віднести відсутність умінь самоаналізувати, самооцінювати, визначати пріоритетні цілі, планувати свій професійний розвиток, обмеженість часовими факторами, страх та небажання почути критичну оцінку від інших людей.

Отже, професійна рефлексія офіцерів сектору безпеки та оборони, з огляду на її зміст, сутність та функції, є компонентом їх професійної компетентності. Зважаючи на це, професійна рефлексія виступає базисом для здійснення змін у секторі безпеки та оборони України.

**Висновки.** У статті проаналізовано проблему формування професійної рефлексії з точки зору педагогіки, але з урахуванням соціологічного, філософського та психологічного контекстів. Предмет дослідження був сфокусований на фахівцях сектору безпеки та оборони. Представлено визначення професійної рефлексії фахівців вище згаданого сектору. Авторами виокремлено основні складові професійної рефлексії фахівців сектору безпеки та оборони України, проаналізовано функції, що виконує професійна рефлексія, а також її значення та вплив на професійну діяльність таких фахівців. Мета статті досягнута.

Подальшими напрямками наукових досліджень можуть бути такі: вивчення зарубіжного досвіду із запропонованої проблеми, аналіз ефективного комплексу факторів, що сприятимуть формуванню та подальшому розвитку професійної рефлексії фахівців сектору безпеки та оборони.

#### **Література:**

1. Богуш Л. А. Зарубіжні концепції в контексті дослідження проблеми професійної кар'єри майбутніх фахівців. *Науковий вісник. Серія «педагогіка, психологія, філософія»*. К: Нац. ун-т біоресурсів і прородокорист. Вип. 279. 2018. С. 25–30.

2. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні. *Рідна школа*. 2002. № 4. С. 14-16.

3. Желанова В. В. Використання технологій формування рефлексивної компетентності в процесі професійної підготовки вчителя початкових класів. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Збірник наукових праць*. Випуск 27. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. С. 132 – 136

4. Зимовин А. І., Заїка Є. В. Рефлексивні технології в навчанні і саморозвитку студентів. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. / ред. О.Г. Романовський*. Харків: НТУ «ХП», 2016. С. 290-302.

5. Марусинець М. М. Рефлексивна позиція у формуванні професійного становлення майбутнього вчителя. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 8-9. С. 93-97.

6. Рідель Т. М. Рефлексія та рефлексивний підхід до процесу формування оптимальної мотивації учіння студентів у процесі вивчення іноземних мов [Електронний ресурс]. *Педагогічні науки 2. Проблеми підготовки спеціалістів*. URL: [www.rusnauka.com/11\\_NPE\\_2012/Pedagogica/2\\_107631.doc.htm](http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/2_107631.doc.htm)

7. Цибулько І. О. Психологічні чинники розвитку професійної рефлексії майбутніх фахівців авіаційної сфери: дис. ... канд. псих. наук за спец.: 19.00.07. К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014.

#### **References:**

1. Bogush L. A. (2018) Zarubizhni kontseptsiyi v konteksti doslidzhennya problemy profesiyanoi kar'yery maybutnikh fakhivtsiv. [Foreign concepts in the context of research on the problem of the professional career of future specialists]. *Scientific Bulletin. Series "pedagogy, psychology, philosophy"*. K: National University of Bioresources and Bioresources. Vol. 279.. P. 25–30. [in Ukrainian]

2. Gaponenko L. (2002) Rozvytok refleksiyyi yak psykhologichnoho mekhanizmu korektsiyyi profesiyanoi povedinky u pedahohichnomu spilkuvani. [Development of reflection as a psychological mechanism for correcting professional behavior in pedagogical communication]. *Native school..* No. 4. P. 14-16. [in Ukrainian]

3. Zhelanova V. V. (2009) Vykorystannya tekhnolohiy formuvannya refleksyvnoyi kompetentnosti v protsesi profesiyanoi pidhotovky vchytelya pochatkovykh klasiv. [The use of technologies for the formation of reflective competence in the process of professional training of primary school teachers]. *Scientific notes of Mykhailo Kotsyubynskyi VDPU. Series: Pedagogy and psychology: Collection of scientific works*. Issue 27. Vinnytsia: "Planer" LLC,. P. 132 – 136. [in Ukrainian]



4. Zymovin A. I., Zaika E. V. (2016) Vykorystannya tekhnolohiy formuvannya refleksyvnoyi kompetentnosti v protsesi profesiynoyi pidhotovky vchytelya pochatkovykh klasiv. [Reflective technologies in education and self-development of students]. *Problems and prospects of the formation of the national humanitarian and technical elite: coll. of science pr.* / ed. O.H. Romanovsky. Kharkiv: NTU "KhPI",. P. 290-302. [in Ukrainian]

5. Marusynets M. M. (2013) Refleksyvna pozytsiya u formuvanni profesiynoho stanovlennya maybutn'oho vchytelya. [A reflexive position in shaping the professional development of a future teacher]. *Mountain School of the Ukrainian Carpathians..* No. 8-9. P. 93-97. [in Ukrainian]

6. Riedel T. M. (2012) Refleksiya ta refleksyvnyy pidkhid do protsesu formuvannya optimal'noyi motyvatsiyi uchinnya studentiv u protsesi vyvchennya inozemnykh mov. [Reflection and a reflexive approach to the process of forming the optimal learning motivation of students in the process of learning foreign languages] [Electronic resource]. *Pedagogical sciences 2. Problems of training specialists.* URL: [www.rusnauka.com/11\\_NPE\\_2012/Pedagogica/2\\_107631.doc.htm](http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/2_107631.doc.htm). [in Ukrainian]

7. Tsibulko I. O. (2014) Psykholohichni chynnyky rozvytku profesiynoyi refleksiyi maybutnikh fakhivtsiv aviatsiyanoi sfery. [Psychological factors in the development of professional reflection of future specialists in the aviation sphere]: diss. ... candidate psycho. of sciences by specialty: 19.00.07. Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University,. [in Ukrainian]



УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:51]:001.895](045)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1004-1010](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1004-1010)

**Тягай Ірина Михайлівна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики та методики навчання математики, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 2, м. Умань, 20300, тел.: (04744) 4-04-38, <https://orcid.org/0000-0002-4360-7553>

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**Анотація.** У статті описано особливості формування педагогічної майстерності у майбутніх учителів математики у процесі навчання фахових дисциплін засобами інноваційних технологій. Адже, цей процес включає не лише засвоєння фахових знань, а й формування навичок та вмінь, які необхідні для успішної педагогічної діяльності. Якість цієї основи визначає, наскільки швидко молодий вчитель зможе втілити себе у своєму професійному шляху. Таким чином, важливим завданням вищої освіти є глибока підготовка компетентних фахівців, які зможуть ефективно працювати в різноманітних ситуаціях, а також розв'язувати різні завдання, що виникають у їхній професійній практиці. Введення інноваційних технологій у процес навчання у закладі вищої освіти сприяє оволодінню студентами цими методами та їхнім подальшим успішним застосуванням у майбутній педагогічній практиці. Для підвищення рівня педагогічної майстерності майбутніх учителів математики є доцільним використання під час занять з фахових дисциплін технологій інтерактивного навчання. Цей підхід дозволяє студентам не лише засвоювати нові знання, але й поступово вдосконалювати педагогічні навички. Інтерактивне навчання передбачає моделювання реальних ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблемних ситуацій. Це ефективно сприяє формуванню навичок, розвитку цінностей, створенню атмосфери співпраці і взаємодії, а також дозволяє викладачу стати лідером групи. Впроваджуючи інтерактивне навчання у процесі вивчення фахових дисциплін, викладач показує студентам нетрадиційні методи проведення занять і вчить майбутніх учителів їх використовувати у своїй практиці. Оскільки



інтерактивне навчання базується на взаємодії студентів у середовищі, де вони здобувають новий досвід, то в умовах формування професійних умінь і навичок цей підхід допомагає знайти нові шляхи організації і здійснення майбутньої професійної діяльності. Педагогічна майстерність вчителя математики, з одного боку, набувається у тривалій практичній діяльності, а з іншого – є результатом фахової підготовки в університеті. Сьогоднішній стан сформованості у студентів основ педагогічної майстерності не відповідає сучасним вимогам підготовки учителів математики і набуває особливої актуальності. Тому ефективне формування і розвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів математики можливе лише за умови забезпечення викладачем активного навчання, насиченого елементами професійної діяльності.

**Ключові слова:** педагогічна майстерність, інноваційні технології, фахові дисципліни, майбутній учитель математики, здобувачі вищої освіти.

**Tiahai Iryna Mykhaylivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics and Methods of Mathematics, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, St. Sadova, 2, Uman, 20300, tel.: (04744) 4-04-38, <https://orcid.org/0000-0002-4360-7553>

### **FEATURES OF THE FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS IN THE PROCESS OF TEACHING SPECIALISED DISCIPLINES BY MEANS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES**

**Abstract.** The article describes the peculiarities of the formation of pedagogical skills of future mathematics teachers in the process of teaching specialised disciplines using innovative technologies. After all, this process includes not only the acquisition of professional knowledge, but also the formation of skills and abilities necessary for successful pedagogical activity. The quality of this foundation determines how quickly a young teacher will be able to fulfil himself or herself in his or her professional career. Thus, an important task of higher education is to provide in-depth training of competent specialists who will be able to work effectively in various situations and solve various problems that arise in their professional practice. The introduction of innovative technologies into the learning process at a higher education institution helps students master these methods and apply them successfully in their future teaching practice. In order to improve the



level of pedagogical skills of future mathematics teachers, it is advisable to use interactive learning technologies in the course of specialised disciplines. This approach allows students not only to acquire new knowledge but also to gradually improve their pedagogical skills. Interactive learning involves modelling real-life situations, role-playing games, and joint problem-solving. This effectively helps to build skills, develop values, create an atmosphere of cooperation and interaction, and allows the teacher to become a group leader. By implementing interactive learning in the process of studying professional disciplines, the teacher shows students non-traditional methods of teaching and teaches future teachers to use them in their practice. Since interactive learning is based on the interaction of students in an environment where they gain new experience, this approach helps to find new ways of organising and carrying out future professional activities in the context of developing professional skills. The pedagogical skills of a mathematics teacher are, on the one hand, acquired in long-term practical activity, and on the other hand, are the result of professional training at the university. The current state of students' formation of the basics of pedagogical skills does not meet the modern requirements for the training of mathematics teachers and is of particular relevance. Therefore, the effective formation and development of pedagogical skills of future mathematics teachers is possible only if the teacher provides active learning, saturated with elements of professional activity.

**Keywords:** pedagogical skills, innovative technologies, professional disciplines, future mathematics teacher, higher education students.

**Постановка проблеми.** Навчання в педагогічному ЗВО встановлює основу професійного розвитку вчителя математики. Цей процес включає не лише засвоєння фахових знань, а й формування навичок та вмінь, які необхідні для успішної педагогічної діяльності. Якість цієї основи визначає, наскільки швидко молодий вчитель зможе втілити себе у своєму професійному шляху. Таким чином, важливим завданням вищої освіти є глибока підготовка компетентних фахівців, які зможуть ефективно працювати в різноманітних ситуаціях, а також розв'язувати різні завдання, що виникають у їхній професійній практиці. Проте досягнення цієї мети ускладнюють як об'єктивні, так і суб'єктивні фактори. Серед суб'єктивних факторів можна виділити недостатню мотивацію студентів до вивчення предметів та відсутність практичного застосування отриманих знань. Об'єктивні ж фактори пов'язані з особливостями системи вищої освіти, такими як абстрактний характер навчального матеріалу, застосування традиційних методів навчання та відсутність системних зв'язків між навчальними предметами.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Істотний вклад у розвиток проблеми педагогічної майстерності внесли праці таких українських вчених, як Л. Ахмедзянова, С. Швидка, Є. Барбіна, Л. Карпинська, Л. Король, О. Пинзеник та інші. Усі ці науковці у своїх дослідженнях вносили уточнення та доповнення щодо змісту та структури, а також давали своє трактування поняття педагогічної майстерності.

**Мета статті** – розглянути особливості формування педагогічної майстерності у майбутніх учителів математики у процесі навчання фахових дисциплін засобами інноваційних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Підвищення педагогічної майстерності педагога нерозривно пов'язано з удосконаленням його педагогічної діяльності. Згідно закономірності педагогічної циклічності, основними циклами розвитку педагога у процесі самостійної діяльності є: опанування професією; її удосконалення; ствердження і перевірка системи роботи; подальше удосконалення; узагальнення досвіду; передача досвіду; підведення підсумків. Як не важко помітити, вдосконалення в діяльності займає найважливіше місце у даних циклах. У першу чергу воно пов'язане з пошуком нового, з творчістю педагога [2, с. 143].

Вчителю необхідно мати розуміння та вміння застосовувати різноманітні методи, засоби та прийоми навчання, відповідно до мети, форми та характеру занять. Введення інноваційних технологій у процес навчання у закладі вищої освіти сприяє оволодінню студентами цими методами та їхнім подальшим успішним застосуванням у майбутній педагогічній практиці.

Для підвищення рівня педагогічної майстерності майбутніх учителів математики є доцільним використання під час занять з фахових дисциплін технологій інтерактивного навчання. Цей підхід дозволяє студентам не лише засвоювати нові знання, але й поступово вдосконалювати педагогічні навички. Інтерактивне навчання передбачає моделювання реальних ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблемних ситуацій. Це ефективно сприяє формуванню навичок, розвитку цінностей, створенню атмосфери співпраці і взаємодії, а також дозволяє викладачу стати лідером групи. Впроваджуючи інтерактивне навчання у процесі вивчення фахових дисциплін, викладач показує студентам нетрадиційні методи проведення занять і вчить майбутніх учителів їх використовувати у своїй практиці. Оскільки інтерактивне навчання базується на взаємодії студентів у середовищі, де вони здобувають новий досвід, то в умовах





формування професійних умінь і навичок цей підхід допомагає знайти нові шляхи організації і здійснення майбутньої професійної діяльності.

Методика навчання математики, одна із дисциплін, яка створює всі умови для формування педагогічної майстерності майбутніх учителів математики. Систематичний курс «Методика навчання математики» студенти розпочинають вивчати на III курсі. Змістом методичної підготовки студентів – майбутніх учителів математики – мають бути всі компоненти їхньої майбутньої педагогічної діяльності: знання (спеціальні, психолого-педагогічні, конкретно-методичні тощо), способи діяльності вчителя математики, певне бачення себе в такій діяльності, а також досвід творчої діяльності в теорії і практиці навчання математики.

Практичні та лабораторні заняття з методики навчання математики відзначаються можливістю максимального наближення змісту і форм навчання до професійної діяльності майбутнього вчителя математики. Практичні заняття доцільно моделювати, зокрема, із врахуванням ефективного використання технологій інтерактивного навчання, програмних педагогічних засобів тощо. Завдяки цьому викладач створює всі умови, за яких студент стає безпосереднім учасником реалізації системи традиційних і нових форм та методів навчання.

Провідним видом діяльності на лабораторних заняттях є квазіпрофесійна діяльність, яка передбачає відтворення на аудиторних заняттях умов і динаміки реального уроку математики в базовій середній освіті та профільній середній освіті з можливістю використання інноваційних технологій навчання. Серед таких технологій слід виокремити такі, як проведення інтегрованих уроків математики, використання ділових ігор. Це сприяє виробленню в студентів педагогічних здібностей, педагогічної техніки, професійної компетентності, гуманістичної спрямованості.

Проте не лише викладачі методики навчання математики повинні допомагати майбутньому вчителю набувати практичних вмінь педагогічної діяльності. Викладач будь-якого фахового предмету, завдяки впровадженню технологій інтерактивного навчання, може під час аудиторних занять допомогти студенту випробувати себе у ролі вчителя. Наприклад, технологія «Навчаючи – учусь» допоможе студенту з'ясувати наскільки він володіє навчальним матеріалом та як доступно може пояснити його іншим.

Технологію «Навчаючи – учусь» можна застосовувати по-різному. Наприклад, можна на початку заняття роздати студентам картки із



матеріалом, який вивчатиметься на занятті. Кожен студент отримає по одній картці, яка буде містити певний об'єм інформації, а також матиме час для його опрацювання. Якщо інформація, що подана на картці, студенту не зрозуміла, то викладач підходить і пояснює її. Коли час на опрацювання матеріалу закінчиться, то студентам пропонують ходити по аудиторії і знайомити із своєю інформацією інших студентів. Студент повинен повідомляти свою інформацію лише одному своєму одногрупнику. Завдання полягає в тому, щоб поділитися своїм фактом і самому отримати інформацію від іншого студента. Викладач повинен слідкувати, щоб кожен студент поспілкувався з якомога більшою кількістю своїх одногрупників. Звичайно ж, викладач повинен перевірити рівень засвоєння студентами нового матеріалу, тому після завершення роботи за цією технологією, він може запропонувати студентам відповісти на запитання, що стосуються нового вивченого матеріалу. Також технологію «Навчаючи – учусь» можна провести дещо інакше. Необхідно на попередньому занятті декільком студентам повідомити план заняття. За кожним питанням, що вивчатиметься, необхідно закріпити одного чи декількох студентів. Тоді на занятті викладач пропонує студентам, що готували відповідне питання повідомити його своїм одногрупникам. Якщо це практичне заняття, то студент повинен дібрати задачі та знати хід їх розв'язання. Таким чином, студент, який підготував матеріал, виступає у ролі вчителя, тобто він або сам повідомляє нову інформацію своїм одногрупникам, або обирає студентів, які розв'язуватимуть задачі. Якщо ж задачу, яку він дібрав до теми, ніхто із студентів розв'язати не може, то він повинен сам на дошці розв'язати завдання та пояснити його. Робота за цією технологією допоможе студентам відчувати себе в ролі вчителя та активізує їх навчально-пізнавальну діяльність.

Щоб підвищити рівень педагогічної майстерності, необхідно формувати у студентів самостійність у здобутті і поглибленні знань як риси характеру, що сприятиме підвищенню конкурентоспроможності майбутніх фахівців на світовому ринку праці. Наприклад, сприятиме формуванню у студентів базового рівня педагогічної майстерності завдання самостійно здійснити добірку завдань до заданої теми, відшукати історичні довідки, підготувати колективний проект тощо. Перевірка самостійної роботи з використанням технологій інтерактивного навчання у вигляді презентацій колективних проектів наведено у посібнику «Практикум з розв'язування нестандартних задач» [1]. Важливим елементом формування педагогічної майстерності майбутніх учителів математики в стінах університету є проходження студентами

навчальної та виробничої практик. Тут студенти мають можливість відчувати реальні, а не штучно створені умови праці своєї майбутньої професії. Це найкращий спосіб формування всіх елементів педагогічної майстерності не лише як вчителя математики, а й класного керівника.

**Висновки.** Педагогічна майстерність вчителя математики, з одного боку, набувається у тривалій практичній діяльності, а з іншого – є результатом фахової підготовки в університеті. Сьогоднішній стан сформованості у студентів основ педагогічної майстерності не відповідає сучасним вимогам підготовки учителів математики і набуває особливої актуальності. Тому ефективне формування і розвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів математики можливе лише за умови забезпечення викладачем активного навчання, насиченого елементами професійної діяльності. Перспективи подальших досліджень спрямовані на формування педагогічної майстерності майбутніх учителів математики у процесі навчання математичних дисциплін.

#### **Література:**

1. Годованюк Т.Л., Поліщук Т.В., Тягай І.М. Практикум розв'язування нестандартних задач : навч. посіб. Умань : Алмі, 2013. 104 с.
2. Зазюн І.А., Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф. Педагогічна майстерність : Підручник. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ : СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.

#### **References:**

1. Hodovanyuk, T.L., Polishchuk, T.V., Tiahai, I.M. (2013). *Praktykum rozv'yazuvannya nestandardnykh zadach [Workshop on solving non-standard problems]*. Uman : Almi [in Ukrainian].
2. Zazyun, I.A., Kramushchenko, L.V., Kryvonos, I.F. (2008). *Pedahohichna maysternist' [Pedagogical skill]*. Kyiv : SPD Bohdanova A.M. [in Ukrainian].



УДК: 378.013

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1011-1019](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1011-1019)

**Умрихіна Оксана Станіславівна** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментального виконавства, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 2, м. Умань, тел.: (093) 511-39-19, <https://orcid.org/0000-0002-1735-1152>

## **ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ МУЗИЧНОГО ТВОРУ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ**

**Анотація.** У статті розглядається художньо-інтерпретаційна діяльність, як освітня технологія у фаховій підготовці майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти. Науково-технічний прогрес і пов'язані з ним зміни в усіх сферах життєдіяльності суспільства визначають гуманістичне спрямування сучасної мистецької освіти та сприяють актуалізації питання професійної підготовки студентів мистецького спрямування у ЗВО. Розуміння художнього образу музичного чи художнього твору та його правильна інтерпретація є одним із головних завдань роботи майбутнього фахівця у галузі музичної педагогіки, яка базується на набутому особистому виконавському та художньому досвіді, точному виконанні авторського нотного тексту чи аналізі музичного твору з метою розкриття його змісту, виокремлення окремих структурних частин та визначення їх специфіки.

Автором досліджено три етапи художньо-інтерпретаційної взаємодії: граматична та психологічна інтерпретація тексту, що передбачає інтерпретацію частин (елементів) у їх єдності, виявлення ідеї твору та формування гіпотези щодо змісту цілого, перенесення знайденого змісту суб'єкту та закріплення за ним авторської концепції й знаходження особистісних смислів. Історична інтерпретація тексту, результатом якої є підтвердження або спростування гіпотези: інтерпретація творчої манери автора, художньої манери часу, в який було написано твір та біографічних даних композитора. Побудова теоретичної моделі тексту та створення виконавської концепції твору, яка базується на розумінні його образно-сислового змісту (зокрема музичного образу), на дослідженні умов, від яких залежить його адекватне виконання (виконавської техніки), а також на виявленні труднощів у виконанні та пошуку шляхів їх подолання.



Доведено, що використання художньої інтерпретації, як навчальної технології у фаховій підготовці майбутніх педагогів-музикантів, сприяє глибокому та всебічному розумінню музичного твору незалежно від його складності, набуттю здобувачами вищої освіти впевненості у власних силах, самостійності, активному засвоєнню змісту музичного твору, що сприяє знаходженню особистісного сенсу під час здійснення творчо-дослідницької діяльності. Дані обставини сприяють духовному розвитку особистості, вмінню вступати в діалог, пояснити власну позицію під час тлумачення виконуваного твору.

**Ключові слова:** художньо-педагогічна інтерпретація, фахова підготовка майбутніх педагогів-музикантів, художньо-інтерпретаційна діяльність, етапи художньо-інтерпретаційної взаємодії, освітня технологія.

**Umrykhina Oksana Stanislavivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Instrumental Performance at the Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychnya, Uman, Sadova, 2, tel.: (093) 511-39-19, <https://orcid.org/0000-0002-1735-1152>

### **ARTISTIC AND PEDAGOGICAL INTERPRETATION OF A MUSICAL WORK IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS-MUSICIANS**

**Abstract.** The article considers artistic and interpretative activity as an educational technology in the professional training of future specialists in the field of art education. Scientific and technical progress and related changes in all spheres of society determine the humanistic direction of modern art education and contribute to the actualization of the issue of professional training of art students in higher education institutions. Understanding the artistic image of a musical or artistic work and its correct interpretation is one of the main tasks of the work of a future specialist in the field of music pedagogy, which is based on acquired personal performance and artistic experience, accurate performance of the author's musical text or analysis of a musical work with the aim of revealing its content, highlighting individual structural parts and determination of their specificity.

The author investigated three stages of artistic-interpretive interaction: grammatical and psychological interpretation of the text, which involves the interpretation of parts (elements) in their unity, the discovery of the idea of the work and the formation of a hypothesis about the content of the whole, the transfer of the found content to the subject and the consolidation of the



author's concept and finding personal meanings. Historical interpretation of the text, the result of which is confirmation or refutation of the hypothesis: interpretation of the author's creative style, the artistic style of the time when the work was written, and the composer's biographical data. Building a theoretical model of the text and creating a performance concept of the work, which is based on an understanding of its figurative and semantic content (in particular, a musical image), on the study of the conditions that depend on its adequate performance (performance technique), as well as on the identification of difficulties in performance and the search for ways overcoming them.

It has been proven that the use of artistic interpretation as an educational technology in the professional training of future teachers-musicians contributes to a deep and comprehensive understanding of a musical piece, regardless of its complexity, to students of higher education gaining confidence in their own abilities, independence, and active learning of the content of a musical piece, which contributes to finding personal meaning during creative and research activity. These circumstances contribute to the spiritual development of the individual, the ability to enter into a dialogue, to explain one's own position during the interpretation of the performed work.

**Keywords:** artistic-pedagogical interpretation, professional training of future teachers-musicians, artistic-interpretive activity, stages of artistic-interpretive interaction, educational technology.

**Постановка проблеми.** У сучасний період розвитку суспільства в суспільній свідомості відбуваються процеси формування нової світоглядної парадигми, що впливає на функціонування всіх соціальних інститутів, у тому числі й освітніх. Зміна парадигми розвитку пов'язана з формуванням у суспільній свідомості нових типів розуміння і способів перетворення дійсності. Тому виникає необхідність переоцінки існуючих методів і технологій навчання в теорії та практиці з метою пошуку та створення нових, що особливо важливо для вищої освіти. Тому провідним завданням закладу вищої освіти є розвиток у студента здатності знаходити сенс та істину. Знання мають стати частиною здобувача освіти і керівництвом до осмисленої педагогічної дії, заснованої на розумінні[3].

Ця тема набуває особливої актуальності у сфері фахової підготовки, де предметом дослідження та основою для пошуку та інтерпретації смислів є художній текст у його різноманітних варіантах: тексти літературних, драматичних, музичних творів, хореографії,

кінематографії та ін. Їх підґрунтям є система знаків, що несе певну смислову інформацію (художній образ як різновид художньої мови) і має мовну першооснову.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Визначення суті художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору тісно пов'язано з теорією герменевтики (К. Апель, В. Дільтей, Г. Гадамер, П. Ріккер, М. Хайдеггер та ін.). Останнім часом герменевтичний підхід привертає увагу педагогів (В. Гарага, А. Линенко, І. Левицька та ін.).

Питанням художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики присвячені наукові праці О. Ляшенко, А. Мамікіної, О. Хижка, Д. Чепурко та ін.

В рамках науково-методичних досліджень педагогів і музикознавців давно включено питання всебічного аналізу музичного твору. Значну роль у цьому аспекті відіграють дослідження українських учених М. Давидова, А. Семешко, Д. Юника та ін. Їхні роботи заклали основи методології та методики інструментального аналізу.

**Мета статті** – дослідити особливості застосування *художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору*, як важливої складової професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів.

**Виклад основного матеріалу.** У рамках навчально-виховного процесу інтерпретація розглядається як ефективна основа формування особистості, здатної досвідомої, перетворювальної творчої діяльності, орієнтованої на себе, суспільство, культуру в сучасних умовах глибоких трансформацій у різних сферах людської діяльності [1]. Інтерпретація говорить про людину, як суб'єкт, який має такі важливі культурні та ціннісні якості, як духовність і творчість. Водночас, Г. Зінчук та І. Дрозіч вказують на проблему сучасної освіти і педагогіки, яка полягає в пошуку шляхів адаптації освітніх технологій до базових основ культури як основи розвитку особистості [2]. У кожній предметній області ця проблема вирішується по-своєму, виходячи зі специфіки її змісту.

Інтерпретація є узагальнюючою діяльністю в галузі музичного мистецтва і пов'язана з тлумаченням і роз'ясненням змісту і значення його явищ. Це сприяє органічній взаємодії виконавської, аналітичної та синтетичної діяльності та індивідуального, творчого характеру особистості. Як художній метод пізнання, інтерпретаційна діяльність, порівняно з іншими видами навчальної діяльності, більшою мірою актуалізує процеси творчого мислення та сприйняття музики. Водночас, розуміння включає переробку людиною художньої інформації на основі перероблених і переосмислених власних переживань і думок, свого



особистого досвіду. Не випадково, ключовою традицією сучасної вітчизняної фортепіанної школи є спонукання здобувачів освіти до творчого пошуку власного розуміння трактування твору.

Головною метою своїх занять провідні музичні педагоги вважали насамперед виховання музиканта, здатного глибоко розуміти музику. Так, думку вихованців С. Савшинського, найважливішим у його педагогічній діяльності був розвиток музичного мислення учня в найширшому і повному розумінні цього слова. Відкривши молодим піаністам обрії виконавської творчості, він зробив очевидним і важливим глибокі музичні знання. Він відкрив нам нескінченність і неймовірну чарівність самого процесу усвідомлення музичного пізнання, його могутність, силу, яка стала факелом, що освітлював усе життя. С. Савшинський був обдарований рідкісним даром викладати найголовніше – методологію, техніку і технології художнього дослідження. Він дав своїм учням не ключі до виконавства, а ключі до вивчення музики. Він показав, як і де шукати правильне художнє рішення, а нашим головним завданням було віднайти його [4]. Про це свідчать слова І. Гофмана, присвячені А. Рубінштейну. Він зазначав, що А. Рубінштейн обрав метод непрямого викладання, з сугестивними порівняннями, і лише рідко обговорював музичні питання у більш вузькому розумінні цього слова. Цим він хотів пробудити специфічне музичне почуття, паралельне своїм узагальненням, і таким чином захистити мою музичну індивідуальність. А. Рубінштейн ніколи не грав для мене. Він тільки говорив, а учень, зрозумівши його думку, перекладав її на мову музики і музичного виконавства.

Однак, таке розуміння твору обов'язково спрацьовує при роботі з сильними учнями, які зазвичай мають сильну мистецьку інтуїцію, з одного боку, і великий виконавський і мистецький досвід, з іншого. Слід зазначити, що до розробки «сюжету» музичного твору чи використання конкретних образних порівнянь багато музичних педагогів підходять з великим скепсисом і навіть заперечують його доцільність, хоча ці прийоми залишаються ефективними. І ось що про це писав Г. Нейгауз: «...було так, що я всіма силами намагався розкрити учневі, який не мав творчої ініціативи, всю таємницю музичного твору, розповідав йому в найменших подробицях усе, що сам пережив і відчув під час роботи над ним. У результаті всього цього виходила лише достойна копія моєї інтерпретації [5].

На жаль, автор не описав шлях, який привів до цього висновку. Не описаний він й іншими авторами. Водночас ми вважаємо, що незважаючи на унікальність цього процесу, можна і необхідно знайти



загальні підходи до здійснення такої діяльності, які б дозволили більшості людей, які вивчають музику, опанувати її на технологічному рівні.

Впровадження технології музичної інтерпретації в музично-навчальний процес можливе на основі теорії взаємодії вчителя та учня. Музично-навчальна діяльність має певну специфіку, яка полягає не тільки в засвоєнні знань і способів дії, а й у входженні у світ музичної культури, тому вона базується насамперед на розумінні культурних смислів, закладених у явищах музичного мистецтва, що базується на кольтуро-відповідній діяльності. Водночас, важливо налагодити музично-інтерпретаційну співпрацю студента та викладача. Як справедливо зазначав свого часу Г. Нейгауз, повне взаєморозуміння учня і вчителя є однією з важливих умов плідності педагогічного процесу [5]. Тому в навчальному процесі і педагог, і студент стикаються з необхідністю обміну художньою інформацією.

У рамках художньо-інтерпретаційної діяльності, як технології, фактор педагогічної взаємодії виявляється, з одного боку, у прагненні до художнього порозуміння між вихованцем та його педагогом щодо розучуваного музичного твору, з іншого боку, у спільному створенні його інтерпретації через усвідомлення особистого досвіду іншого. Адже, у такому випадку викладач перетворюється з «вчителя» у вузькому сенсі цього слова на старшого колегу з більшим досвідом і знаннями. Саме ця сторона педагогіки є найпривабливішою, найбільш захоплюючою, найбільш обнадійливою. Не лише тому, що професійна педагогіка тут поступово стає справжнім вихованням, а передусім тому, що це чиста форма спілкування та з'єднання людей, заснована на загальній відданості мистецтву та здатності щось творити в мистецтві [там само].

З точки зору технології, художньо-інтерпретаційна взаємодія постає як процес, що складається з кількох етапів.

Перший етап – це граматико-психологічна інтерпретація тексту: інтерпретація частин (елементів) та їх єдності; виявлення ідеї твору та формування гіпотези щодо змісту цілого; перенесення знайденого змісту суб'єкту (учневі) – закріплення за ним авторської концепції та знаходження особистісних смислів.

На початковому етапі розучування починається з ознайомлення студентів з такими поняттями, як «текст», «музичний образ», «граматичне тлумачення», що підготує їх до постановки мети, яку необхідно досягти. Цей етап передбачає випереджальне читання тексту, тобто інтуїтивне «схоплювання», «передчуття», «первинне розуміння»



цілого та винесення власного судження. Антиципація здійснюється шляхом відтворення тексту на інструменті або подумки, й осмислення змісту музичної композиції. Слід зазначити, що прослуховування твору в записі сприяє його традиційній інтерпретації, копіюванню та засвоєнню знань у готовому вигляді.

На початковому етапі майбутній педагог-музикант також повинен проаналізувати структуру твору, що дозволить йому проникнути у внутрішній зміст і знайти музично-слухові уявлення (музичний образ). Слід зазначити, що основним структурним елементом музичного твору є мелодія, оскільки концентрація інтонаційного змісту тексту, здатного втілити музичну думку, відіграє важливу роль у визначенні його характеру. Інші базові елементи включають ті, зміна яких радикально змінює мелодію, тобто ритм, темп, лад. До допоміжних належать інші засоби музичної виразності, що збагачують музично-слухове відтворення: гармонія, динаміка, композиція, фактура тощо. Створюючи музично-художній образ частин і цілого, здобувачі вищої освіти повинні спиратися на роботу уяви та абстрактно-логічне мислення. При цьому важливо, щоб останні не покладалися на власні упередження, які виникають під впливом середовища, виховання чи мимовільних думок. Це не дозволить відійти від логіки формування музичного образу твору чи його неадекватного прочитання.

Другий етап – історична інтерпретація тексту, результатом якої є підтвердження або спростування гіпотези: інтерпретація творчої манери автора, художньої манери часу, в який було написано твір та біографічних даних композитора.

Другий етап передбачає аналіз ряду текстів композитора, творчість якого вивчає студент, що дозволяє зрозуміти загальний стиль його роботи. Порівнюючи аналізовані тексти, розглядаючи аналогії, необхідно виокремити найбільш характерні компоненти: форму, техніку письма, музичні виражальні засоби тощо, що дозволить краще зрозуміти ідейний задум композитора та підкреслити єдність та оригінальність його художньої манери. При цьому слід ігнорувати еволюційний розвиток творчості автора, анамагатися виділити унікальне, особливе. При цьому, пропонуються такі основні прийоми: проведення паралелей – порівняння образів, героїв різних творів; співвіднесення їх з переконаннями автора та його життєвими обставинами; визначення характеру подібних стильових ознак, за якими можна розпізнати творчий почерк композитора.

Аналізуючи твір, важливо знати обставини, що призвели до створення цього тексту, вивчити історичне середовище, в якому жив

автор, специфіку його виховання та рівень освіти. Крім того, вивчення біографічних даних композитора дозволить скласти уявлення про характер його особистих переживань, індивідуально-типологічні особливості та домінуюче емоційне спрямування. Адже коли автор пізнає дійсність з усіх боків, він вбирає все її різноманіття, в тому числі й ціннісні орієнтації суспільства, які певним чином відображаються в його творчості, проходячи через особисту життєву позицію та індивідуальну неповторність особистості композитора.

Протягом здійснення історичного тлумачення необхідно використовувати важливий метод інтерпретації, суть якого полягає в розкритті змісту та значення музичного тексту. Порівнюючи його з культурою, її духовним підґрунтям, можна простежити зміни змісту твору (у контексті розвитку культури суспільства від моменту створення до власне інтерпретації студентом). Окрім цього, важливо підтримувати прагнення здобувачів освіти до відвідування концертів, музеїв, театрів, ознайомлення з художньою літературою тощо. Важливим є наступний обмін враженнями, отриманими через особисті смисли, і їх співвіднесення з текстом, який вони зараз інтерпретують, і текстами, які були інтерпретовані раніше.

Третій етап – побудова теоретичної моделі тексту та створення виконавської концепції твору.

Створення виконавської концепції твору має базуватися на розумінні образно-сислового змісту тексту (зокрема музичного образу), на дослідженні умов, від яких залежить його адекватне виконання (виконавської техніки), а також на виявленні труднощів у виконанні та пошуку шляхів їх подолання.

Щоб відповісти на питання, як відтворити образ тексту в інструментальному виконанні, необхідно визначити ігрові засоби, які сприяють його яскравому і переконливому відтворенню. Для цього музичні засоби виразності аналізуються з точки зору інтерпретації. Тоді необхідно досягти єдності між конкретними властивостями твору та реальними можливостями виконавця, що сприятиме чіткому та виразному втіленню образного змісту музики. Вирішення цього завдання забезпечує пошук і знаходження оптимальних інструментально-виконавських засобів.

**Висновки.** Таким чином, використання художньої інтерпретації, як навчальної технології у фаховій підготовці майбутніх педагогів-музикантів, сприяє глибокому та всебічному розумінню музичного твору незалежно від його складності, набуттю здобувачами вищої освіти впевненості у власних силах, самостійності, активному



засвоєнню змісту музичного твору, що сприяє знаходженню особистісного сенсу під час здійснення творчо-дослідницької діяльності. Дані обставини сприяють духовному розвитку особистості, вмінню вступати в діалог, пояснити власну позицію під час тлумачення виконуваного твору. Все це спрямовано на становлення висококваліфікованих фахівців у галузі мистецької освіти, і ширше – на саморозвиток студентів, як суб'єктів культури.

**Література:**

1. Бутенко Л. Інтерпретація творів мистецтва в школі як засіб виховання особистості. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2006. № 42. С. 164-168.
2. Зінчук Г., Дрозіч І. Впровадження інноваційних технологій у навчально-виробничий процес професійно-технічного навчального закладу. *Професійно-прикладні дидактики. Міжнародний науковий журнал*. 2016. Вип. 1. С. 48-55.
3. Кремешна Т. І. Педагогічна самоефективність: шлях до успішного викладання: Навчально-методичний посібник. Умань : ВПЦ «Візаві», 2010. 168 с.
4. Фурсік Л., Мельник Л. Поняття «художня інтерпретація». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. № 60. Т. 1. С. 165-169.
5. Neuhaus G. *Nheartofpianoplaying*. NewYork-Washington : PraegerPublishers, 1973. 129 с.

**References:**

1. Butenko, L. (2006). Interpretatsiya tvoriv mystetstva v shkoliyak zasib vykhovannya osobystosti [Interpretation of works of art at schools as a means of personality education]. *Zbirnyk naukovykh prats' «Pedahohichninauky»*, № 42, 164-168 [in Ukrainian].
2. Zinchuk, H., Drozich, I. (2016). Vprovadzhennya innovatsiynykh tekhnolohiy u navchal'no-vyrobnychyu protses profesiyno-tekhnichnoho navchal'noho zakladu [Implementation of innovative technologies in the educational and production process of a vocational and technical educational institution]. *Profesiyno-prykladni dydaktyky. Mizhnarodnyy naukovyy zhurnal*, Vyp. 1, 48-55 [in Ukrainian].
3. Kremeshna, T. I. (2010). Pedahohichna samo efektyvnist': shlyakh do uspishnoho vykladannya [Pedagogical self-efficacy: the path to successful teaching]. Uman': VPTS «Vizavi» [in Ukrainian].
4. Fursik, L., Mel'nyk, L. (2018). Ponyattya «khudozhnya interpretatsiya» [The concept of «artistic interpretation»]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchiy i zahal'noosvitniy shkolakh*, № 60. T. 1, 165-169.
5. Neuhaus, G. (1973). *Nheart of piano playing*. NewYork-Washington : Praeger Publishers [in English].



УДК 371.2-056.26

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1020-1033](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1020-1033)

**Хом'як Ольга Анатоліївна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти, ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», вул. Степана Дем'янчука, 4, м. Рівне, 33027, тел.: (097) 796-77-55, <https://orcid.org/0000-0001-9573-9040>

**Тіт Вікторія Олександрівна**, вчитель початкових класів, Сновидовицький ліцей Рокитнівської селищної ради Рівненської області, вул. Шкільна, 2а, Сарненський район, с. Сновидовичі, 34250, тел.: (096) 662-69-91, <https://orcid.org/0009-0002-3012-1228>

## **ГОТОВНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З ОДНОЛІТКАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

**Анотація.** У статті обґрунтовано важливість впровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. З'ясовано, що впровадження інклюзивного навчання передбачає подолання низки стереотипів та необхідність розробки специфічних механізмів його реалізації. Спільне навчання учнів з інвалідністю та здорових дітей неможливе без толерантного сприйняття особливостей один одного, без готовності до створення дружніх, партнерських відносин. Для України інклюзивна освіта – педагогічна інновація, що перебуває на стадії впровадження, а тому натрапляє на труднощі. Це і професійна невідповідність вчителів масової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, архітектурна непристосованість шкільних приміщень, недоопрацьованість нормативно-правової бази, необхідність додаткового фінансування інклюзивних класів в закладах освіти, академічна перевантаженість навчальних програм, які досить важко адаптувати до потреб дитини з фізичними порушеннями, негативне ставлення батьків інших дітей, – все це значно утруднює процес запровадження інклюзивного навчання.

Доведено, що невідповідне (за відсутності кадрових ресурсів) масове впровадження ідеї інклюзії може призвести до втрати учнями можливості отримати адекватну освіту. Тому одним з перших кроків у реалізації включеної освіти має стати підготовка педагогічних



працівників закладів загальної середньої освіти, а також самих дітей з особливими потребами до інклюзивного навчання. Готовність до взаємодії з однолітками, які потребують додаткової освітньої підтримки в дітей молодшого шкільного віку розглядається як складне багатокомпонентне утворення, яке полягає у здатності учнів початкової школи на основі наявних емоційно-гуманних ставлень та уявлень про особливості, потенціал, можливості вказаної групи однолітків, спілкуватися з ними, виявляти вплив та допомогу, співучасть.

**Ключові слова:** інклюзивне навчання, молодші школярі, учні з особливими освітніми потребами.

**Khomiak Olha Anatoliivna** Ph. D in Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Primary Education, Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, 4 Academician Stepan Demianchuk St., Rivne, 33005, tel.: (097) 796-77-55, <https://orcid.org/0000-0001-9573-9040>

**Tit Viktoriia Oleksandrivna** elementary school teacher of the Snovidiv Lyceum of the Rokytniv Settlement Council of the Rivne Region, 34250, Ukraine, Rivne Region, Sarnensky District, village Snovidovichi, School St., 2a, tel.: (096)662-69-91, <https://orcid.org/0009-0002-3012-1228>

## **READINESS OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS TO INTERACT WITH PEERS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION**

**Abstract.** The article substantiates the importance of the implementation of inclusive education in institutions of general secondary education. It was found that the implementation of inclusive education involves overcoming a number of stereotypes and the need to develop specific mechanisms for its implementation. Joint education of students with disabilities and healthy children is impossible without tolerant perception of each other's peculiarities, without readiness to create friendly, partnership relations. For Ukraine, inclusive education is a pedagogical innovation that is at the stage of implementation, and therefore encounters difficulties. These include the professional unpreparedness of mass school teachers to work with children with special educational needs, the architectural inadequacy of school premises, the incompleteness of the regulatory and legal framework, the need for additional funding for inclusive classes in educational institutions, the academic overload of curricula that are quite difficult to

adapt to the needs of children with physical disabilities. violations, the negative attitude of parents of other children - all this significantly complicates the process of introducing inclusive education.

It has been proven that unprepared (in the absence of human resources) mass implementation of the idea of inclusion can lead to students losing the opportunity to receive an adequate education. Therefore, one of the first steps in the implementation of inclusive education should be the training of teaching staff of general secondary education institutions, as well as children with special needs for inclusive education. Readiness to interact with peers who need additional educational support in children of primary school age is considered as a complex multi-component education, which consists in the ability of primary school students, based on existing emotional and humane attitudes and ideas about the peculiarities, potential, and capabilities of the specified group of peers, to communicate with them, to show influence and help, complicity.

**Keywords:** inclusive education, younger schoolchildren, students with special educational needs.

**Постановка проблеми.** Сьогодні в Україні, як і в багатьох країнах світу, набула поширення інклюзивна освіта, яка забезпечує право кожної дитини здобувати освіту в закладі загальної середньої освіти в якому створені усі необхідних для цього умови.

Імплементация Закону України «Про освіту» закріплює практику надання дітям з особливими освітніми потребами «системи освітніх послуг, гарантованих державою, що базуються на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників». Прийняття цього законодавчого акту покладає на суспільство та державні органи значну відповідальність за долю всіх дітей, зокрема й найбільш незахищеного прошарку суспільства – дітей з порушеннями розвитку, з інвалідністю [13, с.5].

Впровадження інклюзивного навчання передбачає подолання низки стереотипів та необхідність розробки специфічних механізмів його реалізації. Спільне навчання учнів з інвалідністю та здорових дітей неможливе без толерантного сприйняття особливостей один одного, без готовності до створення дружніх, партнерських відносин.

Проблеми організації навчання, виховання, психологічного супроводу та соціально-педагогічного патронату учнів з особливими освітніми потребами розглядаються з позиції психологічних, педагогічних, організаційно-методичних вимог щодо організації роботи з такими дітьми [13, с.5].



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз літературних джерел показав відсутність сталої концепції інклюзивної освіти в Україні. Однак, чисельні наукові доробки учених і практиків свідчать про активний пошук шляхів розв'язання даної проблеми.

Протягом останнього десятиліття провідні вітчизняні науковці, зокрема, В. Бондар, В. Засенко, І. Іванова, А. Колупаєва та інші присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в заклади загальної середньої освіти, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм та участі батьків в міждисциплінарній команді фахівців [7, с. 180].

Різні аспекти цього питання знайшли відображення в наукових працях відомих українських та зарубіжних вчених. Так, С. Миронова, О. Олійник займалися питаннями супроводу дитини з порушеннями розвитку в закладах дошкільної освіти загального типу. О. Єкжанова, О. Резнікова приділяли особливу увагу інтеграції дітей з інвалідністю в соціум. Д. Деспелер, Т. Лорман розробили концепцію «цілісної освіти», зосередивши увагу на обґрунтуванні та впровадженні інклюзивних принципів в освітнє середовище ЗЗСО. У наукових працях обґрунтовано принципи роботи з дітьми з особливими потребами та педагогами, які з ними працюють. Втім, питання підготовки саме молодших школярів до взаємодії з однолітками з інвалідністю розроблене недостатньо [14, с.176].

Таким чином, недостатнє вивчення проблеми, необхідність урахування досвіду зарубіжних вчених та практиків у галузі інклюзії для вдосконалення освіти учнів з особливими потребами в Україні зумовлюють її актуальність.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні важливості підготовки молодших школярів до взаємодії з однолітками, котрі потребують додаткової освітньої підтримки в умовах інклюзивного середовища закладу загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Інклюзивна освіта (від англ. inclusion – включення) – система освітніх послуг, яка створює можливості навчання всіх, без винятку, дітей, зокрема дітей з психофізичними порушеннями, в закладі загальної середньої освіти за місцем проживання, адаптуючи навчальне середовище до потреб дитини. Головною метою інклюзивного навчання є створення умов для особистісного розвитку, творчої самореалізації та утвердження людської гідності дітей з особливими потребами [10].

Поняття «діти з особливими потребами» у широкому розумінні охоплює всіх дітей, чії потреби у вихованні, навчанні, побуті та ін.





відрізняються від потреб більшості однолітків; це діти, для яких звичайні умови виявляються недостатніми або непридатними для повноцінного розвитку та нормального життя. У такому сенсі, до означеної категорії можна віднести дітей з інвалідністю, обдарованих дітей, а також будь-яку дитину, що у певний час опинилася в складних життєвих обставинах. У більш вузькому розумінні, дітьми з особливими потребами найчастіше називають дітей з особливостями/порушеннями психофізичного розвитку. І, хоча, з цього приводу наукові дискусії продовжуються, головним залишається те, що це в першу чергу – дитина, а потім вже слідує доповнення, які мають її характеризувати [14, с. 176-177].

Перебуваючи в умовах інтернатного закладу або на вихованні у сім'ї, ці діти деякою мірою ізольовані від суспільства і позбавлені можливості вести повноцінний спосіб життя у відкритому середовищі, яке аж ніяк не відповідає їхнім особливим потребам. У них формується специфічне ставлення до себе та оточення, відбувається боротьба: хвороба й особистість, хвороба й інтелект, хвороба й емоції, хвороба й оточення. Нерідко виникає невротичний стан, патологічний розвиток особистості. Найчастіше постає проблема замкнутості в собі, у власному внутрішньому світі, акцентування уваги на власних проблемах та безпорадності. Вони не отримують необхідних знань, умінь та навичок, що сприятимуть саморозвитку, самореалізації, мають низький рівень соціалізації та соціальної адаптації, не вміють спілкуватися з однолітками [6, с.28].

Інклюзія – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті. Тобто, інклюзія, даючи можливість кожному члену суспільства зробити свій вибір з усіх аспектів повсякденного життя, дає змогу кожній людині стати повноправним учасником життя суспільства.

В основі інклюзивного навчання лежить право на освіту, проголошене Організацією Об'єднаних Націй у Загальній декларації прав людини в 1948 р. Принцип інклюзивної освіти викладено в Саламанкській декларації, прийнятій і схвалений у 1994 р. 92 країнами світу. Так, у цьому документі вказано: «Звичайні школи повинні приймати всіх дітей незалежно від їх фізичного, інтелектуального, емоційного, соціального, лінгвістичного або іншого стану та створювати їм умови на основі педагогічних методів, орієнтованих насамперед на потреби дітей» [6, с.65].

Таким чином, очевидним виявляється те, що всі діти мають рівні права, і діти з особливими потребами не є виключенням. Теперішній час в Україні характеризується поступовим зверненням уваги держави і



суспільства на реалізацію одного з основних прав дитини – права на освіту, а, отже, необхідність включення у загальну систему освіти всіх дітей, незалежно від будь-яких характеристик. Це передбачає створення такої системи, при якій «особливі» діти не відділяються від інших, тобто виховуються та навчаються за місцем проживання або за бажанням, отримують рівні можливості в навчанні та соціальному житті [14, с.177].

Для України інклюзивна освіта – педагогічна інновація, що перебуває на стадії впровадження, а тому натрапляє на труднощі. Це і професійна невідповідність вчителів масової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, архітектурна непристосованість шкільних приміщень, недоопрацьованість нормативно-правової бази, необхідність додаткового фінансування інклюзивних класів в закладах освіти, академічна перевантаженість навчальних програм, які досить важко адаптувати до потреб дитини з фізичними порушеннями, негативне ставлення батьків інших дітей, – все це значно утруднює процес запровадження інклюзивного навчання [7, с. 66].

Втім, інклюзивні процеси в Україні поступово розпочинаються, відкриваються інклюзивні класи, школи. А, отже, з'являється необхідність у підготовці вчителів, учнів, а, також, самих дітей з особливими потребами до соціальної взаємодії.

Як відомо, діти, формуючи своє ставлення до інших людей і до світу в цілому, орієнтуються, насамперед, на позицію, яку демонструють дорослі. Від позитивного ставлення педагога до процесу інклюзії прямо залежить успішність даного процесу.

Слід зазначити, що невідповідне (за відсутності кадрових ресурсів) масове впровадження ідеї інклюзії може призвести не до рівності прав, а до втрати учнями можливості отримати адекватну освіту. Тому одним з перших кроків у реалізації включеної освіти має стати вивчення готовності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти до впровадження інклюзії [2, с. 5].

Інша сторона проблеми – готовність самих дітей з особливими потребами до інклюзивного навчання. На думку спеціалістів, означена готовність прямо залежить від батьків та інших учасників навчального процесу. Серед останніх – однолітки учнів з особливими освітніми потребами. На жаль, у науковій літературі цьому питанню присвячено небагато уваги, втім, звичайні школярі, виявляються зовсім не підготовленими до взаємодії з «особливими» однолітками [14, с. 178]. Учень з особливими потребами почуватиме себе комфортно, коли в школі ні однолітки, ні вчителі, ні будь-хто не будуть акцентувати увагу на її особливостях, коли такий школяр буде повністю рівний з іншими [10].

Набутий українськими освітянами досвід вказує на певні труднощі впровадження й ефективної організації інклюзивного навчання в нашій державі. Так, експерти та дослідники Європейської дослідницької асоціації (ERA), оцінюючи сучасний стан інклюзивної освіти в Україні, визначили основні проблеми та бар'єри, які перешкоджають та ускладнюють процес упровадження інклюзії. У переліку соціально-психологічних чинників названо проблему толерантності в школах, що проявляється в недостатності адекватного сприйняття дітей з особливими потребами однолітками [12, с.65].

За даними досліджень зарубіжних вчених, у випадках, коли інклюзивна освіта впроваджується в осередку дітей раннього віку, проблема неадекватного ставлення до «особливих» дітей має менш виражений характер, а іноді і зовсім відсутня. Діти звикають до оточення і сприймають його як належне. Певні відмінності в зовнішньому вигляді, мовленні, здібностях сприймаються саме як відмінності, а не як проблема. Зовсім по іншому виглядає картина, коли йдеться про школярів, які раніше не зустрічалися з дітьми з особливими потребами. Молодші школярі часто не мають уявлення про проблему інвалідності, побоюються дітей з вираженими порушеннями розвитку або навпаки сприймають їх несерйозно, глузують. Означена проблема зумовлюється багатьма факторами, серед яких соціально-психологічна неготовність учнів обох категорій до взаємодії, загальне ставлення суспільства і держави до людей з інвалідністю, відсутність зрозумілої інформації про особливості людей тощо [14, с.178].

Міжособистісні стосунки будуються на привабливості та перевагах, симпатіях та антипатіях, на умовах особистісного вибору. Дружній колектив не утворюється одночасно, процес його становлення характеризується поетапністю.

О. Чопік визначає специфіку взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу в інклюзивному класі з урахуванням експериментального дослідження деяких особливостей розуміння дітьми молодшого шкільного віку своїх однолітків. Було виявлено, що від цього залежить їхнє спілкування, а зрештою – психічний розвиток загалом [15].

Р. Кулаков та Л. Кулакова констатують, що через свої особливості діти з ООП обмежені у спілкуванні з оточуючими, що перешкоджає повноцінному розвитку соціальних навичок. Відповідно, в момент виходу в суспільство вони відчувають різні труднощі, до яких не були готові, знову ж таки без можливості швидкого пристосування до обстановки, що різко змінилася, постійно стикаються з недоброзичливістю і настороженістю оточуючих, що діти сприймають дуже негативно і болісно. Процес соціалізації виявляється зовсім не завершений [11].



А. Бельдій та О. Волошиною визначено основні проблеми дітей, які потребують додаткової освітньої підтримки:

- негативне ставлення батьків інших дітей до того, що в класі навчається дитина з особливими потребами;
- ставлення однокласників до дитини з ООП;
- неготовність педагогів до соціального прийняття і навчання дитини з ООП разом з однолітками [1].

Таким чином, характеризуючи стан проблеми готовності, слід зазначити, з однієї сторони, достатній ступінь вивченості цих питань, з іншої сторони – наявність дуже істотних проблем, в тому числі методологічного характеру.

Ми вважаємо, що у молодшому шкільному віці можна підготувати дітей до взаємодії з однолітками, які потребують додаткової освітньої підтримки у інклюзивному класі.

На думку Л. Іскри діти молодшого шкільного віку починають більше виявляти інтерес до своїх однолітків, беруть участь у спільних завданнях, групових справах, різних конкурсах та змаганнях, без допомоги вчителя помічають різні особливості один одного та визначають, як при цьому вибудувувати між собою взаємодію. Поступово в дитини складається система індивідуальних ставлень, основу якої складають безпосередні емоційні взаємини [8].

Під взаємодією між дітьми молодшого шкільного віку та їхніми однолітками з особливими освітніми потребами О. Гаяш розуміє вплив дітей один на одного, а також безпосередню організацію їхніх спільних дій, що дозволяє в інклюзивному класі реалізувати спільну для учнів навчальну діяльність [3].

У ході реальної взаємодії формуються також адекватні уявлення дитини про себе, інших дітей, їхні групи. Взаємодія між дітьми молодшого шкільного віку та їхніми однолітками з особливими освітніми потребами виступає провідним чинником у регуляції їх самооцінок та поведінки у інклюзивному класі як в частині суспільства.

На думку Ю. Зубцової, міжособистісна взаємодія між дітьми молодшого шкільного віку та їхніми однолітками з особливими освітніми потребами, – це випадкові чи навмисні, часткові чи публічні, тривалі чи короткочасні, вербальні чи невербальні контакти та зв'язки двох і більше дітей, що викликають взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, взаємин та установок [5].

Г. Кайдалова пропонує розглядати готовність до взаємодії з однолітками, які потребують додаткової освітньої підтримки у дітей молодшого шкільного віку з кількох позицій:



– готовність як здатність взаємодіяти (сприймання однолітка, комунікативні дії, створені для визначення позиції однолітка з ООП як співрозмовника і можливості прийняти її для реалізації поставлених завдань);

– готовність як здатність кооперація (пошук спільного для ефективності взаємодії);

– готовність як здатність до комунікативно-мовленневих дій (виступає як здатність передати інформацію однолітку з особливими потребами) [9].

Виходячи з цього, готовність до взаємодії – це здатність застосувати своє вміння спілкуватися з людьми, тобто виявляти здатність взаємодіяти, переживати, розуміти та впливати один на одного. Стосовно учнів початкової школи готовність до взаємодії – це здатність до застосування освоєних дітьми способів виконання дій у процесі спілкування, комунікації, що залежать від сформованих у них мотивів, потреб, ціннісних орієнтацій, і забезпечують їм умови для особистісного розвитку, соціальної адаптації, самостійної комунікативної діяльності суб'єкт-суб'єктних взаємин.

Таким чином, Г. Кайдалова пропонує виділити вміння, наявність яких у дітей молодшого шкільного віку безпосередньо впливає на готовність до взаємодії з однолітками, які потребують додаткової освітньої підтримки: здатність приймати однолітка, ненав'язливо співпереживати, співчувати йому, ставитись з повагою до його відмінностей, цікавитись ним та перебудовувати свої дії відповідно до ситуацій спілкування з ним [9].

З метою вивчення стану готовності молодших школярів до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами було проведено анкетування серед сорока учнів 3-4 класів Сновидовицького ліцею Рокитнівської селищної ради Рівненської області де ще не впроваджено інклюзивну систему освіти. Серед завдань дослідження було з'ясування обізнаності учнів з питань інклюзивної освіти, ставлення молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами, готовність їх до навчання з такими однокласниками. Анкета складалася з семи запитань, також учням було запропоновано назвати 10 асоціацій на слово-стимул «людина з інвалідністю».

Аналізуючи відповіді на запитання щодо обізнаності молодших школярів з поняттям «інклюзивна освіта» відзначаємо: 55% респондентів вважають, що це навчальний процес в який включені діти з порушеннями розвитку; 37,5% учнів невідомий такий термін, 7,5% вважають, що це домашня форма навчання. 40% опитаних учнів мають



знайомих чи друзів з особливими освітніми потребами, тоді як 60% не мають досвіду взаємодії з такими людьми.

За результатами опитування, що стосувалося прав дітей з особливими освітніми потребами на освіту, з'ясувалося, що переважна більшість респондентів (62,5% ) вважають, що діти з особливими освітніми потребами мають здобувати освіту в звичайних закладах освіти, 25 % – в спеціалізованих школах, 5% вважають, що такі діти мають здобувати освіту вдома, також виявилось, що 7,5 % опитаних учнів вважають, що таким дітям освіта взагалі не потрібна. Отримані дані свідчать про те, що в свідомості молодших школярів панує невідомий страх і підсвідомо установка на ізоляцію таких дітей.

Відповіді на запитання щодо почуттів, які викликають в опитаних учнів люди з інвалідністю, розподілилися наступним чином: в 80 % вони викликають жалість, сум, співчуття; 7,5% зазначили, що в них виникають нейтральні почуття; 2,5 % – дискомфорт; 10 % – приязнь, бажання допомогти.

На запитання, щодо можливості навчання в одному класі здорових дітей та молодших школярів з особливими освітніми потребами позитивну відповідь надали 45 % учнів, інші 25% заявили про неможливість спільного навчання без пояснень. 22,5% не можуть зробити вибір; 7,5 % вказали на можливість спільного навчання лише за умови, що іншого вибору в них не буде. Це може свідчити про те, що попри ззовні позитивному, толерантному ставленні до людей з особливими потребами, внутрішня готовність до адекватного сприйняття відсутня, бажання взаємодіяти не достатньо сформоване.

Після опрацювання з молодшими школярами теми «Спорт» на якій розкривалися питання Олімпійських і Паралімпійських ігор, ми поставили учням запитання чи можуть вони назвати відомих людей з особливими потребами, які досягли значних успіхів в житті. 67,5% змогли навести приклади таких людей (учні вказували приклади спортсменів, знаменитостей).

Респондентам було запропоновано навести основні, на їх думку, труднощі спільного навчання здорових дітей учнів з особливими освітніми потребами в ЗЗСО. На це питання дали відповідь лише п'ятнадцять учнів. Основними труднощами вони вважають труднощі в пересуванні таких дітей, додання шляху до школи, їхні хвороби, цькування, непорозуміння з боку однокласників, труднощі в засвоєнні навчальної програми, бар'єри в спілкуванні, неконтрольованість рухів та емоцій.

Таким чином, незважаючи на обізнаність серед молодших школярів з правами учнів з особливими потребами, деякі з них залишаються

«умовними». Велика частина молодших школярів не допускають можливості навчання учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти, більша половина учнів не може дати чітку позитивну відповідь щодо можливості навчання в одному класі з такими дітьми.

На нашу думку, у процесі підготовки молодших школярів до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами, необхідно поглибити їхні знання щодо сутності проблем інвалідності, проблеми дискримінації та сегрегації і довести необхідність безумовного дотримання прав людини.

**Висновки.** Отже, актуальність досліджуваного питання не викликає сумнівів, адже інклюзивне навчання сьогодні є єдиним механізмом дотримання прав дитини, зокрема, дитини з інвалідністю на гідну освіту. Процеси інклюзії сприятимуть формуванню позитивного ставлення до людей з особливостями в розвитку, переходу від їхньої ізоляції до повного включення, сприятимуть реалізації однієї з головних демократичних ідей – всі діти є цінними й активними членами суспільства. Готовність до взаємодії з однолітками, які потребують додаткової освітньої підтримки, в дітей молодшого шкільного віку ми розглядаємо як складне багатокомпонентне утворення, яке полягає у здатності учнів початкової школи на основі наявних емоційно-гуманних ставлень та уявлень про особливості, потенціал, можливості вказаної групи однолітків, спілкуватися з ними, виявляти вплив та допомогу, співучасть.

Отримані результати дослідження показали досить низький рівень готовності учнів до взаємодії з однолітками з особливими потребами, тому в подальшому, вважаємо доцільним пошук шляхів розв'язання цієї проблеми через роботу, спрямовану на профілактику стигматизації й дискримінації в шкільному оточенні, сприяння вихованню дружнього та неупередженого ставлення до учнів з особливими освітніми потребами та формування якісного нового утворення – бажання взаємодіяти.

#### **Література:**

1. Бельдій А.О., Волошина О.В. Формування толерантності до осіб з особливими освітніми потребами як соціально-педагогічна проблема. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : Педагогіка і психологія. Випуск 52. Вінниця, 2017. С.13-16.

2. Вознюк О. М. Готовність педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти до запровадження інклюзивної освіти. URL: [http:// imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/12/12\\_voznyuk.pdf](http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/12/12_voznyuk.pdf)



3. Гаяш О.В. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням : Методичні рекомендації. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2014. 108 с.

4. Зброева Н. Б. Готовність педагога до інклюзивної освіти. (До постановки питання). *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]*. Сер. : Психолого-педагогічні науки. 2012. № 7.

5. Зубцова Ю.Є. Вплив вчителя початкових класів на формування толерантних стосунків в умовах інклюзивного навчання. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]*. Педагогічні науки. 2018. Вип. 82(1). С. 65-68.

6. Інвалідність та суспільство : навч. посіб. / Л. Байда, О. Красюкова-Енс, В. Азін та ін.; за заг. ред. Л. Байди, О. Красюкової-Енс. Київ : Київський університет. 2011. 188 с.

7. Інклюзивна освіта: досвід і перспективи: монографія/ Колектив авторів; відп. ред. Г.В. Давиденко. Вінниця. 2016. 242 с.

8. Іскра Л.В. Організаційно-педагогічні умови формування толерантного ставлення молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий огляд*. 2020. № 72. Том 9. С. 140-159.

9. Кайдалова Г.П. Організація виховної роботи щодо формування толерантності дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. Вип. 31. С. 45-49.

10. Коврігіна Л. М. Організація інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах. URL: <http://surl.li/pwcjh>

11. Кулаков Р., Кулакова Л. Формування толерантного ставлення молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами. *Психологія : реальність і перспективи* : Збірник наукових праць РДГУ. 2021. № 16. С. 106-112.

12. Лапа В.М. Навчання дітей з особливими потребами: короткий огляд понять. URL: [http://www.pj.kherson.ua/file/2017/psychology\\_04/ukr/part\\_2/13.pdf](http://www.pj.kherson.ua/file/2017/psychology_04/ukr/part_2/13.pdf)

13. Психологічний супровід інклюзивної освіти : [метод. рек] / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи. 2017. 92 с.

14. Соловійова Т.Г. Підготовка школярів до взаємодії з однолітками з особливими потребами. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : Соціально-педагогічна. 2016. Вип. 26. С. 174-184.

15. Чопік О. Ставлення нормотипових молодших школярів до однолітків з особливими освітніми потребами. *Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами* : збірник матеріалів VI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 27 квітня 2023 р.) / за заг. ред. О.П. Демченко. Вінниця, 2023. Вип. 5. С. 195-198.

### **Referenses:**

1. Beldii A.O., Voloshyna O.V. (2017) Formuvannia tolerantnosti do osib z osoblyvymy osvitimy potrebamy yak sotsialno-pedahohichna problema [Formation of tolerance towards persons with special educational needs as a socio-pedagogical problem]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia : Pedahohika i psykhohohiia*. Vypusk 52. Vinnytsia, S.13-16. [in Ukrainian].



2. Vozniuk O. M. Hotovnist pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity do zaprovadzhennia inkliuzyvnoi osvity. [Readiness of teaching staff of general secondary education institutions to introduce inclusive education]. URL: [http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/12/12\\_voznyuk.pdf](http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/12/12_voznyuk.pdf) [in Ukrainian].

3. Haiash O.V. (2014) Porady vchyteliam shchodo navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u klasi z inkliuzyvnyim navchanniam : Metodychni rekomendatsii [Advice to teachers on teaching children with special educational needs in the classroom with inclusive education: Methodological recommendations.]. Uzhhorod : Informatsiino-vydavnychiy tsentr ZIPPO, 2014. 108 s. [in Ukrainian].

4. Zbroieva N. B. (2012) Hotovnist pedahoha do inkliuzyvnoi osvity. (Do postanovky pytannia) [Teacher readiness for inclusive education. (Before asking the question)]. Naukovi zapysky [Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia]. Ser. : Psykholoho-pedahohichni nauky. № 7. [in Ukrainian].

5. Zubtsova Yu.Ie. (2018) Vplyv vchytelia pochatkovykh klasiv na formuvannia tolerantnykh stosunkiv v umovakh inkliuzyvnoho navchannia [The influence of the primary school teacher on the formation of tolerant relations in the conditions of inclusive education]. Zbirnyk naukovykh prats [Khersonskoho derzhavnoho universytetu]. Pedahohichni nauky. Vyp. 82(1). S. 65-68. [in Ukrainian].

6. Invalidnist ta suspilstvo : navch. posib. [Disability and society: education. manual]/ L. Baida, O. Krasiukova-Ens, V. Azin ta in.; za zah. red. L. Baidy, O. Krasiukovoi-Ens. Kyiv : Kyivskiy universytet. 2011. 188 s. [in Ukrainian].

7. Inkliuzyvna osvita: dosvid i perspektyvy: monohrafiia [Inclusive education: experience and perspectives: monograph]/ Kolektyv avtoriv; vidp. red. H.V. Davydenko. Vinnytsia. 2016. 242 s. [in Ukrainian].

8. Iskra L.V. (2020) Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia tolerantnoho stavlennia molodshykh shkoliariv do ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Organizational and pedagogical conditions for the formation of a tolerant attitude of younger schoolchildren towards children with special educational needs]. Naukovyi ohliad. № 72. Tom 9. S. 140-159. [in Ukrainian].

9. Kaidalova H.P. (2016) Orhanizatsiia vykhovnoi roboty shchodo formuvannia tolerantnosti ditei molodshoho shkilnoho viku v umovakh inkliuzyvnoi osvity [Organization of educational work on the formation of tolerance of children of primary school age in the conditions of inclusive education]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. Vyp. 31. S. 45-49. [in Ukrainian].

10. Kovrihina L. M. (2017) Orhanizatsiia inkliuzyvnoho navchannia dlia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Organization of inclusive education for children with special educational needs in general educational institutions]. URL: <http://surl.li/pwcjh> [in Ukrainian].

11. Kulakov R., Kulakova L. (2021) Formuvannia tolerantnoho stavlennia molodshykh shkoliariv do ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Formation of tolerant attitude of younger schoolchildren towards children with special educational needs]. Psykholohiia : realnist i perspektyvy : Zbirnyk naukovykh prats RDHU. № 16. S. 106-112. [in Ukrainian].

12. Lapa V.M. Navchannia ditei z osoblyvymy potrebamy: korotkyi ohliad poniat [Teaching children with special needs: a brief overview of concepts]. URL: [http://www.pj.kherson.ua/file/2017/psychology\\_04/ukr/part\\_2/13.pdf](http://www.pj.kherson.ua/file/2017/psychology_04/ukr/part_2/13.pdf) [in Ukrainian].



13. Psykholohichniy suprovid inkluzyvnoi osvity [Psychological support of inclusive education]: [metod. rek] / avtor. kol.za zah. red. A. H. Obukhivska. Kyiv : UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty. 2017. 92 s. [in Ukrainian].

14. Soloviova T.H. (2016) Pidhotovka shkoliariv do vzaiemodii z odnoltkamy z osoblyvymy potrebamy [Preparing schoolchildren for interaction with peers with special needs]. Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Serii : Sotsialno-pedahohichna. Vyp. 26. S. 174–184. [in Ukrainian].

15. Chopik O. (2023) Stavlennia normotypovykh molodshykh shkoliariv do odnolitkiv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Attitude of normative junior high school students towards peers with special educational needs]. Inkluzyvna osvita yak indyvidualna traiektoriia osobystisnoho zrostannia dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy : zbirnyk materialiv VI Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (m. Vinnytsia, VDPU im. M. Kotsiubynskoho, 27 kvitnia 2023 r.) / za zah. red. O.P. Demchenko. Vinnytsia, Vyp. 5. S. 195-198. [in Ukrainian].



УДК 378.1

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1034-1046](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1034-1046)

**Цой Тетяна Василівна** кандидат філософських наук, доцент, Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури, вул. Вознесенський узвіз, 20, м. Київ, <https://orcid.org/0000-0003-4413-1478>

**Цой Микола Павлович** кандидат технічних наук, доцент, Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури, вул. Вознесенський узвіз, 20, м. Київ, <https://orcid.org/0000-0002-4353-733X>

## **ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ЗМІШАНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ЇХ ВЗАЄМОДІЯ З ДИСТАНЦІЙНИМ НАВЧАННЯМ**

**Анотація.** Упровадження технологій віддаленої освіти (змішаної та дистанційної) дозволило викладачам організувати освітній процес в умовах поширення COVID-19 та повномасштабної війни, яка була розпочата російською федерацією проти України у 2022 році. Однак, незважаючи на безліч переваг у процесі їхнього упровадження, освітні працівники та здобувачі освіти зіштовхнулися з великою кількістю труднощів. Зокрема, технічними проблемами та недостатньо розвиненим вмінням щодо роботи з програмним забезпеченням. Було проаналізовано психолого-педагогічну літературу за темою змішаного та дистанційного навчання та виявлено, що існує ще одна проблема – недостатня обізнаність освітян про різноманіття інструментів віддаленого навчання. Це вказує на необхідність у пошуку інноваційних шляхів упровадження технологій змішаного навчання у практику роботи закладів освіти різних рівнів та поширення даної інформації серед педагогів. Таким чином, метою статті є дослідження інноваційних підходів до впровадження технології змішаного навчання у практику роботи закладів вищої освіти та вивчення взаємозв'язків цього питання із дистанційним навчанням. З'ясовано, що дистанційна освіта надає можливість навчатися у зручний час із будь-якого місця, опановувати курси, які викладаються на інших ЗВО без потреби безпосередньої подорожі студента до закладу освіти, а також якісніше поєднувати навчання та роботу. Однак, організація освітнього процесу за технологіями дистанційного навчання унеможлиблює практичну взаємодію, безпосереднє «живе» спілкування між здобувачами вищої



освіти та викладачами. Для використання переваг дистанційного навчання та мінімізування недоліків було створено гібридну освітню технологію – змішане навчання. У змісті статті нами було проаналізовано моделі змішаного навчання. А також вивчено інноваційні технології його впровадження. Результати нашої пошукової роботи було представлено у таблиці з інтерактивними інструментами змішаної освіти. Перспективною вважаємо подальшу розробку описаної проблеми, яка може здійснюватися шляхом пошуку засобів упровадження змішаного навчання та способів їхнього введення в освітню практику закладів вищої освіти.

**Ключові слова:** технології дистанційної та змішаної освіти, заклади вищої освіти, інноваційні підходи.

**Tsoi Tetiana Vasylivna** PhD in Philosophy, Associate Professor, National Academy of Fine Arts and Architecture, 20 Voznesenskiy Descent, Kyiv, <https://orcid.org/0000-0003-4413-1478>

**Tsoi Mykola Pavlovych** PhD in Technology, Associate Professor, National Academy of Fine Arts and Architecture, 20 Voznesenskiy Descent, Kyiv, <https://orcid.org/0000-0002-4353-733X>

## **INNOVATIVE APPROACHES TO THE IMPLEMENTATION OF BLENDED EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AND THEIR INTERACTION WITH DISTANCE LEARNING**

**Abstract.** The introduction of distance education technologies (blended and remote) has allowed teachers to organize the educational process in the context of the spread of COVID-19 and the full-scale war that the Russian Federation launched against Ukraine in 2022. However, despite the many advantages of their implementation, educators and students have faced many difficulties. In particular, technical problems and insufficiently developed skills in working with the software. We have analyzed the psychological and pedagogical literature on blended and distance learning and found that there is another problem - the lack of awareness of educators about the variety of distance learning tools. This points to the need to find innovative ways to introduce blended learning technologies into the practice of educational institutions of different levels and to disseminate this information among teachers. Thus, the purpose of our article is to study innovative approaches to the introduction of blended learning technologies



into the practice of higher education institutions and to study the relationship of this issue with distance learning. It has been found that distance education provides an opportunity to study at a convenient time, from any place, to take courses taught at other higher education institutions without the need for a student to travel directly to an educational institution, and to combine study and work more efficiently. However, the organization of the educational process using distance learning technologies makes it impossible for students to interact practically, and to communicate directly with teachers and students. To use the advantages of distance learning and minimize the disadvantages, a hybrid educational technology, blended learning, was created. In this article, we have analyzed the models of blended learning. We also studied innovative technologies for their implementation. The results of our research work were presented in a table with interactive tools for blended education. We consider it promising to further develop the described problem, which can be done by searching for the means of implementing blended learning and ways to implement them in the educational practice of higher education institutions.

**Keywords:** distance and blended education technologies, higher education institutions, innovative approaches.

**Постановка проблеми.** Початок становлення дистанційного навчання розпочинається у XIX столітті. Перші спроби організації освіти на відстані були пов'язані з використанням пошти для відправлення навчальних матеріалів та завдань. У 1840 році Ісаак Пітман, британський стенографіст, запровадив навчання поштою. Він використовував паперові листи для надсилання та отримання виконаних домашніх завдань від своїх учнів. Цю спробу вважають початком становлення дистанційної освіти через особливості проведення та дотримання умови «віддаленості».

У 1920–1930 роках платформами для передачі навчального контенту стали радіо та телебачення. Такі програми надавали можливість отримувати освіту на відстані, але були позбавлені можливості інтерактивного спілкування. У другій половині XX століття з появою комп'ютерів та Інтернету дистанційне навчання стало значно ефективнішим та доступнішим. Виникають перші електронні освітні платформи. У 2000-х роках з'явилися спеціалізовані платформи для дистанційного навчання, такі як Moodle. Вони надають змогу створювати, розповсюджувати та використовувати освітній контент в онлайн-режимі.



Пандемія COVID-19, яка розпочалася у 2020 році, прискорила процес впровадження дистанційного навчання, змусивши багато освітніх закладів перейти на онлайн-формат для збереження навчального процесу під час карантинних обмежень.

Історія дистанційного навчання триває і набуває все більшої популярності та значущості в сучасному світі, особливо з розвитком технологій штучного інтелекту, віртуальної реальності, інших інноваційних засобів та повномасштабної війни, яка була ініційована російською федерацією проти України. Причому разом із дистанційним навчанням розвиваються і технології змішаної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У процесі опрацювання психолого-педагогічної літератури нами було виявлено посилення інтересу науковців до питань теоретичного та практичного впровадження технологій віддаленої освіти. Зокрема, зазначені категорії стали предметом вивчення таких науковців як: В. Белова [1], Г. Генсерук, Г. Терещук, О. Сисоєв, О. Василенко [2], Т. Гнатенко, Н. Лисенко [3], В. Кульчицький [4], Т. Олефіренко, О. Матвієнко, Т. Васютіна, Т. Золотаренко [5], А. Пікалова [6], В. Чичук [7], В. Швирка [8], І. Майданюк, Т. Цой, І. Гоян, М. Дойчик, О. Патлайчук, О. Ступак [9], О. Русакова, І. Таможська, Т. Цой, Л. Вишотравка, Р. Швай, І. Капеліста [10]. Однак, актуальним залишається подальший пошук інноваційних способів впровадження технологій змішаного навчання у практику роботи закладів вищої освіти.

**Мета статті** – дослідження інноваційних підходів до впровадження технологій змішаного навчання у практику роботи закладів вищої освіти та вивчення взаємозв'язків цього питання із дистанційним навчанням.

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі розвитку суспільства непросто припустити існування процесу навчання, який би був організований виключно дистанційно. Таким чином утворилася гібридна технологія змішаного навчання, яка у різних пропорціях поєднує традиційний підхід і дистанційне навчання.

Науковці Майкл Хорн і Хізер Стейкер [5] виділяють чотири моделі змішаного навчання: «Ротаційну модель», «Гнучку модель», «Модель самостійного змішування» та «Поглиблену віртуальну модель». У свою чергу «Ротаційна модель» розгалужується на «Ротацію за станціями», «Ротацію за лабораторіями», «Перевернутий клас» та «Індивідуальну ротацію». Всі вони обов'язково, проте у різних пропорціях, включають онлайн та офлайн освітню складову. Наочно моделі змішаного навчання подані на рисунку 1.



*Рис.1. Моделі змішаного навчання  
Джерело: [5].*

«Ротаційна модель» – модель змішаного навчання, що поєднує в собі елементи традиційного навчання в класі з використанням технологій та онлайн-ресурсів. Вона передбачає періодичне переміщення учнів між різними освітніми формами, зокрема між навчанням в класі, дистанційним навчанням та самостійною роботою. Під час навчання у закладі освіти, учні чи студенти відвідують заняття в аудиторії, де вони мають можливість отримати прямий контакт із викладачем та однолітками, обговорювати матеріали та брати участь у груповій роботі. Однак, обов'язковим компонентом є взаємодія в онлайн-середовищі. Це може включати перегляд відеолекцій, виконання онлайн-завдань, участь у віртуальних обговореннях та інші форми дистанційного навчання. Також здобувачі освіти мають можливість працювати самостійно над матеріалами, вивченими як в аудиторії, так і в онлайн-середовищі. Це може включати виконання домашніх завдань, самостійне опрацювання теоретичного матеріалу та підготовку до наступного заняття. Варто зауважити, що існують різні шляхи упровадження ротаційної моделі у практику роботи закладів освіти. Під час «Ротації за станціями» перехід між видами завдань здобувачів освіти здійснюється у межах одного приміщення. «Ротація за лабораторіями» передбачає вихід з аудиторії, для виконання роботи, наприклад, у приміщенні бібліотеки чи якомусь іншому. «Перевернутий клас» – це модель змішаного навчання, за якої здобувачі освіти вивчають теоретичний матеріал вдома, а тренуються практично його впроваджувати у закладі освіти. «Індивідуальна ротація» – передбачає



розробку індивідуалізованого алгоритму навчання. Переваги ротаційної моделі включають можливість індивідуалізації навчання, забезпечення більшого доступу до різноманітних навчальних ресурсів та підвищення ступеня адаптивності навчального процесу до потреб кожного здобувача освіти. Однак вона також вимагає від викладачів більшої організаційної роботи для забезпечення координації різних аспектів навчання та ефективного використання часу в класі та в онлайн-середовищі.

«Гнучка модель» – модель змішаного навчання, яка дозволяє здобувачам освіти більшу гнучкість у виборі часу, темпу та місця навчання. Основною ідеєю є те, що учні та студенти можуть вибирати між різними формами навчання, залежно від своїх потреб, інтересів та можливостей. Здобувачі освіти отримують індивідуально спеціалізовані програми навчання, які відповідають їхнім потребам та рівню знань. Це може включати використання персоналізованих програм, онлайн-курсів та індивідуального керівництва викладача. Здобувачі освіти мають можливість вибирати час та темп навчання, що найкраще відповідає їхнім потребам. Це може включати можливість вибирати час проведення занять, перерви між заняттями та темп роботи над матеріалом. Вони мають доступ до різноманітних навчальних ресурсів, таких як відеоуроки, інтерактивні вправи, онлайн-курси тощо. Це дозволяє вибирати найефективніші методи навчання для себе. Здобувачі освіти навчаються самостійно, відповідно до можливостей та інтересів, при цьому отримуючи підтримку та допомогу вчителів за потреби. Гнучка модель сприяє створенню стимулюючого та індивідуалізованого освітнього середовища, яке враховує потреби кожного. Вона підтримує розвиток самостійності, відповідальності та саморегуляції, що є важливими навичками для успішного навчання в сучасному світі.

«Модель самостійного змішування» – це ще одна модель змішаного навчання, яка передбачає досить високий рівень самостійності, при якому здобувачі освіти самі вибирають коли і як вони використовують онлайн-ресурси, а коли навчання в аудиторії. Вони мають можливість визначити, коли і як вони використовують онлайн-ресурси для навчання. Це може бути як перед або після класних занять, так і під час навчання вдома. Кожен здобувач освіти має можливість вибирати навчальні ресурси та матеріали, що найбільше відповідають його потребам, інтересам та стилю навчання. Викладачі можуть надавати допомогу та рекомендації щодо використання онлайн-ресурсів, а також відстежувати прогрес студентів у цьому напрямку.



«Поглиблена віртуальна модель» – це ще один підхід до змішаного навчання, який поєднує в собі елементи традиційного навчання в класі з використанням віртуальних технологій та онлайн-ресурсів для збагачення навчального процесу. У цій моделі значна частина навчання відбувається в онлайн-середовищі, проте з великою кількістю особистого спілкування здобувачів освіти та викладачів. Студенти мають можливість виконувати більшу частину навчання в онлайн-середовищі, незалежно від місця і часу. Це може включати перегляд відеоуроків, виконання завдань та участь у віртуальних дискусіях. Незважаючи на велику частину онлайн-навчання, здобувачі освіти також мають регулярні зустрічі або сесії в реальному часі, де можуть обговорювати матеріал, розв'язувати завдання та отримувати допомогу. Студенти самостійно розробляють індивідуальні підходи до власного навчання. На практиці це проявляється через вибір предметів, швидкість навчання та типи завдань відповідно до потреб та інтересів. «Поглиблена віртуальна модель» дозволяє здобувачам освіти отримати більше свободи та гнучкості в навчанні, зберігаючи при цьому особистий контакт із викладачами та іншими студентами, що сприяє якісному навчанню та соціальній взаємодії.

Без сумніву, важливим під час якісного упровадження технологій змішаної освіти є використання дієвих освітніх інструментів та пошуку інноваційних підходів їхньої імплементації. Серед них варто виокремити наступні:

1. Індивідуальний підхід до навчання. Використання адаптивних технологій та індивідуальних навчальних програм, які дозволяють студентам навчатися у своєму темпі та вибирати матеріали, що найбільше відповідають їхнім потребам та інтересам.

2. Використання віртуальної реальності (VR). Впровадження VR-технологій у навчальний процес для створення інтерактивного навчального середовища, яке дозволяє студентам отримувати реалістичні враження та сприяє залученню їх до навчання.

3. Співпраця та командна робота. Створення спеціальних платформ або інтерактивних інструментів, що сприяють співпраці та колективному навчанню, де студенти можуть обговорювати матеріали, розв'язувати завдання та ділитися досвідом чи думками.

4. Моделі гнучкого навчання. Розробка гнучких навчальних програм та розкладів, які дозволяють студентам вибирати між різними формами навчання (наприклад, онлайн-курси, лекції в аудиторії, самостійна робота), залежно від їхніх потреб та можливостей.







5. Застосування аналітики даних. Використання аналітики даних для відстеження прогресу студентів у навчанні та адаптації навчального процесу відповідно до їхніх потреб та успішності.

6. Розвиток навичок майбутнього. Включення до навчального процесу навичок, що необхідні для майбутньої роботи, таких як критичне мислення, цифрова компетентність, комунікація та співпраця, а також навчання упродовж життя.








Ці інноваційні підходи допомагають у ЗВО створити більш ефективне та цікаве навчальне середовище, яке враховує потреби та можливості сучасних студентів. Цінними у цьому контексті є інтерактивні платформи для організації змішаного навчання. Деякі з них представлено у таблиці 1.

Таблиця 1





**Інтерактивні платформи, які корисні у процесі упровадження змішаного навчання у практику роботи ЗВО**

№	Назва платформи	Опис	Посилання на сайт
1	2	3	4
1.	Moodle	Є однією з найпопулярніших платформ для управління навчанням. Вона надає засоби для створення онлайн-курсів, завдань, форумів, тестів та багато іншого.	
2.	Blackboard Learn	Інший відомий Learning Management System (LMS), який надає широкий набір інструментів для створення та керування навчальним контентом.	
3.	Canvas	Є досить популярною платформою для створення презентацій та інших елементів графічного дизайну.	
4.	Google Classroom	Безкоштовний інструмент від Google, який дозволяє вчителям створювати, оцінювати та спілкуватися зі своїми здобувачам освіти в онлайн-середовищі.	



1	2	3	4
5.	Edmodo	Платформа для навчання та спілкування, спроектована спеціально для шкіл. Вона дозволяє створювати класи, додавати завдання, обговорення та багато іншого.	
6.	Schoology	Платформа управління навчанням, яка дозволяє створювати та керувати навчальними матеріалами, спілкуватися зі здобувачами освіти відстежувати їхній прогрес.	
7.	Kahoot!	Інтерактивна платформа для створення та проведення вікторин, тестів та ігор, які можна використовувати для активізації навчання та перевірки знань.	
8.	Quizizz	Ще одна платформа для створення ігрових тестів, яка дозволяє викладачам складати інтерактивні завдання для перевірки знань здобувачів освіти.	
9.	Nearpod	Інструмент, який дозволяє створювати інтерактивні презентації та уроки з можливістю включення вправ, тестів та обговорень.	
10.	Flipgrid	Платформа для створення коротких відеороликів, що стимулює співпрацю та обмін думками між студентами та викладачами.	
11.	Padlet	Інтерактивна дошка, на якій користувачі можуть обмінюватися ідеями, створювати спільні проекти та спілкуватися у реальному часі.	



1	2	3	4
12.	ClassDojo	Інструмент для керування аудиторією, який дозволяє викладачам створювати завдання, відстежувати поведінку та спілкуватися зі студентами.	
13.	Seesaw	Пропонує набір відзначених нагородами інструментів, ресурсів і навчальної програми з інтерактивними заняттями, цифровими портфоліо та функціями двостороннього спілкування, які забезпечують безперервну видимість навчальної подорожі здобувача освіти, щоб підтримувати та відзначати його навчання.	
14.	Socrative	Платформа для створення тестів та опитувань у реальному часі, яка дозволяє викладачам відстежувати прогрес студентів та надавати зворотний зв'язок.	
15.	Remind	Інструмент для спілкування зі здобувачами освіти через текстові повідомлення. Такий формат дозволяє викладачам надсилати оголошення, завдання та нагадування.	

У ході проведення дослідження було виявлено велику кількість інструментів для організації процесу навчання за технологією змішаної освіти. Важливо орієнтуватися у цьому розмаїтті для вміння обирати найбільш дієві платформи.

**Висновки.** Таким чином, нами було проаналізовано інноваційні підходи до упровадження технології змішаного навчання у закладах вищої освіти та вивчено взаємозв'язок цього процесу з дистанційним навчанням.

Дистанційне навчання та змішане навчання є двома різними підходами до організації навчального процесу, проте вони можуть бути пов'язані між собою та навіть використовуватися разом для досягнення кращих результатів. Хоча дистанційне і змішане навчання можуть використовувати різні формати та підходи, вони спираються на спільні

принципи, такі як використання інтернет-технологій, індивідуалізація процесу та активна роль студентів. Дистанційна освіта часто включає в себе використання онлайн-ресурсів для навчання. Серед них: відеолекції, електронні підручники та веб-платформи. Змішане навчання може також використовувати ці ресурси, але в додаток до традиційної взаємодії в аудиторії. Обидва підходи спрямовані на індивідуалізацію навчання, що означає адаптацію до потреб та інтересів кожного студента. Як дистанційне, так і змішане навчання можуть використовувати адаптивні технології та індивідуальні програми для досягнення цієї мети. Хоча дистанційне буває більш ізольованим із погляду спілкування, воно також може сприяти співпраці та взаємодії за допомогою віртуальних обговорень, форумів та спільних проєктів. Змішане навчання, з іншого боку, зазвичай включає більше можливостей для реального спілкування та співпраці під час класних занять.

Існує велика кількість інструментів для організації віддаленого процесу навчання. Зокрема, нами було проаналізовано такі платформи як: Moodle, Blackboard Learn, Canvas, Google Classroom, Edmodo, Schoology, Kahoot!, Quizizz, Nearpod, Flipgrid, Padlet, ClassDojo, Seesaw, Socrative та Remind.

Отже, дистанційне та змішане навчання можуть доповнювати одне одного, створюючи більш гнучкі та ефективні умови, що враховує різноманітні потреби студентів та виклики сучасного освітнього середовища.

#### **Література:**

1. Белова В. Змішане навчання у ЗВО в сучасних умовах. *Technologies for the development of modern ideas and opinions regarding world trends : proceedings of the 32th International scientific and practical conference (August 15–18, 2023)*. Vancouver, Canada: International Science Group, 2023. С. 165–168. URL: <https://isg-konf.com/wp-content/uploads/2023/08/TECHNOLOGIES-FOR-THE-DEVELOPMENT-OF-MODERN-IDEAS-AND-OPINIONS-REGARDING-WORLD-TRENDS.pdf#page=166> (дата звернення: 22.02.2024).

2. Генсерук Г., Терещук Г., Сисоєв О., Василенко О. Змішане навчання в контексті цифрової трансформації вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Т. 1, № 1. С. 35–45. URL: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.23.1.5%20> (дата звернення: 15.02.2024).

3. Гнатенко Т., Лисенко Н. Використання інноваційних технологій навчання у ЗВО в умовах змішаного навчання. *Health & Education*. 2023. № 1. С. 14–21. DOI: <https://doi.org/10.32782/health-2023.1.3> (дата звернення: 15.02.2024).

4. Кульчицький В. Застосування інноваційних технологій в освітній діяльності в умовах змішаного навчання у ЗВО. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*. 2024. № 1. С. 83–91. URL: <http://gsip.wunu.edu.ua/index.php/gsipua/article/view/153> (дата звернення: 01.03.2024).



5. Основи організації дистанційного та змішаного навчання у закладах вищої та початкової освіти: навчально-методичний посібник для студентів спеціальності 013 Початкова освіта / Т. Олєфіренко та ін. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022. 144 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/36798> (дата звернення: 21.02.2024).

6. Пікалова А. О. Rotation model (модель ротації) як інтерактивна форма ефективної організації мовної освіти у ЗВО. *Публічна політика як предмет викладання в галузях знань 03 «Гуманітарні науки» та 05 «Соціальні та поведінкові науки»*: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 6 березня – 16 квітня 2023 року. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023. С. 49–53. URL: [https://dspace.ksaeu.kherson.ua/bitstream/handle/123456789/8967/%20%20%20%20%20%20%20%20%20advanced\\_training\\_OLA.pdf?sequence=1#page=49](https://dspace.ksaeu.kherson.ua/bitstream/handle/123456789/8967/%20%20%20%20%20%20%20%20%20advanced_training_OLA.pdf?sequence=1#page=49) (дата звернення: 26.02.2024).

7. Чичук В. Особливості підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти в умовах змішаного навчання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*. 2023. № 1. С. 70–78. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4778> (дата звернення: 02.03.2024).

8. Швирка В. Особливості використання змішаного навчання в освітньому процесі ЗВО. *Scientific practice: modern and classical research methods*: proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference (Boston, May 26, 2023). Boston, USA, 2023. С. 292–293. URL: <https://archive.logos-science.com/index.php/conference-proceedings/article/view/849> (дата звернення: 26.02.2024).

9. The problem of artificial intelligence in contemporary philosophy / I. Maidaniuk et al. *BRAIN. Broad research in artificial intelligence and neuroscience*. 2022. Vol. 13. No. 4. P. 436–449. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/13.4/397> (дата звернення: 21.02.2024).

10. The changes in teacher-student interaction and communication in higher education institutions due to the Covid-19 pandemic / O. Rusakova et al. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2023. Vol. 12. No. 2. P. 166–173. URL: <https://doi.org/10.5430/jct.v12n2p166> (дата звернення: 06.03.2024).

### References:

1. Bielova, V. (2023). Blended learning in higher education under modern conditions [Zmishane navchannia u ZVO v suchasnykh umovakh]. *Technologies for the development of modern ideas and opinions regarding world trends: Proceedings of the 32th International scientific and practical conference* (pp. 165–168). Vancouver, Canada: International Science Group. <https://isg-konf.com/wp-content/uploads/2023/08/TECHNOLOGIES-FOR-THE-DEVELOPMENT-OF-MODERN-IDEAS-AND-OPINIONS-REGARDING-WORLD-TRENDS.pdf#page=166> [in Ukrainian].

2. Henseruk, H., Tereshchuk, H., Sysoiev, O., & Vasylenko, O. (2023) Zmishane navchannia v konteksti tsyfrovoi transformatsii vyshchoi osvity [Blended learning in the context of digital transformation of higher education]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriya: Pedahohika – The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 1(1), 35–45. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.23.1.5%20> [in Ukrainian].

3. Hnatenko, T., & Lysenko, N. (2023) Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii navchannia u zvo v umovakh zmishanoho navchannia [Use of innovative learning technologies in higher educational in the conditions of mixed education]. *Health & Education*, (1), 14–21. <https://doi.org/10.32782/health-2023.1.3> [in Ukrainian].





УДК 378:141:371.134:355

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1047-1057](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1047-1057)

**Чепкий Ігор Вікторович** викладач кафедри прикордонної служби, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, вул. Шевченка, 46, м. Хмельницький, 29000, тел.: (096) 605-99-91, <https://orcid.org/0009-0005-8999-1166>.

**Олешко Дмитро Олександрович** доцент кафедри прикордонної служби факультету безпеки державного кордону кандидат психологічних наук, доцент, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, вул. Шевченка, 46, м. Хмельницький, 29000, тел.: (068) 004-61-51, <https://orcid.org/0000-0001-7515-1629>.

**Шевчук Владислав Валерійович** викладач кафедри прикордонної служби, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, вул. Шевченка, 46, м. Хмельницький, 29000, тел.: (096) 491-39-40, <https://orcid.org/0000-0001-5583-2160>.

## **ЩОДО ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ БОЙОВОГО ДОСВІДУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ- ПРИКОРДОННИКІВ**

**Анотація.** Стаття присвячена проблемі впровадження бойового досвіду військовослужбовців-прикордонників у зміст професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.

Визначено актуальність представленої проблеми в межах українського суспільства. Представлено аргументи на користь змін у вищій військовій освіті України. Наукову проблему пов'язано із актуальними для України подіями – війна, оновлення змісту освіти, підготовка фахівців сектору безпеки та оборони, взаємодія на рівні технологій, освіти та підготовки України з провідними країнами світу-союзниками української держави.

Подано особливості проблемі впровадження бойового досвіду військовослужбовців-прикордонників у зміст професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників: перебування в зоні (або поблизу неї) бойових дій; формування змістовного звіту за результатами перебування в зоні (або поблизу неї) бойових дій; визначення основних





рекомендацій щодо впровадження бойового досвіду у зміст окремої навчальної дисципліни; переопрацювання навчального матеріалу окремих тем робочих програм з метою втілення елементів бойового досвіду.

Проаналізовано методи навчання, що уможливають впровадження бойового досвіду військовослужбовців-прикордонників у зміст професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників: моделювання та ситуативний метод.

Сформульовано висновки з проведеного дослідження: сучасний бойовий досвід українських військовослужбовців – це пріоритетна складова професійної підготовки майбутніх фахівців сектору безпеки та оборони, зокрема курсантів-прикордонників; бойовий досвід – компонент освітнього середовища, що забезпечує зв'язок між метою та результатом освіти та професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників; бойовий досвід військовослужбовців-прикордонників впроваджується у зміст професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників поетапно; різні елементи бойового досвіду військовослужбовців-прикордонників дотичний до різних навчальних дисциплін. Визначено перспективні напрями подальших наукових досліджень.

**Ключові слова:** професійна підготовка, офіцери-прикордонники, Державна прикордонна служба, бойовий досвід, охорона та захист кордону, моделювання.

**Chepky Ihor Viktorovych** teacher of the Department of Border Guard Service, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi. Shevchenko St., 46, Khmelnytskyi, 29000, tel.: (096) 605-99-91, <https://orcid.org/0009-0005-8999-1166>.

**Oleshko Dmytro Oleksandrovykh** associate Professor of the Department of Border Guard Service, Faculty of State Border Security, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, Shevchenko St., 46, Khmelnytskyi, 29000, tel.: (068) 004-61-51, <https://orcid.org/0000-0001-7515-1629>.

**Vladyslav Valeriyovych Shevchuk** teacher of the Department of Border Service, National Academy of the State Border Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi. Shevchenko St., 46, Khmelnytskyi, 29000, tel.: (096) 491-39-40, <https://orcid.org/0000-0001-5583-2160>.



## **REGARDING THE PROBLEM OF INTRODUCING THE COMBAT EXPERIENCE OF MILITARY PERSONNEL INTO THE CONTENT OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE OFFICERS-BORDER GUARDS**

**Abstract.** The article is devoted to the problem of introducing the combat experience of border guards into the content of professional training of future border guards officers.

The relevance of the presented problem within the Ukrainian society is determined. Arguments in favor of changes in higher military education of Ukraine are presented. The scientific problem is connected with relevant events for Ukraine - the war, updating the content of education, training of specialists in the security and defense sector, interaction at the level of technology, education and training of Ukraine with the leading countries of the world-allies of the Ukrainian state.

The features of the problem of introducing the combat experience of border guards into the content of professional training of future border guards officers are presented: stay in the zone (or near it) of hostilities; formation of a meaningful report on the results of staying in the zone (or near it) of hostilities; determination of the main recommendations for the introduction of combat experience in the content of a separate academic discipline; re-study of educational material of individual topics of work programs in order to implement elements of combat experience.

The methods of training that make it possible to introduce the combat experience of border guards into the content of professional training of future border guards officers: modeling and situational method.

Conclusions from the conducted research are formulated: modern combat experience of Ukrainian servicemen is a priority component of professional training of future specialists of the security and defense sector, in particular, cadets-border guards; combat experience is a component of the educational environment that provides a link between the goal and the result of the education and training of future border guard officers; combat experience of border guards is introduced into the content of professional training of future border guards officers in stages; various elements of the combat experience of border guards are related to various academic disciplines. The perspective directions of further scientific researches are defined.

**Keywords:** professional training, officers-border guards, State Border Guard Service, combat experience, border protection and protection, modeling.

**Постановка проблеми.** У процесі свого розвитку соціум виокремив різні соціально-професійні утворення, з-поміж яких особливий статус належить групі військовослужбовців. Вже протягом десяти останніх років українське суспільство висловлює довіру своїм військовим. Фахівців сектору безпеки та оборони України потребують потужної освіти та професійної підготовки, і повномасштабна війна це довела. Освіта – фактор розвитку суспільства, а отже і її окремих соціально-професійних спільнот, таких як військові та правоохоронні спільноти. Завдяки освіті та професійній підготовці військовослужбовці оволодівають знаннями, формують необхідні уміння та навички, щоб під час виконання професійних завдань удосконалити їх та поглибити. Але повинен існувати так званий «зворотний зв'язок» – спочатку теорія, надалі закріплення її у практиці, а надалі професійне середовище, що сигналізуватиме, яких змін потребує ця освіта та професійна підготовка. Тому керівники (командири) вищого рівня після стількох років війни вирішили ухвалити окрему Доктрину щодо вивчення та впровадження бойового досвіду у зміст освіти та професійної підготовки фахівців сектору безпеки та оборони України [5]. Можна стверджувати, що це є один із можливих варіантів раціонального та доцільного зворотного зв'язку між навчанням, освітою, підготовкою та її результатами. Саме досвід дозволить реалізовувати корегувальну роботу у вищих військових навчальних закладах України, позбуватись абсурдних радянських моделей підготовки і брати на озброєння одночасно закордонний досвід та нинішній бойовий досвід захисників України. Зважаючи на актуальність проблеми впровадження бойового досвіду у зміст професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників та відсутність достатньої кількості наукових досліджень, вирішено її вивчити більш детально з педагогічної точки зору.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Раціоналізм у дослідженні можливий при дотриманні чітко визначених та перевірених правил. Одним із таких правил є моніторинг наукових праць різного виду та масштабу із запропонованої проблематики. Зважаючи на це, вивчено праці таких дослідників: виявлено дослідження науковців, у яких розглядаються проблеми формування підвищення методичної майстерності викладачів вогневої підготовки у вищих військових навчальних закладів правоохоронних органів України (О. Коваль), формування фізичної готовності до застосування силового впливу на правопорушника під час навчання особистої безпеки офіцерів-прикордонників (О. Мозолев), формування безпеки правоохоронних органів та особистої безпеки їхніх співробітників (А. Суббот), проблеми



особистої безпеки, правового захисту професійної діяльності правоохоронців (В. Андросюк, В. Білоус, В. Гриценко, Л. Казміренко, П. Мельник, Г. Піскун, В. Пліско та ін.), проблема психологічного забезпечення застосування зброї оперативним працівником (О. Бандурка), також дослідження психологічних аспектів підготовки працівників правоохоронних органів для застосування вогнепальної зброї в екстремальних умовах (Е. Чеботарев), особливості навчання методам ефективного застосування вогнепальної зброї та культури поведінки з нею (В. Гурський, Ю. Зайцев, В. Заболотний), проте не виявлено комплексного дослідження, де б робилась спроба розв'язати проблему формування умінь використання спеціальними засобів та застосування зброї майбутніми офіцерами-прикордонниками.

Аналіз дисертаційних робіт, монографій і наукових статей дозволив нам дійти висновку, що проблема підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності постійно привертала увагу науковців. У контексті представленого дослідження на особливу увагу заслуговують праці В. Балашова, І. Грязнова, О. Діденка, Д. Іщенка, С. Капітанець, В. Миропольської, М. Недбая, Є. Потапчука, В. Ягупова, які розглядають проблеми професійної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів та особливості формування у них професійних знань та умінь.

**Метою** запропонованої статті є узагальнення результатів аналізу проблеми втілення актуального бойового досвіду у зміст професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.

**Виклад основного матеріалу.** Трансформації, що мають місце в системі вищої освіти України спровоковані певними причинами. Очевидними причинами є війна та пандемія, що передувала повномасштабним бойовим діям. Але початок змін відбувся ще до 2022 року. Після початку війни у 2014 році Україна здійснювала повільні кроки щодо реформування освіти, і зокрема вищої. Було прийнято відповідний закон, у змісті якого представлено рівні освіти, вимоги щодо формування компетентностей здобувачів освіти, а також визначення самої компетентності у контексті здатностей особистості. Але на особливу увагу заслуговує вища військова освіта, яка тривалий час знаходилась у незмінному стані ще з радянських часів [2].

Модель вищої військової освіти в Україні була сформована за зразком радянської, яка свого часу була розроблена на основі німецької ідеалістичної концепції. Ідеалістична концепція продемонструвала усі свої недоліки, а отже провідними країнами світу у підготовці фахівців сектору безпеки та оборони, була відхилена. Переваги вищої військової



освіти були продемонстровані у Британії, Сполучених Штатах Америки, підтвердила свою перевагу модель раціонального підходу. За такого підходу в освіті та підготовці військовослужбовців за основу беруться лише аргументи, тому він і раціональний [3].

У запропонованій статті проблему удосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників можна розглядати через призму війни, але не залежність від російського ворога. Українська система вищої військової освіти поступовими кроками, переважно через глибинне усвідомлення здійснює позитивні перетворення. Ще у 2014 році, а надалі у 2020 році було ухвалено Доктрину з вивчення та впровадження бойового досвіду у Збройних Силах України. Відповідні висновки було зроблено і у Державній прикордонній службі України [6; 7; 8].

Особливого значення впровадження бойового досвіду набуло після повномасштабного вторгнення росіян в Україну. У вищому військовому навчальному закладі Державної прикордонної служби України переважна більшість представників науково-педагогічного складу, приналежних до категорії офіцерів – по сьогодні вибувають у зону бойових дій з метою здобуття відповідного досвіду.

Прикордонна служба сформувала окремі загони, що виконують бойові завдання в зоні бойових дій. В чому ж цінність такого досвіду: в передачі його майбутнім офіцерам-прикордонникам, адже з-за війни у їх професійній підготовці акценти було переміщено на військово-прикладну складову. Цей компонент підготовки неможливо реалізувати лише на теоретичному фундаменті. До прикладу навчальні дисципліни кафедри прикордонної служби Національної академії Державної прикордонної служби України (надалі – НАДПСУ) у своєму змісті передбачають володіння знаннями управлінської діяльності, тактики прикордонної служби, аналізу ризиків та загроз на ділянці відповідальності державного кордону, боротьбу з тероризмом тощо. А саме такі аспекти як загрози, ризики, терористична діяльність на кордоні України мають широкий прояв і офіцери-прикордонники, які здобули відповідний досвід, уможливають підвищення рівня професіоналізму майбутніх офіцерів-прикордонників [1].

Основними принципами впровадження бойового досвіду у зміст професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників є такі:

- перебування в зоні (або поблизу неї) бойових дій;
- формування змістовного звіту за результатами перебування в зоні (або поблизу неї) бойових дій;
- визначення основних рекомендацій щодо впровадження бойового досвіду у зміст окремої навчальної дисципліни;



переопрацювання навчального матеріалу окремих тем робочих програм з метою втілення елементів бойового досвіду.

Зважаючи на подане вище, у зміст переважної більшості навчальних дисциплін кафедр, на які покладено забезпечення військово-прикладної складової, внесено зміни та відповідні оновлення.

На засадах впровадження бойового досвіду у зміст професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, науково-педагогічні працівники активно звертаються до інноваційних методів навчання. До прикладу, в аналізі окремих елементів бойового досвіду, свої переваги проявив метод моделювання.

Моделювання бойових професійних завдань прикордонних підрозділів у зоні ведення бойових дій дає змогу визначати офіцерам недоліки управлінської діяльності, відпрацьовувати навички злагодженої діяльності, взаємодії із суміжними правоохоронними та військовими підрозділами тощо. Переваги методу моделювання, а мова йде не про програмне моделювання, тобто без використання спеціально розроблених застосунків, полягають в тому, що науково-педагогічні працівники уможливають аналіз дій офіцера-прикордонника в умовах війни, імітуючи її атмосферу [4].

Одночасно із методом моделювання, науково-педагогічні працівники активно застосовують ситуативний метод, а саме: створюють професійно спрямовані ситуації, що вимагають від курсантів-прикордонників розроблення різних сценаріїв розвитку подій, та визначення найбільш ймовірного варіанту його реалізації.

Ситуативний метод в аналізі бойового досвіду офіцерів-прикордонників за своїм призначенням та змістом дещо подібний на метод моделювання, проте уможливорює створення певного кейсу ситуацій, а не однієї єдиної [9].

Можна констатувати, що виокремлено вже декілька особливостей впровадження бойового досвіду у зміст професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників:

набуття діючими офіцерами-прикордонниками (як науково-педагогічними працівниками, так і керівниками окремими структурними підрозділами) бойового досвіду;

насичення змісту окремих навчальних дисциплін інформацією про бойовий досвід офіцера-прикордонника;

розширення спектру використання інноваційних технологій представниками науково-педагогічного складу НАДПСУ;

збільшення питомої ваги практичної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників під час викладання окремих навчальних дисциплін.

Щодо останньої особливості необхідно зазначити наступне: академія прикордонної служби реалізує у змісті професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників стандарти НАТО щодо такої підготовки. Адже у країнах-членах та країнах партнерах НАТО перевага надається саме практичній підготовці та освіті майбутніх фахівців сектору безпеки та оборони. Але тут необхідно враховувати, що у згаданих вище країнах зміст та специфіка підготовки та власне заклад освіти, що її забезпечує є відмінними один від одного, і в першу чергу – відмінними від такої підготовки в Україні.

Отже, завдяки втіленню у змісті професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників бойового досвіду відбувається модернізація цієї підготовки, наближення її до стандартів відповідної підготовки НАТО.

У проблемі представлений у статті варто розглянути ще один аспект – специфіка професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників. Врахування бойового досвіду військовослужбовців-прикордонників дозволить після війни здійснити в Україні реформи, що не відбулись до цього. Справа в тім, що існувало декілька проектів щодо майбутнього прикордонної служби, згідно із якими цей правоохоронний орган спеціального призначення очікував на перетворення або за зразком однієї із країн Європейського Союзу. Проте війна продемонструвала, що агресивність сусіднього країни, що не визнає суб'єктність України як держави на карті світу, не дозволяє на ігнорування того, що органи охорони державного кордону на сході, півдні та півночі повинні боронити ці рубежі на відміну від західного кордону, де розташовані цивілізовані країни.

Бойовий досвід, отриманий військовослужбовцями-прикордонниками не просто змінить зміст професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, а трансформує систему їх національно-патріотичного виховання, уможливить зміни на рівні свідомості особистості, яких потребує для подальшого розвитку українська держава та суспільство в цілому.

**Висновки.** Можна сформулювати основні висновки щодо представленої у статті проблематики:

сучасний бойовий досвід українських військовослужбовців – це пріоритетна складова професійної підготовки майбутніх фахівців сектору безпеки та оборони, зокрема курсантів-прикордонників;

бойовий досвід – компонент освітнього середовища, що забезпечує зв'язок між метою та результатом освіти та професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників;



бойовий досвід військовослужбовців-прикордонників впроваджується у зміст професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників поетапно;

різні елементи бойового досвіду військовослужбовців-прикордонників дотичний до різних навчальних дисциплін.

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень із запропонованої у статті проблеми можуть бути такі: аналіз різних форм, методів та технологій впровадження бойового досвіду військовослужбовців-прикордонників впроваджується у змісті професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників; ймовірність та результати поєднання передового досвіду підготовки фахівців сектору безпеки та оборони із бойовим досвідом військовослужбовців-прикордонників.

#### *Література:*

1. Березюк В. П. Особливості проведення практичних занять з тактики прикордонної служби. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні та психологічні науки* / [гол. ред. В. В. Райко]. м. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2013. 4(69). С. 26–33.

2. Васильєв О. Теоретичні аспекти інноваційного розвитку військової освіти. *Актуальні проблеми трансформації стану та якості системи вищої військової освіти*. Київ, 2022. № 1 (45). С. 9–22.

3. Дем'янюк Ю. А. Формування військово-організаторських умінь у майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2010. 20 с.

4. Іщенко Д. В., Філіпов А. Ф. Основи військової педагогіки. Хмельницький : Вид-во Нац. акад. ПВУ, 2002. 106 с

5. Кубіцький С. О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти”. К., 2002. 19 с.

6. Про державний кордон України : Закон України від 4 листоп. 1991 р. № 1777-ХІІ. Комп'ютерна інформаційно-правова система «Ліга». URL: [www.liga.net](http://www.liga.net) (дата звернення: 11.09.2020).

7. Про Державну прикордонну службу України : Закон України від 3 квіт. 2003 р. № 661-ІV. *Відомості Верховної Ради України*. 2003. № 27. Ст. 208. Зі змінами ; ост. ред. 13 січ. 2011 р.

8. Про національну безпеку України : проект закону України від 28.02.2018. URL: [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?pf3511=63531](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=63531) (дата звернення: 20.09.2020).

9. Райко В. В. Методика підготовки та проведення тактико-стройових занять з майбутніми офіцерами запасу. *Збірник наукових праць № 56. Серія: педагогічні та психологічні науки* / голов. ред. Романишина Л. М. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2010. С. 111–114.



**References:**

1. Berezyuk, V. P. (2013). Osoblyvosti provedennya praktychnykh zanyat' z taktyky prykordonnoyi sluzhby. [Features of practical classes on border service tactics]. *Zbirnyk naukovykh prats' Natsional'noyi akademiyi derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrayiny. Seriya : pedahohichni ta psykholohichni nauky - Collection of scientific works of the National Academy of State Border Guard Service of Ukraine. Series: pedagogical and psychological sciences* / [ch. ed. VV Raiko]. Khmelnytsky: NADPSU Publishing House, 2013. №4 (69). P. 26–33. [in Ukrainian]
2. Vasiliev O. (2022) Teoretychni aspekty innovatsiynoho rozvytku viys'kovoyi osvity. Aktual'ni problemy transformatsiyi stanu ta yakosti systemy vyshchoyi viys'kovoyi osvity. [Theoretical aspects of innovative development of military education. Actual problems of transformation of the state and quality of the system of higher military education]. Kyiv. No. 1 (45). P. 9–22. [in Ukrainian]
3. Demyanyuk Yu. A. (2010). Formuvannya viys'kovo-orhanizators'kykh umin' u maybutnikh ofitseriv Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrayiny. [Formation of military-organizational skills in future officers of the State Border Guard Service of Ukraine]: author's ref. dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.04. Nat. acad. State. border. service of Ukraine named after B. Khmelnytsky. Khmelnytsky, 2010. 20 p. [in Ukrainian]
4. Ishchenko D. V., Filipov A. F. (2002). Osnovy viys'kovoyi pedahohiky. [Fundamentals of military pedagogy]. Khmelnytsky: Nat. acad. PVU, 2002. 106 p. [in Ukrainian]
5. Kubitsky S. O. (2002). Systema otsinyuvannya hotovnosti maybutnikh ofitseriv do profesiynoyi diyal'nosti. [System of assessment of readiness of future officers for professional activity]: author's ref. dis. for science. degree of Cand. ped. Science: special. 13.00.04 "Theory and methods of professional education". K.. 19 p. [in Ukrainian]
6. Pro derzhavnyy kordon Ukrayiny. (1991) [On the state border of Ukraine]: Law of Ukraine of November 4. 1991 № 1777-XII. Computer information and legal system "League". URL: [www.liga.net](http://www.liga.net). [in Ukrainian]
7. Pro Derzhavnu prykordonnu sluzhbu Ukrayiny. (2003) [On the State Border Guard Service of Ukraine]: Law of Ukraine of April 3. 2003 № 661-IV. Information of the Verkhovna Rada of Ukraine. 2003. № 27. Art. 208. With changes; ost. ed. Jan 13 2011 [in Ukrainian]
8. Pro natsional'nu bezpeku Ukrayiny. (2018) [On the national security of Ukraine]: the draft law of Ukraine of February 28, 2018. URL: [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?pf3511=63531](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=63531). [in Ukrainian]
9. Raiko V. V. (2010). Metodyka pidhotovky ta provedennya taktyko-stroyovykh zanyat' z maybutnimy ofitseramy zapasu. [Methods of preparation and conduct of tactical and military classes with future reserve officers]. // *Zbirnyk naukovykh prats' № 56. Seriya: pedahohichni ta psykholohichni nauky - Collection of scientific works № 56. Series: pedagogical and psychological sciences* / chapter. ed. Romanyshyna LM - Khmelnytsky: NADPSU Publishing House. P. 111–114. [in Ukrainian]



УДК 37.032:355.018

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1057-1069](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1057-1069)

**Шарова Тетяна Михайлівна** доктор філологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу роботи обдарованої молоді, Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти», вул. Василя Липківського, 36, м. Київ, 03035, тел.: (097) 738-83-55, <https://orcid.org/0000-0002-5846-6044>

## **ЕФЕКТИВНА РОБОТА З ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ В УМОВАХ ВОЄННОГО ТА ПОСТВОЄННОГО ЧАСУ ЗАСОБАМИ АНАЛІТИЧНО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ**

**Анотація.** У дослідженні вказано на те, що ефективною робота з обдарованою молоддю в умовах воєнного та поствоєнного стану може бути з використанням таких аспектів: розпізнаванні обдарованості, якісної освіти, психологічної підтримки, залучення до соціальних та громадських проєктів, у тому числі до інтелектуальних конкурсів, змагань, міжнародної співпраці та обміну досвідом, а також засобами аналітично-інформаційної системи.

Дослідження містить інформацію про те, що аналітично-інформаційні системи можуть збирати дані та систематизувати їх. Наголошено на тому, що дослідження міжнародного досвіду використання аналітично-інформаційних систем у роботі з обдарованою молоддю в періоди конфліктів може надати цінний досвід щодо оптимальних стратегій та підходів. Деякі дослідження вказують на те, що використання інноваційних технологій та аналітично-інформаційних систем може значно покращити результативність розвитку обдарованої молоді в умовах кризи.

Аналітичні системи можуть використовуватися для виявлення та розвитку соціальних та громадських ініціатив серед обдарованої молоді, що сприяє їхньому активному громадянському руху. Застосування аналітично-інформаційних систем сприяє ефективній міжнародній співпраці та обміну досвідом між країнами, щоб використовувати кращі практики у роботі з обдарованою молоддю в умовах конфлікту. Загалом, використання аналітично-інформаційних систем у роботі з обдарованою молоддю в умовах воєнного та поствоєнного часу може значно покращити якість освіти, а також послуг, спрямованих на їхній розвиток та підтримку. Загальною перевагою є можливість надати



обдарованій молоді доступ до різноманітних ресурсів та можливостей у віддаленому форматі, забезпечуючи стабільний розвиток їхніх талантів, навіть в умовах кризи.

У висновках вказано, що робота з обдарованою молоддю в умовах воєнного та поствоєнного часу є складним, але надзвичайно важливим завданням. Забезпечення доступу до якісної освіти, психологічна підтримка, участь у громадських проєктах та міжнародна співпраця можуть стати основою для розвитку обдарованої молоді як справжніх лідерів та креативних особистостей в майбутньому. Засобами аналітично-інформаційної системи можна на постійній основі моніторити ефективність роботи з обдарованою молоддю у воєнний час та мати аналітичні звіти участі обдарованої молоді в інтелектуальних змаганнях..

**Ключові слова:** обдарована молодь, аналітично-інформаційна система, воєнний час, творчий потенціал, ефективна робота.

**Sharova Tetiana Mykhaylivna** Doctor of Philological Sciences, Professor, Chief Researcher of the Department for Gifted Youth, State Scientific Institution “Institute of Education Content Modernization”, 36 Vasylia Lypkivskoho St., Kyiv, 03035, tel.: (097) 738-83-55, <https://orcid.org/0000-0002-5846-6044>.

## **EFFECTIVE WORK WITH GIFTED YOUTH IN TIMES OF WAR AND POST-WAR USING ANALYTICAL-INFORMATION SYSTEMS**

**Abstract.** This research emphasizes that effective work with gifted youth during wartime and post-war conditions can be achieved through the utilization of various aspects, including the recognition of giftedness, quality education, psychological support, involvement in social and community projects, participation in intellectual contests, competitions, international cooperation, and knowledge exchange, as well as the use of analytical-information systems. The study provides information on how analytical-information systems can gather and systematize data. It underscores the importance of researching international experiences in using analytical-information systems when working with gifted youth during periods of conflict, as it can offer valuable insights into optimal strategies and approaches. Some studies suggest that the application of innovative technologies and analytical-information systems can significantly enhance the effectiveness of gifted youth development during crises.



Analytical systems can be used to identify and foster social and civic initiatives among gifted youth, promoting their active civic engagement. The application of analytical-information systems contributes to effective international collaboration and knowledge exchange between countries to leverage best practices in working with gifted youth in conflict situations. Overall, the use of analytical-information systems in working with gifted youth during wartime and post-war periods can significantly improve the quality of education and services aimed at their development and support. A notable advantage is the ability to provide gifted youth with access to diverse resources and opportunities remotely, ensuring the stable development of their talents, even in crisis conditions.

In the conclusions, it is emphasized that working with gifted youth during wartime and post-war times is a challenging but exceptionally important task. Providing access to quality education, psychological support, participation in community projects, and international cooperation can lay the foundation for the development of gifted youth as true leaders and creative individuals in the future. Analytical-information systems can be used on an ongoing basis to monitor the effectiveness of working with gifted youth during wartime and provide analytical reports on their participation in intellectual competitions.

**Keywords:** gifted youth, analytical-information system, wartime, creative potential, effective work.

**Постановка проблеми.** В умовах воєнного та поствоєнного часу важливо не лише забезпечити безпеку та економічне відновлення, але й розвивати і підтримувати обдарованих молодих людей – тих, хто має потенціал стати лідерами та інноваторами в майбутньому. Ефективна робота з цією категорією населення визначається комплексом заходів, спрямованих на розвиток їхнього творчого потенціалу та формування готовності вирішувати складні завдання. Ефективною робота з обдарованою молоддю в умовах воєнного та поствоєнного стану може бути з використанням таких аспектів: розпізнаванні обдарованості, якісної освіти, психологічної підтримки, залучення до соціальних та громадських проєктів, у тому числі до інтелектуальних конкурсів, змагань, міжнародної співпраці та обміну досвідом, а також засобами аналітично-інформаційної системи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасні форми та методи роботи з обдарованими дітьми відображені у дослідженнях Н. Сокол, А. Опанасик, Т. Вербило. Позакласна робота з обдарованою учнівською молоддю досліджувалася такими вітчизняними вченими, як

М. Зуєв, А. Ревть, М. Клим, Є. Заяць. На якість роботи з обдарованою молоддю впливає фахова, психологічна підготовка педагогів. А. Максимчук, В. Бажанюк, О. Шевчук, Л. Мерва І. Павленко досліджували напрямки роботи з вчителями до роботи з обдарованими дітьми.

Показником ефективності підготовки обдарованої молоді є участь у різноманітних всеукраїнських та міжнародних конкурсів, змагань, олімпіад, де здобувачі освіти представляють нашу країну на різноманітних рівнях. Педагогічні особливості підготовки дослідницьких робіт обдарованої молоді розглядав В. Бедніна; аспекти підтримки обдарованої молоді на рівні держави представлено в працях Ю. Грищук; формування компетентностей здобувачів освіти розкрито в публікаціях О. Мухіної; Б. Кремінський, С. Мистюк та Л. Черкаська вказують на проблеми та актуальні напрями роботи з обдарованою молоддю. Технологічний підхід до організації роботи з педагогічно обдарованою молоддю представлений у роботі О. Дубасенюк, О. Антонової.

В умовах інформаційного суспільства та впровадження цифрових гаджетів на тлі неможливості проведення учнівських інтелектуальних змагань в очному режимі підготовка учнівської молоді та її участь в конкурсах, олімпіадах, турнірах може бути реалізована за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Дослідники звертають увагу на підготовку обдарованих здобувачів освіти в системі очно-дистанційного навчання (О. Сокуренько, О. Нотич), створення для цього безпечного Інтернет-середовища (К. Андросович), використання різноманітних сервісів та мережевих ресурсів (О. Петрович, О. Фомін, Т. Рубанова, Г. Кузьменко, І. Братусь). Досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій під час проведення очно-заочних олімпіад з фізики відображений у роботах А. Григоровича, О. Зайця.

Багато досліджень вказують на те, що обдарована молодь часто зустрічається з додатковими труднощами у воєнних умовах, таких як обмежений доступ до якісної освіти, психологічний стрес та втрата можливостей для розвитку свого потенціалу. Дослідження підтверджують успішні приклади використання аналітично-інформаційних систем у сфері освіти. Ці системи дозволяють збирати, обробляти та аналізувати дані, що сприяє виявленню потреб обдарованої молоді в умовах кризи. Деякі дослідження зосереджуються на важливості психологічної підтримки для обдарованої молоді в кризових обставинах.

**Мета** статті полягає в розгляді та аналізі можливостей використання аналітично-інформаційних систем для підтримки та покращення ефективності роботи з обдарованою молоддю у воєнний та поствоєнний період.



**Виклад основного матеріалу.** Аналітично-інформаційні системи можуть збирати дані та систематизувати їх. Дослідження міжнародного досвіду використання аналітично-інформаційних систем у роботі з обдарованою молоддю в періоди конфліктів може надати цінний досвід щодо оптимальних стратегій та підходів [8]. Деякі дослідження вказують на те, що використання інноваційних технологій та аналітично-інформаційних систем може значно покращити результативність розвитку обдарованої молоді в умовах кризи. Аналіз цих аспектів дозволить з'ясувати, як аналітично-інформаційні системи можуть бути ефективним інструментом для підтримки та розвитку обдарованої молоді в умовах воєнного та поствоєнного часу. Врахування результатів цих досліджень допоможе сформулювати конкретні рекомендації та підходи для розробки стратегій у даному контексті [3, с. 99].

Водночас, на сьогодні не існує цифрових ресурсів, які б дозволили ефективно та оперативно обробляти накопичену інформацію, на основі проаналізованих даних генерувати пропозиції щодо вдосконалення роботи з обдарованою молоддю, у тому числі в умовах воєнного часу. Потреба у створенні та впровадженні аналітично-інформаційних систем стає невід'ємною частиною сучасного суспільства, дозволяючи забезпечити ефективне управління інформацією та приймати обґрунтовані стратегічні рішення [11, с. 77].

Бази даних та знань є фундаментальною складовою сучасних інформаційних систем. Вони визначають спосіб організації та зберігання великої кількості даних, а також дозволяють ефективно взаємодіяти з цими даними для виявлення та аналізу важливих зв'язків. Бази даних надають зручний та швидкий доступ до інформації. Це важливо не лише для зберігання даних, але й для їхнього структурованого та систематизованого аналізу. За допомогою аналітично-інформаційної системи можна ефективно використовувати запити для вибірки необхідної інформації з великих обсягів даних [14, с. 458].

На думку Ревть А. та Гринник І. ефективна робота зі створення в університеті комплексу координаційних, інформаційних, діагностичних, психолого-педагогічних, соціально-педагогічних, соціально-виховних умов забезпечує розкриття здібностей і самореалізацію студентів, дає змогу надати роботі з обдарованою молоддю системний практико-орієнтований характер [12, с. 106]

Застосування баз даних та знань стає дуже ефективним у формуванні аналітичних звітів. Це дозволяє проводити комплексний аналіз інформації, виявляти закономірності, робити прогнози та



приймати обґрунтовані рішення. Сучасні інструменти аналітичної вибірки дозволяють створювати графіки, діаграми, теплові карти та інші візуальні елементи, що полегшують сприйняття та розуміння інформації. Робота з базами даних та знань також передбачає їхню інтеграцію з іншими технологіями, такими як штучний інтелект, машинне навчання та аналіз великих обсягів даних. Це розширює можливості аналізу та сприяє автоматизації процесів прийняття рішень [4, с. 46].

У світі, де кількість інформації постійно зростає, робота з базами даних та знань є ключовою для успішної аналізу та використання цієї інформації. Вона надає можливість ефективно взаємодіяти з даними, забезпечуючи швидкий та точний аналіз, що в свою чергу сприяє прийняттю обґрунтованих та стратегічних рішень. Однак, разом з важливістю роботи з базами даних, виникає необхідність високого рівня захисту та конфіденційності даних. Важливо розробляти та використовувати ефективні стратегії кібербезпеки, щоб забезпечити невразливість системи до зовнішніх атак. На сьогодні треба виокремити певні кроки для ефективною роботи з обдарованою молоддю в умовах воєнного та поствоєнного стану в Україні [15, с. 250].

Першим кроком є систематичне розпізнавання обдарованих молодих людей в середовищі воєнного конфлікту. Бажано долучати обдаровану молодь до участі в різноманітних інтелектуальних змаганнях, оскільки так вони можуть показати високий рівень знань, а значить, у майбутньому ми матимемо розумну націю, яка буде відбудовувати нашу країну у післявоєнний час. Результати таких змагань треба заносити в систему, створюючи таким чином базу даних.

Розуміємо, що обдарована молодь у воєнний час може зазнавати додаткового психологічного стресу. Надання психологічної підтримки та створення безпечного середовища є важливими аспектами роботи з цією категорією населення [13, с. 7]. Групові та індивідуальні консультації, психотерапія та тренінги можуть бути корисними для підтримки їхнього емоційного стану. Доручною тут буде участь в соціальних та громадських проєктах, інтелектуальних змаганнях, що допоможе обдарованій молоді реалізувати свій потенціал, водночас приносячи користь суспільству. Сприяння розвитку ініціатив та надання можливостей для власної творчості можуть стати кроком до формування активної громадянської позиції. Обмін досвідом та співпраця з іншими країнами, які також пережили конфлікт, можуть збагатити обдаровану молодь. Міжнародні партнерства дозволять взяти на озброєння кращі практики та надати доступ до ресурсів та можливостей [1, с. 73].



Застосування аналітично-інформаційних систем у роботі з обдарованою молоддю в умовах воєнного та поствоєнного часу дозволяє виявити переможців конкретного регіону, попередньо зробивши вибірку за певними критеріями. Аналітичні системи можуть служити інструментом для забезпечення доступу до високоякісної освіти у воєнних та поствоєнних умовах. Вони допомагають створювати аналітичні звіти, враховуючи реальні потреби та запити. Засоби аналітично-інформаційних систем можуть використовуватися для моніторингу та підтримки психологічного стану обдарованої молоді. Це дозволяє вчасно реагувати на емоційні труднощі та забезпечує підтримку їхнього емоційного благополуччя. Використання аналітично-інформаційних систем дозволяє створювати гнучкі та адаптивні дані, які можна швидко пристосовувати до змін у воєнному та поствоєнному середовищі, забезпечуючи максимальний розвиток обдарованої молоді [10, с. 215].

Аналітичні системи можуть використовуватися для виявлення та розвитку соціальних та громадських ініціатив серед обдарованої молоді, що сприяє їхньому активному громадянському руху. Застосування аналітично-інформаційних систем може сприяти ефективній міжнародній співпраці та обміну досвідом між країнами, щоб використовувати кращі практики у роботі з обдарованою молоддю в умовах конфлікту. Загалом, використання аналітично-інформаційних систем у роботі з обдарованою молоддю в умовах воєнного та поствоєнного часу може значно покращити якість освіти, а також послуг, спрямованих на їхній розвиток та підтримку. Загальною перевагою є можливість надати обдарованій молоді доступ до різноманітних ресурсів та можливостей у віддаленому форматі, забезпечуючи стабільний розвиток їхніх талантів, навіть в умовах кризи [9, с. 128].

Функціональні можливості аналітично-інформаційної системи для ефективною роботи з обдарованою молоддю мають на сьогодні мають певні особливості, що зводяться до таких аспектів: збір та аналіз даних, пошук переможців інтелектуальних змагань, моніторинг активності здобувачів освіти, створення електронних звітів, аналіз результатів та перспективи розвитку [16, с. 93].

Забезпечення систематичного збору та аналізу даних про академічний прогрес, індивідуальні здібності та інші релевантні параметри обдарованої молоді дозволять системно обробляти інформацію та мати до неї доступ. Визначення та оцінка талантів, здібностей та особливостей кожного учасника, а також виявлення їхніх освітніх та професійних потреб дозволять оперувати базою даних обдарованої молоді нашої країни [17, с. 261].





Забезпечення можливостей для ефективної комунікації між учасниками, викладачами, експертами та адміністраторами системи для обговорення прогресу та вирішення поточних питань дозволить налагодити комунікації у воєнний час, коли більша частина освітнього процесу переведена у дистанційний режим. Створення та підтримка віртуальних інтелектуальних конференцій, конкурсів, групових проєктів та інших подій для розвитку та публічного представлення талантів дозволить кожній обдарованій дитині долучитись до заходів, незалежно від місця перебування та територіальної приналежності. Забезпечення швидкого та зручного доступу до відповідних навчальних ресурсів, електронних бібліотек та платформ для ефективного вивчення матеріалів дозволить обдарованій молоді якісно підготуватись до інтелектуальних змагань чи наукових заходів [2, с. 16].

Критерії ефективності роботи з обдарованою молоддю дозволять вибудувати якісний освітній процес та з'ясувати рівень підготовки обдарованої молоді до інтелектуальних змагань. Головним критерієм є зростання академічного прогресу, що зводиться до підвищення оцінок та рівня знань обдарованої молоді в порівнянні із загальним рівнем знань [6, с. 153]. Розвиток талантів та здібностей дозволяє здійснювати спостереження за реалізацією талантів та здібностей кожного учасника інтелектуальних змагань. Оцінка рівня задоволеності обдарованої молоді процесу та їхніх батьків роботою системи дозволяє виявити рівень задоволеності користувачів. Кількість та якість участі обдарованої молоді у віртуальних заходах, конкурсах та інших проєктах є свідченням про можливість долучення обдарованої молоді до інтелектуальних змагань на Всеукраїнському рівні. Здатність системи швидко адаптуватися до змін у вимогах та навколишньому середовищі свідчить про гнучкість та адаптивність навчання в умовах війни. Ефективність використання ресурсів зводиться до важливого критерію: оцінка ефективності витрат ресурсів на кожного учасника.

Інструктивно-методичні матеріали для роботи з аналітичною інформаційною системою передбачають розробку вступної частини та загального опису системи. Передбачена авторизація користувача з позиції адміністратора. Усі дані, що вносяться в інформаційно-аналітичну систему, мають бути у вільному доступі, оскільки вони братимуться із оприлюднених документів, що раніше були підготовлені на рівні країни Міністерством освіти і науки України. Систематично для користувачів Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» будуть надаватись інструкції з використання системи. Ці матеріали будуть спрямовані на максимальне зручне та ефективне використання аналітично-інформаційної системи для всіх її користувачів.



Б. Кемінський акцентує увагу на тому, що «досягнення учасників інтелектуальних змагань, незважаючи на істотну різноманітність їх видів, рівнів, кількості нагород тощо цілком можуть бути узагальнені, формалізовані..., що у свою чергу на науковій основі уможлиблює проведення неупередженого та об'єктивного аналізу, здійснення висновків щодо ефективності роботи з обдарованою молоддю з метою подальшого її удосконалення, розробки та впровадження нових шляхів, форм та методів роботи, спрямованої на виявлення (діагностування) і розвиток здібностей молодих людей та подальший їх інтенсивний та ефективний розвиток [7, с. 973]. Засобами аналітично-інформаційної системи можна досить швидко здійснити вибірку даних, а також підготувати аналітичний звіт, що суттєво пришвидшує роботу та відсікає суб'єктивізм.

Розробка аналітично-інформаційних систем повинна враховувати гнучкість та адаптивність до змін в умовах кризи. Можливість швидкої реакції на нові обставини є критичною для успішної роботи з обдарованою молоддю. В умовах воєнного часу, де інформаційна безпека може бути під загрозою, важливо приділяти особливу увагу заходам забезпечення безпеки та конфіденційності даних обдарованої молоді. Ефективна робота з обдарованою молоддю в умовах воєнного та поствоєнного часу вимагає інноваційних підходів та використання сучасних технологій, зокрема аналітично-інформаційних систем, щоб забезпечити сталість та розвиток суспільства навіть у найскладніших умовах [5, с. 118].

**Висновки.** Воєнний та поствоєнний час є викликом для суспільства, але одночасно вони можуть бути періодами можливостей для розвитку обдарованих особистостей. Важливість визначення та підтримки обдарованої молоді у цих умовах надає істотний імпульс розвитку суспільства. Застосування аналітично-інформаційних систем виявляється як ефективний засіб для збору інформації про інтелектуальні змагання для обдарованої молоді, аналізу їхніх потреб та можливостей.

Робота з обдарованою молоддю в умовах воєнного та поствоєнного часу є складним, але надзвичайно важливим завданням. Забезпечення доступу до якісної освіти, психологічна підтримка, участь у громадських проєктах та міжнародна співпраця можуть стати основою для розвитку обдарованої молоді як справжніх лідерів та креативних особистостей в майбутньому. Засобами аналітично-інформаційної системи можна на постійній основі моніторити ефективність роботи з обдарованою молоддю у воєнний час. Здебільшого, постійно

наповнюючи базу даних, можна формувати аналітичні звіти, що слугуватимуть підставою для проведення різних досліджень на предмет виявлення кращої обдарованої молоді в різних регіонах України, які у майбутньому матимуть високий потенціал для професійного зростання у певній сфері діяльності.

**Література:**

1. Ветрова О. Д. Сучасні методи і форми роботи з обдарованими дітьми. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки* №3. 2012. С. 73–75.
2. Гнатюк О. В. Розвиток мотивації до навчання обдарованих учнів в освітньому просторі. *Розвиток обдарованої особистості в освітньому просторі: ціннісний вимір: тези доповідей X наук.-практ. семінару.*, 23 квітня 2020 р. Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2020. С. 16.
3. Григорович А. Г., Заяць О. В., Хлопик Р. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у системі роботи з обдарованою молоддю в Дрогобицькому педагогічному ліцеї. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* № 32. 2012. С. 99–106.
4. Гришук Ю. Підтримка обдарованої учнівської молоді: нормативно-правовий та соціально-педагогічний аспекти. *Освітологічний дискурс.* 2014. №1 (5). С. 46–56.
5. Заліський А. Запровадження інноваційних форм у роботі з обдарованою учнівською молоддю. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки* 120. 2014. С. 118–122.
6. Кабанець М. Педагогічна підтримка обдарованих дітей та молоді у регіональному вимірі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки* №17.2. 2019. С. 153–167.
7. Кременський Б. Концептуальні засади ефективної роботи з обдарованою молоддю. *Вісник науки та освіти.* № 1 (19). 2024. С. 961–975.
8. Кременський Б. Теорія і практика роботи з інтелектуально обдарованою учнівською і студентською молоддю з фізики: Монографія. К. : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2011. 421 с.
9. Кременський Б., Мистюк С., Черкаська Л. Проблеми та актуальні напрями роботи з інтелектуально обдарованою молоддю. *Нові технології навчання.* 2020. №93. С. 128–137.
10. Лук'янчук Н. В. Моніторинг обдарованості як засіб удосконалення системи роботи з обдарованими дітьми та молоддю. *Вісник післядипломної освіти.* № 16. 2016. С. 208–215.
11. Островська С. Д. Використання онлайн-сервісів у роботі з обдарованими учнями у період дистанційної форми навчання. *Проектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога в контексті Концепції «Освіта впродовж життя»:* збірник тез доповідей науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Краматорськ, 10 грудня 2020 р. / відп. ред. Д. В. Малєєв. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2020. С. 77–79.
12. Ревть А., Гриник І. Психолого-педагогічні засади роботи з обдарованою студентською молоддю. *Молодь і ринок.* № 3/189. 2021. С. 102–106.



13. Семенова Р.О., Корольов Д.К. Теоретико-методологічні основи розробки системи підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми і молоддю. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інст ит уг у психології імені ГС Костюка НАПН України. Т. VI. Психологія обдарованості. №9. 2013. С. 7–46.*

14. Шаров С., Кременський Б., Сафонов Ю., Шарова Т. Організація роботи з обдарованою молоддю засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Наука і техніка сьогодні. 2023. № 3(17). С. 458–471*

15. Шаров С.В., Кременський Б.Г. Організація роботи з обдарованою молоддю в дистанційному форматі. *Матеріали XI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи» (6 квітня 2023 р., м. Тернопіль). С. 250–253.*

16. Шаров С.В., Шарова Т.М. Обробка результатів інтелектуальних змагань засобами інформаційно-аналітичної системи. *Матеріали XI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи» (6 квітня 2023, м. Тернопіль). С. 91–93.*

17. Шарова Т. Кременський Б., Сафонов Ю., Шаров С. Залучення обдарованої молоді до участі в інтелектуальних змаганнях в Україні. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. 2023. № 62. С. 261–269.*

#### **References:**

1. Vetrova O. D. Suchasni metody i formy roboty z obdarovanyimi ditmy [Modern methods and forms of work with gifted children]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Serii: Psykholoho-pedahohichni nauky №3. 2012. S. 73–75. [in Ukrainian]*

2. Hnatiuk O. V. Rozvytok motyvatsii do navchannia obdarovanykh uchniv v osvithomu prostori [Development of motivation for learning gifted students in the educational space]. *Rozvytok obdarovanoi osobystosti v osvithomu prostori: tsinnisnyi vymir: tezy dopovidei Kh nauk.-prakt. seminaru., 23 kvitnia 2020 r. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H.S.Kostiuka NAPN Ukrainy, 2020. S. 16. [in Ukrainian]*

3. Hryhorovych A. H., Zaiats O. V., Khlopyk R. M. Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u systemi roboty z obdarovanoi moloddu v Drohobyt'skomu pedahohichnomu litsei [The use of information and communication technologies in the system of work with gifted youth at the Drohobyt'sk Pedagogical Lyceum]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. № 32. 2012. S. 99–106. [in Ukrainian]*

4. Hryshchuk Yu. Pidtrymka obdarovanoi uchnivskoi molodi: normatyvno-pravovi ta sotsialno-pedahohichni aspekty [Support of gifted student youth: regulatory and legal and socio-pedagogical aspects]. *Osvitolohichni dyskurs. 2014. №1 (5). S. 46–56. [in Ukrainian]*

5. Zaliskyi A. Zaprovadzhennia innovatsiinykh form u roboti z obdarovanoi uchnivskoiu moloddu [Introduction of innovative forms in work with gifted student youth]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky 120. 2014. S. 118–122. [in Ukrainian]*

6. Kabanets M. Pedahohichna pidtrymka obdarovanykh ditei ta molodi u rehionalnomu vymiri [Педагогічна підтримка обдарованих дітей та молоді у регіональному вимірі]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: pedahohichni nauky №17.2. 2019. S. 153–167. [in Ukrainian]*

7. Kreminskyi B. Kontseptualni zasady efektyvnoi roboty z obdarovanoi moloddu [Conceptual principles of effective work with gifted youth]. *Visnyk nauky ta osvity*. № 1 (19). 2024. S. 961–975. [in Ukrainian]

8. Kreminskyi B. Teoriia i praktyka roboty z intelektualno obdarovanoi uchnivskoiu i studentskoiu moloddu z fizyky [Theory and practice of working with intellectually gifted student and student youth in physics]: Monohrafiia. K. : Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova, 2011. 421 s. [in Ukrainian]

9. Kreminskyi B., Mystiuk S., Cherkaska L. Problemy ta aktualni napriamy roboty z intelektualno obdarovanoi moloddu [Problems and current areas of work with intellectually gifted youth]. *Novi tekhnologii navchannia*. 2020. №93. S. 128–137. [in Ukrainian]

10. Lukianchuk N. V. Monitorynh obdarovanosti yak zasib udoskonalennia systemy roboty z obdarovanyimi ditmy ta moloddu [Monitoring of giftedness as a means of improving the system of work with gifted children and youth]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity*. № 16. 2016. S. 208–215. [in Ukrainian]

11. Ostrovska S. D. Vykorystannia onlain-servisiv u roboti z obdarovanyimi uchniamy u period dystantsiinoi formy navchannia [The use of online services in working with gifted students during distance education]. *Proiektuvannia individualnoi traiektorii profesiinoho rozvytku pedahoha v konteksti Kontseptsii «Osvita vprodovzh zhyttia»*: zbirnyk tez dopovidei naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoi uchastiu, m. Kramatorsk, 10 hrudnia 2020 r. / vidp. red. D. V. Malieiev. Vinnytsia: Yevropeiska naukova platforma, 2020. S. 77–79. [in Ukrainian]

12. Revt A., Hrynyk I. Psykholoho-pedahohichni zasady roboty z obdarovanoi studentskoiu moloddu [Psychological and pedagogical principles of working with gifted student youth]. *Molod i rynek*. № 3/189. 2021. S. 102–106. [in Ukrainian]

13. Semenova R.O., Korolov D.K. Teoretyko-metodolohichni osnovy rozrobky systemy pidhotovky pedahohiv do roboty z obdarovanyimi ditmy i moloddu [Theoretical and methodological foundations of the development of a system of training teachers to work with gifted children and youth]. *Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni HS Kostiuka NAPN Ukrainy*. T. VI. Psykholohiia obdarovanosti. №9. 2013. S. 7–46. [in Ukrainian]

14. Sharov S., Kreminskyi B., Safonov Yu., Sharova T. Orhanizatsiia roboty z obdarovanoi moloddu zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnologii [Organization of work with gifted youth by means of information and communication technologies]. *Nauka i tekhnika sohodni*. 2023. № 3(17). S. 458–471. [in Ukrainian]

15. Sharov S.V., Kreminskyi B.H. Orhanizatsiia roboty z obdarovanoi moloddu v dystantsiinomu formati [Organization of work with gifted youth in a remote format]. *Materialy XI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii «Suchasni tsyfrovi tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia: dosvid, tendentsii, perspektyvy»* (6 kvitnia 2023 r., m. Ternopil). S. 250–253. [in Ukrainian]

16. Sharov S.V., Sharova T.M. Obrobka rezultativ intelektualnykh zmahan zasobamy informatsiino-analitychnoi systemy [Processing the results of intellectual competitions by means of the information and analytical system]. *Materialy XI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii «Suchasni tsyfrovi tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia: dosvid, tendentsii, perspektyvy»* (6 kvitnia 2023, m. Ternopil). S. 91–93. [in Ukrainian]

17. Sharova T. Kreminskyi B., Safonov Yu., Sharov S. Zaluchennia obdarovanoi molodi do uchasti v intelektualnykh zmahanniakh v Ukraini [Attracting gifted youth to participate in intellectual competitions in Ukraine]. *Naukovyi visnyk Izmail'skoho derzhavnogo humanitarnoho universytetu*. 2023. № 62. S. 261–269. [in Ukrainian]



УДК 37.091.3 (045)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1069-1080](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1069-1080)

**Шатайло Наталія Вікторівна** кандидат педагогічних наук, старший викладач, завідувач кафедри методики викладання і змісту освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», провулок Нахімова, 8, м. Одеса, 65000, тел.: (048) 770-34-27, <https://orcid.org/0000-0003-4247-2391>

## РОЗВИТОК МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ У КООРДИНАТАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** Стаття присвячена проблемі розвитку у педагогів методичної компетентності в умовах неперервної освіти. Метою статті є дослідження розвитку методичної компетентності педагогів базової школи і майбутніх вчителів та визначення векторів науково-методичного супроводу в процесі неперервної освіти. Надано трактування дефініції «методична компетентність» як складного інтегрованого утворення особистості, що включає комплекс здатностей і готовності до методичної діяльності, загальнопедагогічних, спеціальних знань, умінь і навичок, педагогічних цінностей, методичного досвіду, особистісних якостей педагога, що забезпечують ефективну реалізацію освітнього процесу. Визначено структурні компоненти методичної компетентності: когнітивний, ціннісно-мотиваційний, діяльнісно-технологічний, які трансформуються у процесі професійного розвитку. Компетентності тісно переплетені між собою та є міцним фундаментом для провадження вчителем професійної діяльності. Підтверджено взаємозв'язок теоретичної і методичної складових методичної компетентності за Професійним стандартом вчителя, що виражено у знанневому і ціннісно-діяльнісному аспектах та корелюється з відповідними здатностями. Визначено вектори науково-методичного супроводу реалізації завдань Державного стандарту базової середньої освіти в умовах впровадження Нової української школи. Виділено акцентні приклади з досвіду працівників кафедри методики викладання і змісту освіти ОАНО щодо розроблення освітніх/навчальних програм і наповнення контенту курсів підвищення кваліфікації педагогів мовно-літературної, інформатичної, технологічної, математичної освітніх галузей закладів загальної середньої освіти та реалізації змісту навчальних дисциплін для майбутніх вчителів –



здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Виявлено особливості науково-методичного супроводу розвитку методичної компетентності, зокрема технологічність, адаптованість, ціннісно-орієнтовану спрямованість, результативність. Означено подальші розвідки у напрямку розширення діапазону, форматів та адаптації дієвих стратегій розвитку методичної компетентності майбутніх вчителів та педагогів закладів загальної середньої освіти.

**Ключові слова:** методична компетентність, неперервна освіта, здатності, професійна компетентність, курси підвищення кваліфікації, вчителі закладів загальної середньої освіти, майбутні вчителі.

**Shatailo Nataliia Viktorivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Head of the Department of teaching methods and content of education, Communal institution of higher education «Academy of postgraduate education of the Odesa regional council», Nakhimova Ave., 8, Odesa, 65000, tel.: (048) 770-34-27, <https://orcid.org/0000-0003-4247-2391>

## **DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS IN CONTINUOUS EDUCATION COORDINATES**

**Abstract.** The article is devoted to the problem of developing methodical competence among teachers in the conditions of continuous education. The purpose of the article is to study the development of methodological competence of basic school teachers and future teachers and to determine the vectors of scientific and methodological support in the process of continuous education. An interpretation of the definition of «methodological competence» is given as a complex integrated personality formation, which includes a complex of abilities and readiness for methodical activity, general pedagogical, special knowledge, abilities and skills, pedagogical values, methodical experience, personal qualities of the teacher, which ensure the effective implementation of the educational process. The structural components of methodical competence are defined: cognitive, value-motivational, activity-technological, which are transformed in the process of professional development. Competencies are closely intertwined and are a solid foundation for the teacher's professional activities. The relationship between the theoretical and methodical components of methodical competence according to the Teacher's Professional Standard, which is expressed in cognitive and value-activity aspects and is correlated



with the corresponding abilities, has been confirmed. The vectors of scientific and methodological support for the implementation of tasks of the State standard of basic secondary education in the conditions of the implementation of the New Ukrainian School have been determined. Emphatic examples are highlighted from the experience of the staff of the Department of Teaching Methodology and Content of Education of the UNO regarding the development of educational/learning programs and the content of advanced training courses for teachers of linguistic, literary, informatics, technological, mathematical educational fields of general secondary education institutions and the implementation of the content of educational disciplines for future teachers - applicants of the second (master's) level of higher education in the specialty 011 Educational, pedagogical sciences. The peculiarities of scientific and methodical support for the development of methodical competence have been revealed, in particular, technology, adaptability, value-oriented orientation, effectiveness. Further research in the direction of expanding the range, formats and adaptation of effective strategies for the development of methodical competence of future teachers and pedagogues of general secondary education institutions is indicated.

**Keywords:** methodical competence, continuous education, abilities, professional competence, professional development courses, teachers of general secondary education institutions, future teachers.

**Постановка проблеми.** Сучасна українська освіта перебуває під впливом низки чинників, які обумовлюють необхідність її трансформації. В першу чергу – це реалії воєнного стану, котрі призвели до освітніх втрат, пріоритетність дотримання безпекових норм та необхідність для вчителів адаптувати власний педагогічний досвід до потреб освітнього середовища закладу освіти. Визначальною в діяльності сучасного педагога є і реалізація завдань Державного стандарту базової середньої освіти, що потребує застосування ефективних освітніх стратегій, котрі забезпечать розбудову Нової української школи. Спланувати траєкторію власного професійного розвитку покликаний Професійний стандарт за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти», змістове наповнення якого спрямовує увагу педагогів на удосконалення загальних та фахових компетентностей, спонукає до трансформації особистісних якостей.

Закономірно, що в координатах неперервної освіти, де відбувається спеціалізоване вдосконалення професійної підготовки, актуалізується питання трансформації науково-методичного супроводу розвитку професійної компетентності педагогів базової школи і



майбутніх вчителів (здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня) та її складової – методичної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** виявив зосередженість науковців на багаторівневості професійної компетентності як складного особистісного утворення, що поєднує в собі професійні і особистісні характеристики педагогів та визначає їхню здатність до застосування знань, умінь, навичок у практиці комплексного виконання фахових завдань. Зокрема розвиток професійних компетентностей педагогів відображено у дослідженнях Н. Гузій, І. Дичківської, І. Драч, О. Дубасенюк, М. Дяченко, О. Пометун, Н. Ничкало, О. Савченко, Л.Семенець, В. Семиченко, С. Скворцової, Т. Ціпан та ін.

Розглядали методичну компетентність в структурі професійної компетентності О. Бігич, О. Біляковська, Т. Волобуєва, Т. Гущина, А. Волощук, А. Дейкіна, А. Мормуль, Н. Остапенко, Є. Пасічник, О. Ростовський, О. Семенов, В. Сидоренко, А. Ситченко, В. Студенікіна та ін. Чимало дослідників вивчали специфіку методичної компетентності та особливості її розвитку у педагогів різної фахової спрямованості: Н. Бахмат, Т. Бодрова, В. Галай, Т. Загривна, В. Земцова, О. Зубкова, В. Коваль, О. Мартиненко, І. Мітельман, Л. Моторна, В. Ніжегородцев, І. Новик, О. Папач, Є. Проворова, Л. Сімоненко, С. Семенець, О. Скафа, Н. Стефанова, Н. Тарасенкова, Л. Черчата та інші.

Чисельність та багатоаспектність досліджень означеної проблематики створили підґрунтя для висвітлення питань розвитку методичної компетентності в координатах неперервної освіти педагогів, що наразі є недостатньо вивченим та потребує детального визначення.

**Мета статті** – дослідження розвитку методичної компетентності педагогів базової школи і майбутніх вчителів та визначення векторів науково-методичного супроводу в процесі неперервної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У попередніх публікаціях нами висвітлено результати теоретичного вивчення сутності поняття «методична компетентність» та надано трактування дефініції «методична компетентність», яка постає як складне інтегроване утворення особистості, що включає комплекс здатностей і готовності до методичної діяльності, загальнопедагогічних та спеціальних знань, умінь і навичок, педагогічних цінностей, методичного досвіду та особистісних якостей педагога, що у їх взаємозв'язку та взаємодії забезпечують ефективну реалізацію освітнього процесу. Також було визначено структурні компоненти методичної компетентності, а саме когнітивний, ціннісно-мотиваційний, діяльнісно-технологічний, які обумовлюють наявність у педагога методичних знань, умінь, особистісних



рис, педагогічних цінностей та досвіду, що підлягають трансформації у процесі професійного розвитку [10].

Очевидно, що теоретична та методична складові методичної компетентності вчителя та майбутнього вчителя тісно переплетені між собою та є міцним фундаментом для провадження ними професійної діяльності. Підтвердження даної тези міститься і у Професійному стандарті вчителя, де зазначене виражено у знанневому і ціннісно-діяльнісному аспектах та унормовується як вимога, зумовлена потребами ринку праці, суспільства і держави у кваліфікованих працівниках.

Значний інтерес становить набір здатностей в складі предметно-методичної компетентності за професійним стандартом, котрий є доречним у контексті дослідження розвитку методичної компетентності в системі неперервної освіти. Припускаємо, що означені здатності корелюють зі змістовим наповненням методичної компетентності та реалізуються вчителем через моделювання змісту навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів; формування та розвиток в учнів ключових компетентностей й наскрізних умінь; здійснення інтегрованого навчання учнів; добір і використання сучасних та ефективних методик і технологій навчання, виховання і розвитку учнів; розвиток в учнів критичного мислення; здійснення оцінювання та моніторингу результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу; формування ціннісних ставлень в учнів [7].

Зазначимо, що розвиненість методичної компетентності педагогів набуває пріоритетного значення з огляду на необхідність реалізації завдань Державного стандарту базової середньої освіти в умовах впровадження Нової української школи. Як відомо, перед сучасними педагогами постали виклики, які спонукають їх до змін, переорієнтації на ціннісно-орієнтоване навчання учнів та застосування нових підходів – компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, інтегративного. Означене передбачає і оновлення діапазону методичного інструментарію вчителя задля забезпечення дидактичної доцільності освітнього процесу.

В якості аргументованого підтвердження вищезначеного наведемо окремі результати дослідження «Нова українська школа» в 5–6-х класах: виклики впровадження» проведене ГО «Смарт освіта» за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» та сприяння Міністерства освіти і науки України. В загальнонаціональному репрезентативному опитуванні взяли участь близько 600 вчителів, котрі працюють з учнями 5–6-х класів Нової української школи. В ході опитування педагоги

визначили, зокрема і найбільш поширені підходи, які вони застосовують в освітньому процесі. Обрані педагогами варіанти мають наступний розподіл у відсотковому значенні: «навчання, орієнтоване на розв'язання проблем (52,5 %); проєктне навчання (49 %); інтеграція різних предметів (39 %); створення індивідуальних траєкторій розвитку учнів (25 %); створення учнівського портфоліо (14 %); навчання «через запит» (11 %)» [5, с.37].

На труднощі у просуванні реформи НУШ, обумовлені об'єктивними чинниками (перехід на дистанційне навчання, ускладнення обумовлене війною тощо), вказує той факт, що за результатами дослідження 45% опитаних вчителів проявили недостатню обізнаність щодо особливостей змісту реформи та мають утруднення з усвідомленням основних її відмінностей у порівнянні з традиційною освітньою системою. Отримані дані засвідчують, що використання сучасних підходів в освітньому процесі здійснюється педагогами не повною мірою, тож питання розроблення векторів науково-методичного супроводу реформи НУШ не лише не зникає з поля зору працівників системи неперервної освіти, а й має бути значено посилене, зокрема і в частині розвитку методичної компетентності педагогів.

Можливості для модернізації науково-методичного супроводу педагогів, які здійснюють освітній процес в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану, відкрило проведене на базі Одеської академії неперервної освіти комплексне науково-педагогічне дослідження «Трансформація особистісних та професійних компетентностей учасників освітнього процесу в реаліях сьогодення», результати якого висвітлено в попередніх публікаціях [9]. Здійснене дослідження мало на меті визначити та дослідити чинники трансформації особистісно-професійної компетентності учасників освітнього процесу.

Тож, в межах пошуку шляхів розвитку методичної компетентності педагогів базової школи та майбутніх вчителів у процесі неперервної освіти виділимо акцентні приклади з досвіду працівників кафедри методики викладання і змісту освіти ОАНО. Відмітимо, що освітня діяльність є пріоритетним напрямом діяльності кафедри методики викладання і змісту освіти. Робота викладачів кафедри спрямована на розроблення освітніх/навчальних програм і наповнення контенту курсів підвищення кваліфікації для вчителів закладів загальної середньої освіти та реалізацію змісту обов'язкових і вибіркового дисциплін для майбутніх вчителів – здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки.



Так, в процесі опанування розробленого курсу «Особиста навчальна мережа: створюємо разом» вчителі мовно-літературної освітньої галузі (іноземні мови) практикують створення освітянських спільнот, що згодом за аналогією втілюється педагогами і в практику роботи з учнями. Освітняни навчаються моделювати діяльність онлайн-спільнот і мереж для подальшого неформального професійного спілкування, обміну думками, досвідом, обговорення професійних питань, поширення дидактичних матеріалів та практичних напрацювань. Про стимул до професійного зростання та підвищення рівня методичної компетентності свідчать результати рефлексивного анкетування вчителів, які навчалися на курсах за даною тематикою: 60% вчителів після завершення курсів планують працювати над створенням власної мережі, блогу, каналу; 30% педагогів створюють онлайн-продукт уже в процесі навчання; 10% – зацікавлені, але потребують додаткового осмислення теми [1, с.18].

На підвищення інформаційно-цифрової складової методичної компетентності педагогів інформатичної освітньої галузі спрямовано змістове наповнення актуальних курсів підвищення кваліфікації, де розглядається компетентнісний потенціал, алгоритми використання хмарних технологій Google та мобільних додатків в освітньому процесі. Значна увага приділяється практичному опрацюванню методико-технологічних аспектів дистанційного, синхронного та асинхронного навчання, вивченню спектра мов програмування (Scratch, Python, Java), методичному супроводу упровадженню елементів STEAM-освіти, зокрема розробці STEM/ STEAM-проектів на основі міждисциплінарного та інтегрованого підходів [2, с.52].

Розвитку комплексу здатностей педагогів технологічної освітньої галузі, як необхідних складових методичної компетентності, сприяє навчання на курсах підвищення кваліфікації, яке є можливістю фахівцям спланувати особистісно-професійну траєкторію в напрямку опанування методиками реалізації проектно-технологічної діяльності, запровадження гейміфікації, робототехніки, STEM-технологій на уроках трудового навчання, практиками розвитку інженерного мислення, креативності, ключових компетентностей в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти. Освітня проблематика, яка інтегрується у зміст навчання фахівців технологічної освітньої галузі, охоплює інноваційні практики впровадження сучасних моделей навчання: адаптивне навчання, синхронне та асинхронне навчання, змішане, гібридне, дистанційне, електронне, самостійно направлене, віртуальне навчання та актуальний інструментарій для забезпечення

такого навчання. Педагоги отримують науково-методичний супровід в опрацюванні сучасних технологій візуалізації інформації, онлайн-інструментарію для створення коміксів, скрайбінгу, лепбуків, інтелект-карт, тестів, кросвордів, вивчають особливості роботи з онлайн-дошками Jamboard, Padlet тощо [2, с.52-53].

Науково-методичний й науково-практичний супровід розвитку методичної компетентності вчителів математичної освітньої галузі здійснюється на засадах застосування цінностей методології agile, адаптованих для системи післядипломної (неперервної) педагогічної освіти в контексті формування дидактичних ресурсів. Важливою функцією дидактичного ресурсу agile-стратегії XP (eXtremePedagogy) в модернізованій системі роботи курсів підвищення кваліфікації учителів математики в ОАНО є створення, науково-методичний супровід та постійне оновлення на засадах суб'єктно-об'єктної взаємодії (із застосуванням методу «коротких релізів», трансформацією принципу agile «парне програмування» у принцип виконання навчально-професійних проєктів, парно-групових завдань та ін.) задачних комплексів (систем задач). Запропонований алгоритм роботи забезпечує взаємозв'язок теоретичного і практичного (задачного) матеріалу в комплексі заходів для учнів з підвищеними освітніми запитами в галузі математики [3, с.68-69].

Дещо раніше було проаналізовано можливості розвитку методичної компетентності в умовах змін, що стало основою пошуку шляхів розвитку її складової, визначеної як «здатність здійснювати інтегроване навчання учнів». В контексті даного дослідження зазначимо, що викладачами кафедри методики викладання і змісту освіти ОАНО здійснено науково-методичний супровід реалізації розроблених навчальних програм актуальної проблематики для різних категорій педагогічних працівників під загальною назвою «Реалізація інтегративної стратегії навчання». Кожна така програма специфічно відрізняється відносно освітньої галузі/предмета та забезпечує реалізацію освітніх завдань: поглиблення розуміння сутності інтегрованого навчання як інструменту розвитку ключових компетентностей особистості з фокусом на цінності, ставлення, практичні навички; розвиток здатності до педагогічного проєктування інтегрованих занять; удосконалення умінь комбінувати та адаптувати педагогічний інструментарій розвитку ключових компетентностей відповідно до освітньої мети; сприяння розвитку умінь прогнозувати/забезпечувати результативність інтегрованої освітньої діяльності; здійснення педагогічної рефлексії щодо трансформації/діджиталізації методичного інструментарію у процесі розвитку ключових компетентностей [8, с. 166].



Спрямованість на підвищення рівня розвитку методичної компетентності майбутніх вчителів забезпечує зміст обов'язкового компоненту «Технології середньої освіти та методика навчання» освітньо-професійної програми «Педагогіка середньої освіти» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки [6].

Вагоме місце у наповненні змістових модулів програми навчальної дисципліни відведено особливостям методики навчання, що сприяє і оволодінню магістрантами спеціальними компетентностями та відповідними здатностями, як-то: інтегрувати знання у сфері загальної середньої освіти і педагогіки та розв'язувати складні задачі у мультисциплінарних та міждисциплінарних контекстах; використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні та цифрові технології у освітній та дослідницькій діяльності; здійснювати методичну роботу та методичний супровід педагогічної діяльності. Відтак застосування практико-орієнтованого підходу до підготовки магістрів освітніх, педагогічних наук уможливорює опанування ними методичних засад проектування освітнього контенту з використанням процедур інтегрування й варіювання диференційованого змісту шкільних навчальних предметів [4].

Викладачі кафедри методики викладання і змісту освіти здійснюють науково-методичний супровід навчальної діяльності майбутніх вчителів щодо опрацювання державних освітніх стандартів, опанування методико-технологічного інструментарію проектування змісту освіти (таксономія Б.Блума, метод дизайн-мислення, метод ADDIE, система SMART тощо), оволодіння методами і прийомами реалізації завдань середньої освіти, методикою підготовки і проведення сучасного уроку, особливостями організації групової форми роботи, застосування проектних технологій тощо (змістовий модуль 3. «Методика навчання»; змістовий модуль 4 «Особливості методики навчання предмету») [4].

**Висновки.** Підсумовуючи результати дослідження зазначимо, що напрацювання фахівців кафедри методики викладання і змісту освіти в напрямку розвитку методичної компетентності майбутніх вчителів та вчителів закладів загальної середньої освіти уможливили виявлення характерних особливостей науково-методичного супроводу означеного процесу, серед яких виділяємо технологічність (включає алгоритм запровадження), адаптованість (включає врахування потреби здобувачів освіти), ціннісно-орієнтовану спрямованість (включає диспозиції, цінності, ставлення), результативність (включає спрямованість на отримання освітнього продукту). Подальші розвідки будуть здійснювати

у напрямку розширення діапазону, форматів та адаптації дієвих стратегій розвитку методичної компетентності майбутніх вчителів та педагогів закладів загальної середньої освіти.

### Література:

1. Береснева Н.В. Підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов: виклики та перспективи. *Наша школа: науково-практичні студії*. 2023. № 2 (2). С. 14-20. DOI: <https://doi.org/10.61339/2786-6947.2023.2.289554> (дата звернення: 14.03.2024)
2. Колесова О.А., Нікітенко Р. І., Чебаненко Н. О. ІТ та STEM контури післядипломної педагогічної освіти. *Наша школа: науково-практичні студії*. 2023. № 1(1). С. 50–56. DOI: <https://doi.org/10.61339/2786-6947.2023.1.286300> (дата звернення: 14.03.2024)
3. Мітельман І.М. Дидактичні ресурси agile-стратегій підготовки вчителів до роботи з математично обдарованими учнями. *Наша школа: науково-практичні студії*. 2023. № 1(1). С. 65–73. DOI: <https://doi.org/10.61339/2786-6947.2023.1.286305>. (дата звернення: 14.03.2024)
4. Навчальна програма дисципліни «Технології середньої освіти та методика навчання» освітньо-професійної програми «Педагогіка середньої освіти» за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки для другого (магістерського) рівня вищої освіти. [Електронний ресурс]. – Одеса: КЗВО «ОАНО», 2023. – Режим доступу: [https://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/12986/730595/sitepage\\_91/files/pso\\_np\\_tehn\\_ser\\_osv.pdf](https://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/12986/730595/sitepage_91/files/pso_np_tehn_ser_osv.pdf) (дата звернення: 27.02.2024)
5. «Нова українська школа» в 5–6-х класах: виклики впровадження / кол. авт.: І. Пасько, П. Бондаренко, В. Божинський; за ред. Галини Титиш; ГО «Смарт освіта». Київ. 2024. 190 с. URL: [https://drive.google.com/file/d/1oUXRxRHxSI6DRMAJ\\_EvyLbI7w7vs5f9N/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1oUXRxRHxSI6DRMAJ_EvyLbI7w7vs5f9N/view?usp=sharing) (дата звернення: 14.03.2024)
6. Освітньо-професійна програма «Педагогіка середньої освіти» галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки для другого (магістерського) рівня вищої освіти. [Електронний ресурс]. – Одеса: КЗВО «ОАНО», 2022. – Режим доступу: [https://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/9324/732394/sitepage\\_329/files/opp\\_pso\\_2022.pdf](https://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/9324/732394/sitepage_329/files/opp_pso_2022.pdf) (дата звернення: 28.02.2024)
7. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення: 17.02.2024)
8. Шатайло Н.В., Онищук С.О. : Інтегративна стратегія навчання: можливості реалізації в умовах змін // Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку». Одеса: КЗВО «ОАНО», 2023. С. 165-167.
9. Шатайло Н.В. Розвиток професійних компетентностей педагогів базової школи в умовах сьогодення. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка»*. Випуск 12(18). 2023. С. 878-889. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-12\(18\)-878-889](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-12(18)-878-889) (дата звернення: 07.03.2024)
10. Шатайло Н.В. Методична компетентність педагога: теоретичний аспект. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 68. Том 2. 2024 С. 182-185. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.2.37> (дата звернення: 12.03.2024)



### References:

1. Beresneva N.V. (2023). Pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv inozemnykh mov: vyklyky ta perspektyvy [Improving the qualifications of foreign language teachers: challenges and prospects]. *Nasha shkola: naukovo-praktychni studii – Our school: scientific and practical studies*, 2 (2), 14-20.
2. Kolesova O.A., Nikitenko R.I., Chebanenko N.O. (2023). IT ta STEM kontury pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity [IT and STEM contours of postgraduate pedagogical education]. *Nasha shkola: naukovo-praktychni studii – Our school: scientific and practical studies*, 1(1). 50–56.
3. Mitelman I.M. (2023). Dydaktychni resursy agile-strategii pidhotovky vchyteliv do roboty z matematychno obdarovanyamy uchniamy [Didactic resources of agile strategies for training teachers to work with mathematically gifted students]. *Nasha shkola: naukovo-praktychni studii – Our school: scientific and practical studies*, 1(1), 65–73.
4. *Navchalna prohrama dystsypliny «Tekhnologii serednoi osvity ta metodyka navchannia» osvitno-profesiinoi prohramy «Pedahohika serednoi osvity» za spetsialnistiu 011 Osvitni, pedahohichni nauky dlia druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity. [The curriculum of the discipline «Technologies of secondary education and teaching methods» of the educational and professional program «Pedagogy of secondary education» in the specialty 011 Educational, pedagogical sciences for the second (master's) level of higher education]. (2023). Odesa: KZVO «OANO». Retrieved from [https://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/12986/730595/sitepage\\_91/files/pso\\_np\\_tehn\\_ser\\_osv.pdf](https://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/12986/730595/sitepage_91/files/pso_np_tehn_ser_osv.pdf) [in Ukrainian].*
5. «Nova ukrainska shkola» v 5–6-kh klasakh: vyklyky vprovadzhennia (2024) / kol. avt.: I. Pasko, P. Bondarenko, V. Bozhynskyi; za red. Halyny Tytysh; [«New Ukrainian school» in grades 5-6: challenges of implementation]. / coll. author: I. Pasko, P. Bondarenko, V. Bozhynskyi; under the editorship Galina Tytysh; HO «Smart osvita» – NGO «Smart Education». Kyiv.
6. *Osvitno-profesiina prohrama «Pedahohika serednoi osvity» haluzi znan 01 Osvita/Pedahohika spetsialnosti 011 Osvitni, pedahohichni nauky dlia druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity. [Educational and professional program «Pedagogy of secondary education» field of knowledge 01 Education/Pedagogy specialty 011 Educational, pedagogical sciences for the second (master's) level of higher education]. (2022). Odesa: KZVO «OANO». Retrieved from [https://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/9324/732394/sitepage\\_329/files/opp\\_pso\\_2022.pdf](https://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/9324/732394/sitepage_329/files/opp_pso_2022.pdf) [in Ukrainian].*
7. Profesiinyi standart za profesiinyamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoio osvity (z diplomom molodshoho spetsialista)» [Professional standard for the professions «Teacher of primary classes of a general secondary education institution», «Teacher of a general secondary education institution», «Teacher of primary education (with junior specialist diploma)»]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> [in Ukrainian].
8. Shatailo N.V., Onischyk S.O. (2023). Intehrativna stratehiia navchannia: mozhlyvosti realizatsii v umovakh zmin [Integrative learning strategy: opportunities for implementation in conditions of change]. V.V. Yahodnikova (Red.), *Pedahohichna nauka i osvita u suchasnomu vymiri: problemy i perspektyvy rozvytku* (s. 165-167) Odesa: Bukaiev Vadym Viktorovych.





9. Shatailo N.V. (2023). Rozvytok profesiinykh kompetentnosti pedahohiv bazovoi shkoly v umovakh sohodennia [Development of professional competences of basic school teachers in today's conditions]. *Visnyk nauky ta osvity. Seriiia «Pedahohika» – Herald of science and education. «Pedagogy», 12(18)*, 878-889. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-12\(18\)-878-889](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-12(18)-878-889)

10. Shatailo N.V. (2024). Metodychna kompetentnist pedahoha: teoretychnyi aspekt. [Teacher's methodological competence: theoretical aspect]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy. 68. (Vol. 2)*, 182-185. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.2.37>



УДК 37.01:271.4(477)-722.5

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1081-1095](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1081-1095)

**Шипка Марія Ігорівна** аспірантка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100, тел.: (096) 652-80-63, <https://orcid.org/0000-0001-9990-391X>

### **МОРАЛЬНІ ІДЕАЛИ ВИХОВАННЯ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ БЛАЖЕННІШОГО ЛЮБОМИРА ГУЗАРА**

**Анотація.** У статті проаналізовано педагогічні ідеї відомого релігійного діяча та морального авторитета нації Любомира Гузара. Виокремлено виховні ідеали та цінності у виховному процесі, які висвітлені у його творчому доробку. Доведено, що виховний ідеал, який був пропагований Любомиром Гузаром базується на засадах християнської моралі, гуманізму, антропоцентризму, єдності, народності та патріотизму.

Також у статті досліджено поняття виховного ідеалу та його важливості у системі педагогічного вчення. Обґрунтовано значимість спадщини Любомира Гузара для українського суспільства та актуальність його поглядів в наш час.

Гармонійний та всебічний розвиток залежить від низки виховних впливів, що здійснюються на особистість впродовж її формування та становлення. Крізь призму поглядів Любомира Гузара у статті висвітлено його підхід до виховного процесу та основні засади на яких вони ґрунтуються.

Проаналізовано християнсько-гуманістичні основи виховання, що є фундаментальними для формування гармонійно розвиненої, морально стійкої особистості, яка здатна до самовдосконалення та позитивної взаємодії з суспільством. Досліджено творчий доробок Любомира Гузара, де провідною темою простежується ідея непорушної гідності людини, яка випливає з усвідомлення, що кожна особа є сотворінням Божим, створена на Його образ і подобу.

У статті висвітлено, що виховний ідеал з призми вчення Любомира Гузара полягає у комплексному підході, де всебічно розвинена особистість живе в гармонії з собою, оточенням та згідно з високими духовними ідеалами. З'ясовано, що в основі поглядів Любомира Гузара лежить переконання, що усвідомлення своєї гідності



та гідності кожної іншої людини є ключовим для будівництва справедливого, милосердного та гуманного суспільства.

Згідно з вченням Любомира Гузара можна сказати, що в основі емоційного та духовного благополуччя людини лежить не просто потреба в любові, а глибоке усвідомлення того, що ми є об'єктом любові. Водночас варто зазначити, що гідність людської особи є основоположною проблематикою для формування виховних поглядів Любомира Гузара.

**Ключові слова:** Любомир Гузар, мета виховання, виховний ідеал, моральні засади, цінності виховання, виховання у творчості.

**Shypka Mariia Ihorivna** Postgraduate Student of the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, 24 Ivan Franko St., Drohobych, 82100, tel.: (096) 652-80-63, <https://orcid.org/0000-0001-9990-391X>

### **MORAL IDEALS OF UPBRINGING IN THE HERITAGE OF HIS BEATITUDE LUKHOMYR HUSAR**

**Abstract.** The article analyzes Lubomyr Husars' pedagogical ideas as our nation's famous religious leader and moral authority. The educational ideals and values in the educational process, which are highlighted in his heritage, are distinguished. The article proves that the educational ideal promoted by Lubomyr Husar is based on the principles of Christian morality, humanism, anthropocentrism, unity, nationality, and patriotism.

The article also explores the concept of the educational ideal and its importance in the system of pedagogical teaching. The significance of the legacy of Lubomyr Husar for Ukrainian society and the relevance of his views in our time are substantiated.

Harmonious and comprehensive development depends on several educational influences exerted on a personality during its formation and growth. Through the lens of Lubomyr Husar's views, the article highlights his approach to the educational process and the basic principles on which they are based.

The author analyzes education's Christian and humanistic foundations, which are fundamental for forming a harmoniously developed, morally stable personality capable of self-improvement and positive interaction with society. The author examines the works of Lubomyr Husar, where the leading theme is the idea of inviolable human dignity, which stems from the realization that every person is a creation of God, created in His image and likeness.



The article highlights that the educational ideal from the perspective of the teachings of Lubomyr Husar is an integrated approach where a fully developed personality lives in harmony with his environment and by high spiritual ideals. It is found that the basis of Lubomyr Husar's views is the conviction that the realization of one's dignity and the dignity of every other person is critical to building a just, merciful, and humane society.

According to the views of Lubomyr Husar, it can be said that the basis of a person's emotional and spiritual well-being is not just the need for love but a deep awareness that we are the object of love. At the same time, it should be noted that the dignity of the human person is a fundamental issue in the formation of Lubomyr Husar's educational views.

**Keywords:** Lubomyr Husar, purpose of education, educational ideal, moral principles, values of education, education in creativity.

**Постановка проблеми.** Впродовж усього розвитку людського суспільства завжди актуальною є тематика процесу виховання, що постійно потребує вдосконалення відповідно до історичних умов, особливостей того чи іншого періоду, соціокультурних чинників тощо. Мета виховання реалізовується та втілюється у виховному ідеалі, зокрема в особистісному взірці, який можна вважати за досконалий та такий, що гідний наслідування [4].

Творча спадщина визначних постатей українського народу, зокрема моральних авторитетів, які є взірцями та духовною основою, формує шляхи та способи вдосконалення різноманітних суспільних процесів, зокрема, що стосуються виховання. Значимість творчої спадщини Любомира Гузара важко переоцінити для розвитку та становлення українського суспільства, його народу, зокрема у його виховних ідей. Проблематика виховного процесу, ідеалу виховання визначається основоположними християнськими, морально-етичними принципами, де гідність людської особи є визначальною.

Аналіз та узагальнення наукової літератури вказує на те, що тематика ідеалу виховання у творчості Любомира Гузара є досить новою та актуальною, особливо зважаючи на сучасні обставини нашого суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження тематики «виховного ідеалу» та моральних ідеалів у виховному процесі зробили відомі українські педагоги. Свій вагомий внесок зробили видатні вітчизняні науковці зокрема: Г. Ващенко, К. Ушинський, С. Русова та інші. Серед сучасних дослідників предметом яких є «виховного ідеалу» варто відзначити: О. Вишневський, О. Невмержицька, М. Пантук,

Т. Пантюк, М. Фіцула, Н. Калита, М. Матковський, Н. Майборода та низка інших. Про значення виховного ідеалу для національно-патріотичного виховання можемо простежити у наукових дослідженнях К. Чорної, О. Вишневського, Ю. Руденка, А. Алексюк, В. Шевченка. У своїх працях науковці доводять, що виховний ідеал є визначальним для формування всебічно та гармонійно розвинутої особистості, яка буде діяти задля загального блага суспільства.

**Мета статті** – розглянути поняття та зміст ідеалу виховання у творчій спадщині Любомира Гузара.

**Виклад основного матеріалу.** Впродовж різних етапів становлення людства незмінно актуальним залишається процес виховання та формування підростаючого покоління. Взірці, а також ідеали виховання, що формуються та вдосконалюються під впливом різних чинників, видозмінюються і викристалізуються у досконалий та гідний наслідування приклад, що у свою чергу базується на системі цінностей.

Кожна країна характеризується своєю унікальною системою виховання, що формується впродовж віків. Для різних держав притаманною є своя система виховання, яка враховує особливості того чи того народу, його мову, культуру, звичаї, традиції, історико-культурну спадщину тощо. Незважаючи на те, що система виховання зазнає численних зовнішніх впливів, що безпосередньо та опосередковано видозмінюють та вдосконалюють її.

Система виховання, адаптуючи найкращі здобутки світової культури, сприяє формуванню відкритого, толерантного світогляду, готовності до діалогу, взаємоповаги та розуміння міжкультурних відмінностей. У цьому контексті виховання виступає як ключовий елемент соціального прогресу та гармонійного розвитку суспільства, здатного пристосуватися до змін та викликів сучасного світу.

Наша система виховання має свої характерні риси та особливості на що варто звернути увагу. Якщо мова про особливості виховного процесу в українській педагогіці, то треба зазначити, що сама система виховання базується на національних засадах та ідентичності українського народу. З огляду на складні сторінки в історії нашого народу, глибинні національні традиції були під заборонаю, проте сьогодні національна виховна система відроджується та набирає нових форм. Кожна система виховання має свій ідеал, досконалий взірець, до якого стремить та на який рівняється.

Виховний ідеал українського народу широко розкривається у працях відомих українських педагогів, зокрема Григорія Ващенка, Софії Русової, Костянтина Ушинського та багато інших. Згідно з



наукової спадщини вище згаданих педагогів можна виокремити те, що пріоритетом у вихованому процесі вони визначають формування та становлення молодого покоління на засадах національної ідеї. Ушинський писав, що «Кожен народ має свій особливий ідеал людини і вимагає від свого виховання відтворення цього ідеалу в окремих особах. Ідеал цей у кожного народу відповідає його характерові, визначається його громадським життям, розвивається разом з його розвитком...» [18, с. 76].

Софія Русова вважала, що мета виховання тісно пов'язана із формуванням вищих цінностей життя. Українська педагогиня зазначає, що у кожної людини є свої ідеали, мета життя, уявлення про добро та зло, тому очевидним є той факт, що мета і завдання виховання повинні мати різносторонній характер [17, с. 160].

Григорій Ващенко окреслює поняття виховного ідеалу як «образ ідеальної людини, на який має орієнтуватися педагог, виховуючи молоде покоління» [3, с. 41]. На його переконання, «Людина як моральна і соціальна істота не могла жити без певного уявлення про те, якою вона мусить бути» [3, с. 104]. Григорій Ващенко визначає, що загальнолюдські та національні цінності є духовним надбанням народу, які лежать в основі виховного ідеалу: «служіння Богові та своїй нації» [19, с. 65]. До переліку загальнолюдських цінностей педагог включає моральний закон, зокрема вміння творити добро та боротися зі злом, пошук справедливості та правди, додержуватися ідеалів любові та краси. На його думку виховний ідеал у відповідь на виклики часу трансформується і вдосконалюється [19, с. 65].

У контексті історичного формування виховного ідеалу українського народу варто відзначити його християнське коріння. Християнство на теренах України набувало національних форм. та не заперечувало того, Те, чим жив народ до його прийняття християнство не спростовувало і не заперечувало, а природньо інтегрувалось у суспільство. Відповідно залишало і освячувало те, що не суперечило його догмам. Отже, світогляд, моральні принципи і звичаї у народу видозмінювалися поєднуючи в собі євангельське вчення з несуперечливими християнству аспектами первинної національної культури [3, с. 109].

Церква та релігійні інституції відігравали провідну роль у розвитку освіти в Україні. Монастирі та церковні школи були серед перших освітніх закладів, які не лише забезпечували релігійне виховання, але й навчання грамоти, літератури, історії та інших наук. Це сприяло поширенню грамоти серед широких верств населення,

зкладаючи основи для розвитку культурного та наукового потенціалу суспільства.

Роль релігійних осередків у розвитку освіти не обмежувалася лише формальним навчанням. Церква відіграла важливу роль у збереженні та передачі культурної спадщини, біблійних текстів, які слугували джерелом моральних взірців та етичних настанов. Виховна роль християнської релігії розширювалася через проповіді, богослужіння та церковні свята, які формували духовність, почуття громадської єдності та моральної відповідальності [8].

В українській педагогіці глибоке коріння мають християнсько-гуманістичні основи виховання. Вони відображають багатовікове поєднання національних традицій, культурної світової спадщини та християнських цінностей на яких творилася українська культура. Християнсько-гуманістичні основи виховання виступають як фундамент для формування особистості, заснованого на принципах любові, поваги, моральної чистоти та самовдосконалення, орієнтиром яких є високі етичні стандарти, співчуття, відповідальність і повагу до інших. Українська педагогіка через призму християнсько-гуманістичних цінностей акцентує на розвитку всебічної, гармонійної особистості, здатної до саморефлексії, емпатії та відповідального ставлення до себе та оточуючих. Християнсько-гуманістичні основи виховання є фундаментальними для формування гармонійно розвиненої, морально стійкої особистості, яка здатна до самовдосконалення та позитивної взаємодії з суспільством. Ці принципи наголошують на моральному компасі, надаючи особі міцний фундамент для керування високими моральними принципами у своєму житті і для розрізнення добра та зла. Вони підкреслюють повагу до гідності кожної людини, підтримуючи її право на самореалізацію та непорушність особистої свободи [8].

Важливість цих основ у вихованні також полягає у розвитку особистісної відповідальності та соціальної зрілості, що дає індивіду змогу ефективно взаємодіяти в суспільстві, розуміти та приймати соціальні норми та цінності. Цей підхід сприяє гармонійному розвитку особистості, забезпечуючи баланс між духовними, інтелектуальними та емоційними аспектами розвитку.

У сучасній Україні ці засади адаптуються до потреб сучасного суспільства, знаходячи відображення у шкільних програмах, виховних проектах та методиках навчання, спрямованих на формування молоді, готової до викликів сучасного світу, але зберігаючи при цьому вірність національним цінностям та культурній спадщині. Християнсько-



гуманістичні основи виховання таким чином сприяють збалансованому розвитку особистості, яка характеризується моральною стійкістю, духовністю та активною соціальною позицією.

Процес творення педагогічної думки справді є надзвичайно динамічним і відображає широкий спектр впливів, що походять і від сучасних педагогів, філософів, культурних та релігійних діячів. Це динамічне поле постійно оновлюється завдяки інноваційним ідеям та підходам, які вносяться різними діячами. Відкритість до нових ідей та готовність враховувати їх у формуванні педагогічної думки є ключовими для адаптації освіти до змінних потреб суспільства та розвитку особистості.

Блаженніший Любомир Гузар, будучи одним із найбільших духовних лідерів та моральних авторитетів українського народу, неодноразово заглиблювався у питання виховання та навчання. У своїх повчаннях, він залишив помітний слід у сфері педагогіки, пропонуючи власне бачення виховного ідеалу. Його вчення та життєвий шлях відкривають перед нами образ особистості, вихованої у дусі християнських цінностей, глибокої моральності та гуманізму. Важливо підкреслити, що для Гузара виховання не було вузькоспеціалізованим процесом або набором формальних знань та навичок, але безперервним процесом цілісного формування особистості, здатної до самопізнання, самовдосконалення, відповідальності перед собою, іншими та Богом.

Розглядаючи процес виховання, зокрема і виховний ідеал, крізь призму вчення Блаженнішого Любомира Гузара, ми не можемо обмежитися лише традиційним розумінням, змістом та парадигмою педагогічної науки. Його підхід включає ширше розуміння виховання, яке охоплює духовний розвиток, формування моральних принципів та активну соціокультурну позицію особистості. Тож, виховний ідеал у вченні Гузара полягає у комплексному підході, де всебічно розвинена особистість живе в гармонії з собою, оточенням та згідно з високими духовними ідеалами. «Людина має три ролі зв'язки: стосовно свого творця, стосовно себе, стосовно ближнього», – казав Любомир Гузар. І продовжував: «Спілкування з кожним дає сенс життя» [1, с. 20].

Педагогічні погляди та духовна місія Блаженнішого Любомира Гузара тісно переплетені із його життєвим кредо. Він часто говорив: «Хочу бути людиною!» і це висловлювання – несе в собі не просто прагнення до людяності в її традиційному розумінні, але й закликає до глибоких метафізичних та етичних роздумів щодо сутності людського існування, моральності та доброчесності. Саме людяність як характерна прикмета відкриває перспективу в глибину роздумів щодо педагогічних



ідей Любомира Гузара. «Моя мрія у житті — бути людиною. Але я не є стовідсотково певний, що то значить бути людиною», — ці слова Патріарха відображають його невпинний пошук і роздуми про істинне значення людського буття, вказуючи на шлях самопізнання та самовдосконалення, який він вважав необхідним для кожної особистості [14].

Любомир Гузар наголошував, що «людина — це створіння, цінність якої полягає не тільки в тому, що вона досягнула, а й у тому, до чого змагала», людина – не та особа, яка досягла досконалості, а та, яка не перестає старатися розвивати свої дари та жити згідно з своїми цінностями, бо справжня досконалість полягає не в бездоганності, а в прагненні до розвитку та самовдосконалення [1]. Таке бачення Любомира Гузара глибоко відображає його розуміння людського розвитку та особистісного зростання. Він підкреслював, що зрілість людини не вимірюється її здатністю досягти досконалості у звичному розумінні цього слова, а в її нескінченному прагненні до самовдосконалення, всебічного та гармонійного розвитку згідно з своїми цінностями. Варто звернути увагу на те, що для Блаженнішого, справжня досконалість полягає не в бездоганності чи відсутності помилок, а в невпинному зусиллі бути кращою версією себе, в усвідомленні та активному використанні своїх можливостей для особистісного росту. Можна сказати, що такий підхід відображає глибоке християнське розуміння людського життя як шляху до самовдосконалення та духовного зростання, де кожна особа покликана розвивати надані їй Богом дари в служінні іншим.

Філософія Любомира Гузара полягала у короткому, проте дуже змістовному вислові: «Бути людиною», у якому чітко простежується тематика поваги до людської гідності. Блаженніший Любомир завжди підкреслював, що саме гідність є тим, що всіх єднає та формує колегіальну платформу для побудови стосунків. Повага та любов є тими двома стовпами на яких можна творити всі інші людські спільноти [9, с. 6].

Аналізуючи творчий доробок Любомира Гузара, провідною темою можна простежити ідею непорушної гідності людини, яка впливає з усвідомлення, що кожна особа є сотворінням Божим, створеною за Його образом і подобою. Ця фундаментальна істина визначає не лише ставлення людини до себе та до інших, але й формує її ставлення до світу загалом. Підкреслюючи, що «людина сотворена Богом за його образом і подобою» [6, с. 45]. Гузар водночас вказує на величезну відповідальність, яку несе кожен перед собою та своєю гідністю, закликаючи до необхідності самопізнання та відповідального



ставлення до власного призначення та місії. Людина «є твором Божим, повинна старатися пізнати себе та з відповідальністю ставитися до тієї гідності» [7].

Блаженніший Любомир Гузар у своїх повчаннях глибоко занурюється в питання людської гідності, виходячи з переконання, що вона нерозривно пов'язана з усвідомленням людини як сотворіння Божого. Він активно протиставляється атеїстичним поглядам, які зводять людське існування до результату біологічних процесів та випадковостей, наголошуючи на тому, що зачаття та народження кожної людини відбуваються з Божої волі [16]. Таке розуміння підкреслює унікальність та велич кожної особистості, закладаючи фундамент для взаємоповаги та взаєморозуміння між людьми.

Отже, в основі поглядів Любомира Гузара лежить переконання, що усвідомлення своєї гідності та гідності кожної іншої людини є ключовим для будівництва справедливого, милосердного та гуманного суспільства. Людина, яка розуміє свою божественну сутність і відповідальність перед Творцем, здатна на великі звершення та відкрита до глибокого духовного росту і розвитку. Це вчення покликане нагадати кожному про велику цінність життя та необхідність жити його з відповідальністю, любов'ю та повагою до себе, до інших та до всього створіння.

Блаженніший Любомир Гузар у своєму підході до розуміння людської гідності акцентує на важливості бути простою людиною, яка не прагне до зовнішніх проявів гордості чи самовеличання. Він вважав, що саме в такій простоті криється справжня гідність – здатність бути самим собою, не намагаючись щось доказувати іншим або підлаштовуватись під чужі очікування. Гузар називав людей, з такою характеристикою як простота, дуже шляхетними. Тим самим підкреслював, що їхня поведінка заснована на внутрішній гармонії та справжності, а також є вищим вираженням поваги до себе та до Божого задуму. Ця «шляхетна простота» стає виразом глибокої духовної зрілості, що дозволяє людині жити життям, наповненим змістом та значенням, будувати відкриті та щирі взаємини з тими, хто її оточує [13]. Справжня шляхетність проявляється у здатності, жити відповідно до власних цінностей та принципів, незважаючи на зовнішні тиски чи очікування суспільства.

Водночас Блаженніший Любомир Гузар наголошував, що кожна людина є унікальним творінням, обдарованим Богом особливими талантами та бажаннями, які визначають її індивідуальний шлях у житті. Він переконував, що реалізація цих талантів не лише сприяє

особистому розвитку та здобуттю внутрішнього задоволення, але й стає служінням іншим, втіленням вищих цінностей добра, милосердя та любові у світі. Любомир Гузар був переконаний, що кожен має власну важливу місію, яка перевищує особисті амбіції та прагнення, виражаючи собою служіння спільноті та відданість народу заради його блага. Він закликав людей не ігнорувати свої природні здібності та інтереси, а розвивати їх та використовувати для втілення позитивних змін у суспільстві та у світі загалом. Незалежно від того чи це мистецтво, наука, освіта, чи будь-яка інша сфера діяльності, кожна людина може знайти свій унікальний шлях до втілення своїх талантів у служінні іншим. Він вважав, що таке служіння не тільки збагачує життя ближніх, але й приносить найглибше задоволення та радість самій людині, відкриваючи перед нею сенс життя та наповнюючи її глибокою вдячністю та миром [12].

Важливим та вкрай серйозним завданням є розпізнати своє покликання у житті. У виховному процесі одним із найголовніших завдань є розпізнати схильності дитини та супроводити у її виборі згідно власних здібностей та талантів, щоб вона почувала себе з гідністю і корисною у суспільстві. Важливою частиною цього процесу розпізнання свого покликання, на думку Любомира Гузара, є вислуховування порад та думок ближніх— родини, друзів, знайомих, які могли допомогти краще зрозуміти та розпізнати сильні сторони та особистісний потенціал. Це допоможе визначити чи є потрібні таланти для реалізації певних ідей чи проєктів, а також чи буде це корисним для особистості і суспільства [15].

У творчій спадщині Любомира Гузара можна простежити ідеї щодо глибокої важливості відчуття любові. Такий позитивний стан є основоположним для душевного благополуччя кожної людини. Блаженніший стверджував, що хоча любити інших є чудовою та благородною річчю, проте ще більш важливим є усвідомлення того, що ти сам є любленим. Це відчуття любові від інших не тільки підтримує нас у труднощах, але й стає джерелом внутрішньої сили та натхнення. За словами Гузара, людина, яка відчуває себе любленою, може подолати будь-які виклики, оскільки це глибоке усвідомлення надає людині віри в себе та відчуття підтримки. Він підкреслює, що почуття любленості перетворює особистість, дозволяючи долати внутрішню порожнечу та нещастя, навіть коли вона стикається зі труднощами та випробовуваннями [1]. Блаженніший казав: «Людина, яка не відчуває, що хтось її любить, дуже нещаслива. Але людина, яка відчуває, що вона є люблена, які б не були обставини, які б не були потреби, які б не були



труднощі в житті, оце відчуття, розуміння: «Хтось мене любить, хтось мені хоче допомогти» – воно підносить нас на душі» [2]. Ця думка відображає розуміння того, що в основі нашого емоційного та духовного благополуччя лежить не просто потреба в любові, а глибоке усвідомлення того, що ми є об'єктом любові.

Розвиваючи тему гідності, Любомир Гузар вважав, що саме дане поняття є основоположним даром від Бога, а його розвиток є важливою частиною духовного та морального зростання. Фундаментом взаємоповаги та любові Любомир Гузар вбачав визнання цінності кожної людини та власної цінності, тому постійно робив на цьому акцент. Розуміння гідності через призму любові до себе та усвідомлення власної цінності є глибоким і значущим уроком від Блаженнішого Любомира. Людська гідність це не просто визнання власних досягнень чи якостей, а глибоке усвідомлення того, що наша сутність та життя є безцінним даром від Бога, який виявляє свою любов через це дарування [1].

Таке глибоке усвідомлення власної гідності та гідності інших є основою для здорових міжособистісних відносин, суспільної гармонії та особистісного зростання. Воно нагадує нам про важливість любові, поваги та милосердя у нашому спілкуванні з іншими, а це в свою чергу провадить до формування більш справедливого та люблячого суспільства, яке керується ціннісними орієнтирами. Також Гузар вказує на те, що усвідомлення Божої любові до нас може стати каталізатором для того, щоб поділитися цією любов'ю з іншими. Він стверджує, що відчувши на собі безмежну та безкорисливу любов Бога, ми набуваємо бажання бути милостивими, ділитися любов'ю, яку ми отримали, з іншими. Таким чином, за його словами, ми найкраще наслідуємо Бога, коли передаємо Його любов до нас іншим людям [11].

Цей погляд Блаженнішого Любомира Гузара підкреслює нерозривний зв'язок між відчуттям бути любленим та здатністю любити інших. Він нагадує нам, що основою для будь-яких здорових та гармонійних відносин є любов: любов, яку особистість відчуває до себе, любов, яку отримує від інших, та любов, яку готова дарувати світу. В цьому процесі взаємодії та обміну любов'ю виявляється справжня суть «бути людиною». Також ці думки відображають глибоку віру Блаженнішого Любомира в те, що основою гармонійного життя є любов — як відчуття того, що ти є любленим, так і активне вираження любові до інших. Він вчить нас, що відчувати себе любленим — це внутрішній стан, який дає силу і впевненість, допомагає подолати труднощі та знаходити радість у житті, незалежно від зовнішніх обставин. Цими словами Блаженніший Любомир Гузар нагадує нам про необхідність

бути відкритими до любові, цінувати її в нашому житті та активно ділитися нею з іншими. Він закликає, щоб не лише шукати любов у своєму житті, але й бути джерелом любові для оточуючих, втілюючи її через добрі вчинки, милосердя та підтримку [10].

Аналізуючи слова Блаженнішого Любомира Гузара, можна побачити глибокий вимір взаємовідносин між людьми та важливість особистої відповідальності в процесі змін у суспільстві. Він вважав, що основою будь-яких позитивних змін є внутрішня трансформація індивіда, його здатність до самовдосконалення та саморефлексії. Любов до ближнього, за Гузаром, не просто моральний імператив, але й основа для побудови справедливого та гуманного суспільства, де кожен індивід цінується та поважається.

Вчення Блаженнішого Любомира Гузара про важливість бути «нормальною, доброю людиною» відкриває новий вимір у розумінні християнської духовності та процесу виховання, де святість і людяність не протистоять одна одній, а доповнюють та поглиблюють взаємні аспекти людської особистості. Це підкреслює універсальність його педагогічного послання, актуальність якого поширюється далеко за межі церковної спільноти, звертаючись до кожного, хто прагне до морального та духовного розвитку [5].

**Висновки.** Отже, тематику виховного ідеалу досліджували та розвивали чимало відомих українських педагогів, науковців та громадських діячів тощо. Виховним ідеалом є досконалий та гідний наслідування взірець, що має здатність вдосконалюватись та видозмінюватись. Ватро зазначити, що виховний ідеал ґрунтується на ціннісних орієнтаціях, доформування яких варто стреміти. Однією із фундаментальних ознак виховного ідеалу є його національність, що проявляється у формулі «Бог і Україна».

Чимало відомих постатей нашого народу своєю діяльністю впливали на молоде покоління українців, щоб формувати його в тих ідеалах, що викристалізовувались впродовж віків, зокрема такою постаттю був Блаженніший Любомир Гузар. Актуальність морального ідеалу виховання у творчому доробку відомого авторитету нашої нації ми можемо спостерігати у його цінних ідеях звернених до сучасників. Любомир Гузар у своїх численних зверненнях до українського народу, зокрема молодого покоління говорить про абсолютні вічні та національні цінності, які необхідно плекати та формувати задля добра кожної особистості зокрема та цілого народу.



**Література:**

1. Блаженніший Любомир. Думки у спадок / упор. О. Гнатишин. Львів : Свічадо, 2018. 128 с.
2. Блаженніший Любомир: "Найбільшим щастям людини є відчутти, що ми є люблені", 2016. youtube.com. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=SUakSCIOOrw> (дата звернення: 17.03.2024).
3. Ващенко Г. Виховний ідеал. Полтава : Полтавський вісник, 1994. 191 с.
4. Вишневецький О. Український виховний ідеал і національний характер (витоки, деформації і сучасні виклики) / О. Вишневецький. Дрогобич : Видавець Святослав Сурма, 2010. 160 с.
5. Владика Богдан Дзюрах: «Бути людиною! Простота, людськість та мудрість Блаженнішого Любомира», 2020 URL: <https://synod.ugcc.ua/data/vladyka-bogdan-dzyurah-butu-lyudynouy-prostota-lyudskist-ta-mudrist-blazhennishogo-lyubomyra-chastyna-i-4228/> (дата звернення: 16.04.2023).
6. Гузар Л. Про гріхи і чесноти. Харків : Фоліо, 2018. 45 с.
7. Кардинал Любомир(Гузар): бути патріотом – значить любити свою Батьківщину не теоретично, а практично, 2015. URL: <https://kyrios.org.ua/news/m/18681-kardinal-ljubomirguzar-but-patriotom-znachit-ljubiti-svoju-batktivschinu-ne-teoritichno-a-praktichno.html> (дата звернення: 27. 02. 2024).
8. Кислашко О.П., Сіданіч І.Л. Християнська педагогіка: навч. посіб. Київ : Духовна вісь, 2015. 510 с.
9. Климончук О. Кобзар Незалежної України. Блаженніший Святослав про Блаженнішого Любомира. Львів : Видавництво Старого Лева, 2023. 160 с.
10. Любити – це дуже гарна річ, але набагато важливіше є бути свідомим, що я є любленим, 2014. youtube.com. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=V16wr9OTY4Q> (дата звернення: 03.03.2024).
11. Любомир Гузар про любов Божу, 2016. youtube.com. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=jrAhUBefY-c> (дата звернення: 12.03.2024).
12. Любомир Гузар. У чому сенс життя?, 2013. youtube.com. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=FpRxRtTe2vU> (дата звернення: 07.03.2024).
13. Любомир Гузар. Чому важко бути простими?, 2013. youtube.com. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=udI9E3WzOUU> (дата звернення: 04.03.2024).
14. Любомир. Бути людиною. 1 серія. Документальний фільм про Блаженнішого Любомира Гузара. УГКЦ, 2016. youtube.com. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=GFRBv4LjR4Y> (дата звернення: 21.03.2023).
15. Останнє інтерв'ю Любомира Гузара Громадському, 2017. youtube.com. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Djyp7K-SuYM> (дата звернення: 01.03.2024).
16. Пастирське послання Блаженнішого Любомира про Рік християнського покликання з особливим наголосом на покликанні до богопосвяченого життя, 2010. URL: [https://risu.ua/pastirske-poslannya-blazhennishogo-lyubomira-pro-rik-hristiyanskogo-poklikannya-z-osoblivim-nagolosom-na-poklikanni-do-bogoposvyachenogo-zhittya\\_n35001](https://risu.ua/pastirske-poslannya-blazhennishogo-lyubomira-pro-rik-hristiyanskogo-poklikannya-z-osoblivim-nagolosom-na-poklikanni-do-bogoposvyachenogo-zhittya_n35001) (дата звернення: 11.03.2024).
17. Русова С. Дидактика / С. Русова // Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. – Київ, 1997. – Кн. 2.134 – 300 с.
18. Ушинський К. Про народність у громадському вихованні / К. Ушинський // Вибрані педагогічні твори у 2 т. / Київ : Радянська школа, 1983. Т. 1. 43 – 104 с.
19. Фіцула М. Педагогіка. Київ : Видавничий центр “Академія”, 2002. 528 с.

**References:**

1. Hnatyshyn O. (2018). *Blazhennishyi Liubomyr. Dumky u spadok* [His Beatitude Lubomyr. Thoughts are inherited]. Lviv: Svichado. [in Ukrainian]
2. Blazhennishyi Liubomyr: “*Naibilshym shchastiam liudyny ye vidchuty, shcho my ye liubleni*”. (2016). [His Beatitude Lubomyr: "The greatest happiness of a human is to feel that you are loved"]. <https://www.youtube.com/watch?v=SUakSCI0Orw> [in Ukrainian]
3. Vashchenko, H. (1994). *Vykhovnyi ideal* [Educational ideal]. Poltava: Poltavskyi visnyk [in Ukrainian]
4. Vyshnevskiy, O. (2010). *Ukrainskyi vykhovnyi ideal i natsionalnyi kharakter (vytoky, deformatsii i suchasni vyklyky)* [The Ukrainian educational ideal and national character (origins, deformations and modern challenges)]. Drohobych : Vydavets Sviatoslav Surma [in Ukrainian]
5. Vladyka Bohdan Dziurakh: «Buty liudynoiu! Prostota, liudskist ta mudrist Blazhennishoho Liubomyra». (2020). [To be human! Simplicity, humanity and wisdom of His Beatitude Lubomir]. <https://synod.ugcc.ua/data/vladyka-bogdan-dzyurah-buty-lyudynoyu-prostota-lyudskist-ta-mudrist-blazhennishoho-lyubomyra-chastyna-i-4228/> [in Ukrainian]
6. Huzar, L.(2018). *Pro hrikhy i chesnoty* [About sins and virtues]. Kharkiv : Folio [in Ukrainian]
7. Kardynal Liubomyr(Huzar): buty patriotom – znachyt liubyty svoiu Batkivshchynu ne teoretychno, a praktychno. (2015). [Cardinal Lubomyr Husar: to be a patriot - means to love the Motherland not in theoretical but in practical way] <https://kyrios.org.ua/news/m/18681-kardinal-ljubomirguzar-buti-patriotom-znachit-ljubiti-svoju-batkivschynu-teoritichno-a-praktichno.html> [in Ukrainian]
8. Kyslashko, O.P., & Sidanich, I.L. (2015). *Khrystyianska pedahohika* [Christian pedagogy]. Kyiv: Dukhovna vis [in Ukrainian]
9. Klymonchuk, O. (2023) *Kobzar Nezalezhnoi Ukrainy. Blazhennishyi Sviatoslav pro Blazhennishoho Liubomyra* [The Kobzar of Independent Ukraine. His Beatitude Sviatoslav about His Beatitude Lubomyr]. Lviv: Vydavnytstvo Staroho Leva [in Ukrainian]
10. Liubyty – tse duzhe harna rich, ale nabahato vazhlyvishe ye buty svidomym, shcho ya ye liublenym (2014). [To love is a good thing, but it is much more important to be recognised that you are loved]. <https://www.youtube.com/watch?v=V16wr9OTY4Q> [in Ukrainian]
11. Liubomyr Huzar pro liubov Bozhu. (2016). [Lubomyr Husar about the love of God]. <https://www.youtube.com/watch?v=jrAhUBefY-c> [in Ukrainian]
12. Liubomyr Huzar. U chomu sens zhyttia? (2013). [Lubomyr Husar. What is the sense of life?]. <https://www.youtube.com/watch?v=FpRxRtTe2vU> [in Ukrainian]
13. Liubomyr Huzar. Chomu vazhko buty prostymy? (2013). [Lubomyr Husar. Why it is difficult to be a simple?] <https://www.youtube.com/watch?v=udI9E3WzOUU> [in Ukrainian]
14. Liubomyr. (2016). *Buty liudynoiu. 1 serii. Dokumentalniyi film pro Blazhennishoho Liubomyra Huzara*. [Lubomir To be human. 1 series. Documentary film about His Beatitude Lubomir Husar]. <https://www.youtube.com/watch?v=GFRBv4LjR4Y> [in Ukrainian]
15. Ostannie interviu Liubomyra Huzara Hromadskomu. (2017). [Lubomyr Husar's last interview for Hromadske]. <https://www.youtube.com/watch?v=Djyp7K-SuYM> [in Ukrainian]



16. Pastyrskie poslannia Blazhennishoho Liubomyra pro Rik khrystyianskoho poklykannia z osoblyvym naholosom na poklykanni do bohopsviachenoho zhyttia. (2010). [Pastoral message of His Beatitude Lubomyr about the Year of Christian Consecration with a special focus on the vocation to consecrated life]. [https://risu.ua/pastirske-poslannya-blazhennishogo-lyubomira-pro-rik-hristiyanskogo-poklikannya-z-osoblivim-nagolosom-na-poklikanni-do-bogoposvyachenogo-zhittya\\_n35001](https://risu.ua/pastirske-poslannya-blazhennishogo-lyubomira-pro-rik-hristiyanskogo-poklikannya-z-osoblivim-nagolosom-na-poklikanni-do-bogoposvyachenogo-zhittya_n35001) [in Ukrainian]

17. Rusova, S. (1997) *Dydaktyka* [Didactics]. Kyiv[in Ukrainian]

18. Ushynskyi, K. (1983). *Pro narodnist u hromadskomu vykhovanni* [About nationality in public education]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian]

19. Fitsula, M. (2002). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv: Vydavnychiy tsentr "Akademiia" [in Ukrainian]





УДК 378.14.+371.132

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1096-1110](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1096-1110)

**Юрченко Оксана Володимирівна** кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, <https://orcid.org/0000-0001-9971-1336>

**Житнухіна Катерина Павлівна** кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, <https://orcid.org/0000-0002-6153-516X>

### **САМОРЕГУЛЯЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВКІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

**Анотація.** У статті саморегуляція педагогічної діяльності у професійній підготовці майбутнього педагога, наголошується на значущості та необхідності забезпечення дослідницького аспекту професійної діяльності. Проаналізовано підходи до визначення суті саморегуляції та саморегуляції педагогічної діяльності. Чітко охарактеризовано особливості саморегуляція педагогічної діяльності у професійній підготовці майбутнього педагога.

Встановлено, що основою професійної діяльності педагога є саморегуляція, тобто здатність управляти власними психічними станами і поведінкою для того, щоб оптимальним чином діяти в складних педагогічних ситуаціях. Акцентовано увагу, на те, що факторами формування саморегуляції виступають організація кожної навчальної дії згідно з компонентами саморегуляції; формування саморегуляції як природо-відповідного процесу; сприйняття учнем у внутрішньому плані структури саморегуляції, чому сприяє цілеспрямована мотивація; чітка організація навчального заняття, яка дозволяє відпрацювати компоненти саморегуляції; встановлення між вчителем і учнем суб'єкт-суб'єктних відносин; час як форма послідовної зміни і удосконалення особистості учня при формуванні саморегуляції навчальної діяльності.

Узагальнено, що у сучасних вітчизняних дослідженнях дозріли передумови розуміння процесу саморегуляції як цілісної і відкритої



інформаційної системи, де не кібернетично зрозумілий зворотний зв'язок, а взаємозв'язок самостійних рішень суб'єкта на шляху досягнення поставленої «мети» забезпечує як погодженість його дій, так і структурно-функціональну оформленість регуляторних процесів.

Визначено модель, яка включає чотири регуляторні ланки, виділення кожної з яких пов'язано зі специфічною регуляторною функцією, а саме: цілепокладання та утримання цілей, побудова моделі значимих умов. планування та прогнозування цілей, ланка контрольно-корекційних процесів. Зроблено висновки, що проблема професійного саморозвитку вчителя в нових соціокультурних й економічних умовах сучасного суспільства є однією з актуальних, маловивчених і гостро дискусійних.

**Ключові слова:** саморегуляція, саморегуляція педагогічної діяльності, професійна підготовка, педагогічна діяльність, рівні саморегуляції, професійна саморегуляція.

**Yurchenko Oksana Volodymyrivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Educational Management, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, <https://orcid.org/0000-0001-9971-1336>

**Zhitnukhina Kateryna Pavlivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Educational Management, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, <https://orcid.org/0000-0002-6153-516X>

### **SELF-REGULATION OF TEACHING ACTIVITIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS: THEORETICAL ASPECT**

**Abstract.** The article self-regulation of pedagogical activity in the professional training of a future teacher emphasizes the importance and necessity of ensuring the research aspect of professional activity. Approaches to determining the essence of self-regulation and self-regulation of pedagogical activity are analyzed. The peculiarities of self-regulation of pedagogical activity in the professional training of a future teacher are clearly characterized.

It has been established that the basis of a teacher's professional activity is self-regulation, that is, the ability to manage one's own mental states and behavior in order to act optimally in difficult pedagogical



situations. Attention is focused on the fact that the organization of each educational activity according to the components of self-regulation are the factors of the formation of self-regulation; formation of self-regulation as a natural process; the student's internal perception of the structure of self-regulation, which is facilitated by purposeful motivation; clear organization of the educational session, which allows you to work out the components of self-regulation; establishment of subject-subject relations between teacher and student; time as a form of consistent change and improvement of the student's personality during the formation of self-regulation of educational activity.

It is summarized that modern domestic research has matured the prerequisites for understanding the process of self-regulation as a complete and open information system, where not a cybernetically understandable feedback, but the interrelationship of the subject's independent decisions on the way to achieving the set "goal" ensures the consistency of his actions, as well as the structural and functional design of regulatory processes.

A model was defined, which includes four regulatory links, the selection of each of which is associated with a specific regulatory function, namely: goal setting and maintenance of goals, construction of a model of significant conditions. planning and forecasting of goals, link of control and correction processes. It was concluded that the problem of professional self-development of a teacher in the new socio-cultural and economic conditions of modern society is one of the most urgent, understudied and hotly debated.

**Keywords:** self-regulation, self-regulation of pedagogical activity, professional training, pedagogical activity, levels of self-regulation, professional self-regulation.

**Постановка проблеми.** Інтеграція в європейський освітній простір передбачає зміщення аспектів на особистісні параметри розвитку майбутнього фахівця. Для професійного саморозвитку і саморозкриття людини вирішальне значення має високий рівень сформованості механізмів самоорганізації, самоконтролю, самоаналізу, саморегуляції.

Особливості педагогічної діяльності як пізнавального процесу зумовлені не тільки соціально-педагогічними цілями, нормативними документами, вимогами суб'єктів педагогічного процесу, але й можливістю вільного самовизначення, правом вибору власної концепції педагогічної праці і відповідальністю за прийняте педагогічне рішення.

Основою професійної діяльності педагога є саморегуляція, тобто здатність управляти власними психічними станами і поведінкою для



того, щоб оптимальним чином діяти в складних педагогічних ситуаціях. Необхідність саморегуляції актуалізується, коли: педагог стикається з важко вирішуваною, новою і незвичною для нього проблемою; проблема не має однозначного вирішення або є декілька альтернативних його варіантів, з яких важко вибрати оптимальний; педагог знаходиться в стані підвищеної емоційної та фізичної напруги, яка спонукає його до імпульсивних дій; рішення про те, як діяти, педагогу доводиться приймати не роздумуючи, в умовах жорсткого дефіциту часу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Окремі аспекти саморегуляції вчителя висвітлено також у працях, присвячених питанням його професійного самовиховання і формування педагогічної майстерності. В них саморегуляція розглядається як компонент внутрішньої педагогічної техніки вчителя (М. Верба, О. Горська, С. Єлканов, І. Зязюн, Ю. Львова, Н. Тарасевич, Ю. Турчанінова та ін.).

Питання самоорганізації, самооцінки й самоаналізу педагогічної діяльності знайшли тлумачення у працях педагогів-новаторів (Ш. Амонашвілі, І. Волкова, А. Захаренка, Є. Ільїна, С. Лисенкової, В. Шаталова та ін.).

Розробкою проблеми саморегуляції поведінки особистості займалися вчені, які досліджували: окремі її прояви в різних видах діяльності (О. Конопкін, Г. Нікіфоров, А. Осніцький, І. Трофімова та ін.); моральний розвиток особистості на різних вікових етапах (Л. Божович, І. Дубровіна, В. Мухіна, І. Кон, І. Чеснокова та ін.); моральну стійкість особистості В. Чудновський; моральний розвиток дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (В. Котирло, Є. Суботський, Г. Якобсон та ін.).

**Мета статті** полягає у теоретичному визначенні та характеристиці саморегуляції педагогічної діяльності у професійній підготовки майбутнього вчителя.

**Виклад основного матеріалу.** У науковій літературі на сучасному етапі мають місце різні тлумачення поняття «саморегуляція». Семантичний аналіз дає змогу виділити у його складі дві частини: «регуляція» (лат. *regulare* – впорядковувати, налагоджувати, нормалізувати) та «само» (вказує на те, що джерело регуляції у самій системі). Цей термін використовують різні галузі наук. Так, у філософії він трактується як внутрішній рух світу («саморух»), а також будь-якого предмета, явища, процесу (його відхилення «від самого себе» і «повернення до самого себе» у прагненні «співпасти з самим собою».

Процес особистісної саморегуляції протікає за неодмінної умови включення результатів самопізнання й емоційно-ціннісного ставлення

до себе. Оскільки для фізичного типу саморегуляції характерні автоматичність, відносна незалежність від волі і свідомості, то для психічного типу – усвідомлюваність, внутрішня мотивованість, певна структура і специфічні механізми реалізації діяльності. М. Варій вважає останній одним з «основних життєвих процесів, без якого неможлива гармонія буття особистості» [2, с. 859].

Саморегуляція за своєю природою універсальна і може бути використана як корисний інструмент у будь-якій області життя та діяльності людини. Але особливо незамінна вона там, де до організму людини пред'являються підвищені вимоги. Відсутність відповідної інформації, зокрема, знань про резервні можливості людини, нерідко створює неправильні уявлення про неї взагалі. Саморегуляція спрямована на розкриття можливостей людини, реалізацію її фізичного і творчого потенціалу. Вона необхідна для інтенсивної реабілітації, тобто для відновлення сил, для ефективного настроювання на майбутню діяльність. Також корисна і для зняття різних негативних емоцій, переживань, що заважають настроїтися на визначену роботу. Алгоритм організації діяльності відповідно до ланок саморегуляції дозволяє розв'язати будь-які педагогічні ситуації [4].

У сучасній психолого-педагогічній літературі проблема психічної саморегуляції у професійній діяльності розглядається як складне багатоаспектне явище, яке існує в єдності енергетичних, динамічних, змістових аспектів. Іноді розрізняють моральну, мотиваційну, інтелектуальну, вольову, емоційну саморегуляцію. Так, на думку М. Савчина, «саморегуляція за своєю природою – це моральна регуляція. Особистість повинна знати не лише моральні вимоги, моральні норми і формально їх виконувати, а й усвідомлювати, приймати, відчувати об'єктивну необхідність і особистісний смисл цих моральних вимог і приймати їх як свої власні. Суттєва особливість моральної регуляції – єдність об'єктивного значення й особистісного смислу моральної вимоги, в ідеалі – їх збіг». Дослідник вважає, що основним чинником саморегулювання життєдіяльності, становлення особистості, її розвитку і саморозвитку є Я-концепція. Саме вона забезпечує усвідомлення власних нахилів, вибір діяльності, формування індивідуального стилю життя, наближення своєї суті до особистісного ідеалу.

Основою саморегуляції особистості і діяльності є рефлексія як усвідомлення суб'єктом своїх дій і встановлення зворотного зв'язку між його зовнішнім і внутрішнім світом. Рефлексія як процес мислення є основою розвитку особистості, її самосвідомості, вона відображає



єдність самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе, саморегуляції поведінки і діяльності. На думку І. Беґа [1], розвиток рефлексії корелює зі здатністю індивіда спостерігати й аналізувати навколишні його речі та явища. Особливістю рефлексії у навчальній діяльності є її інтелектуальна спрямованість на усвідомлення знань, способів дій, оволодіння вміннями планувати і організовувати процес учіння.

Саморегуляція педагогічної діяльності надає їй нової якості, високий особистісний стандарт здійснення, збагачує суб'єктний досвід самоорганізації завдяки випереджувальному відображенню дійсності і нових форм самопізнання, самооцінки, самоаналізу і самоконтролю. Сформованість саморегуляції педагогічних дій розширює внутрішню свободу вчителя, забезпечує можливість виявити свою самостійність. Логіка дослідження вимагає виявити сутність поняття “саморегуляція педагогічної діяльності”.

У виборі одиниць аналізу змісту та структури цього феномена враховано положення системного підходу про те, що:

- одиниці аналізу цього феномена повинні бути структурним утворенням, яке побудоване на взаємозв'язках його складників;
- вони, зберігаючи властивості цілого, володіють здатністю до достатньо автономного розвитку і саморозвитку;
- одиниці аналізу цього феномена мають розкривати його предметний зміст та вказувати напрямки динамічних тенденцій.

Саморегуляція формується в діяльності. Педагогічно керована навчальна діяльність, яка утворюється з навчальних потреб, задач і проблем, створення навчальної ситуації, співвіднесення утруднень в дії і рефлексії вимагає проходження кожним учнем компонентів саморегуляції, що в свою чергу надає можливість переходу до самостійної навчальної діяльності, організованих самозмін і саморозвитку. Саморегуляція навчальної діяльності має структуру, яка складається з таких компонентів: мета, модель значущих умов, програма дій, оцінка, контроль, корекція (О. Конопкін, О. Осницький, В. Юркевич).

Факторами формування саморегуляції є:

- організація кожної навчальної дії згідно з компонентами саморегуляції;
- формування саморегуляції як природо-відповідного процесу;
- сприйняття учнем у внутрішньому плані структури саморегуляції, чому сприяє цілеспрямована мотивація;
- чітка організація навчального заняття, яка дозволяє відпрацювати компоненти саморегуляції;

– встановлення між вчителем і учнем суб'єкт-суб'єктних відносин;  
– час як форма послідовної зміни і удосконалення особистості  
учня при формуванні саморегуляції навчальної діяльності.

Саморегуляція діяльності розглядається у декількох аспектах:

1. Соціальний аспект саморегуляції – здатність індивіда знайти  
своє місце в суспільстві, згідно до своїх здібностей, можливостей і  
уподобань.

2. Психологічний аспект саморегуляції розкриває механізми  
формування саморегуляції через взаємодію свідомості і підсвідомості,  
рефлексії, мислення.

3. Педагогічний аспект саморегуляції – створення таких методик і  
дидактичних умов, які сприяли б формуванню як окремих компонентів  
саморегуляції, так і їх системи.

Суттєвою передумовою означення саморегуляції педагогічної  
діяльності є розгляд сутності поняття «педагогічна діяльність». Результати  
аналізу наукових джерел свідчать, що дослідники характеризують педагогічну  
діяльність, її специфіку як ціннісно-орієнтаційну діяльність – трансляцію,  
закріплення, розвиток суспільних та особистісно значущих систем цінностей;  
творчо-перетворювальну – удосконалення засобів, методів, умов діяльності;  
організаційно-комунікативну – активні соціальні контакти, постійне взаємоінформу-  
вання, емоційно-вольовий вплив педагога; психологічно насичену  
працю, яка передбачає високий ступінь інтелектуально-емоційної  
віддачі та вимагає розвиненої здатності до саморегуляції та готовності  
до діяльності в інформаційному середовищі. Ці особливості педаго-  
гічної діяльності відображені, зокрема, у працях С. Вершловського,  
Н. Гузій, Ю. Кулюткіна, А. Маркової, Л. Мітіної, Г. Сухобської, Є. Рогова  
та ін. Крім того, науковцями диференційовано концепції професійного  
розвитку педагога. Серед них доречно означити концепцію  
С. Вершловського, у якій автор надає перевагу соціально-педагогічним  
характеристикам, покладеним в основу моделі компетентного педагога:  
соціальна активність, гуманістична орієнтація, рефлексія, самосвідомість,  
саморегуляція та критичність мислення (як прояв Суттєвою  
передумовою означення саморегуляції педагогічної діяльності є розгляд  
сутності поняття «педагогічна діяльність»).

Отже, професіоналізм педагога залежить від рівня розвитку  
професійно важливих і особистісно-ділових якостей, креативності,  
мотиваційної сфери і ціннісних орієнтацій. Тому Є. Андрушівська,  
М. Кабардов, А. Панарик, С. Сисоєва та інші розглядають професійну  
компетентність педагога як характеристику його особистості, здатність



проекувати у своїй діяльності розвиток різних видів вмінь, необхідних для самовдосконалення. Саме поєднання професійних та особистісних характеристик педагога дає змогу говорити про акмеологічну модель сучасного педагога, яка всебічно обґрунтована у працях Г. Данилової, Г. Кримської, В. Максимової, В. Панчук та ін. Зокрема, В. Максимова розглядає в акмеологічній моделі педагога професійну, особистісну складові, духовну зрілість та акмеологічну позицію [7, с. 17].

Визначення сутності саморегуляції у різних понятійних системах свідчить про складність самого явища та феномена «саморегуляція педагогічної діяльності», наявність різноманітних міжпредметних підходів та концепцій, що розроблені комплексом різних наук – філософією, фізіологією, психологією, професійною педагогікою тощо. На основі цих характеристик доцільно вибудувати категоріально-понятійний конструкт, який би не тільки експлікував логічні взаємозв'язки, а й створював ієрархію понятійних рядів. Для цього використано метод категоріальних опозицій, який передбачає розгляд термінів, понять, категорій тільки у їх взаємовідношеннях, співвідношенні між собою [4, с. 52]. Цей метод забезпечує можливість визначити понятійні ряди у дослідженні феномена «саморегуляція педагогічної діяльності», найбільш загальні системотвірні поняття поряд із термінами меншої міри узагальненості. В дослідженні вважаємо за доцільне вивчати сутність і зміст саморегуляції педагогічної діяльності через аналіз категоріальних опозицій «педагогічна діяльність – суб'єкт педагогічної діяльності – саморегуляція педагогічної діяльності – професійна компетентність».

Саморегуляція педагогічної діяльності як її мислительний вид виникає в результаті інтеріоризації, тому вона є різновидністю внутрішньої діяльності, специфіка якої обумовлюється особливостями змісту об'єкта, що підлягає вивченню і регулюванню. Водночас, такі функції, як організація, планування, регулювання, контроль формуються на основі внутрішньої діяльності, тобто в результаті екстеріоризації.

Саморегуляція педагогічної діяльності повинна здійснюватися на основі всебічного вивчення внутрішніх зв'язків, які характеризують сутність того чи іншого педагогічного процесу, пізнання діалектики явища і сутності. Ефективність регулювання власної діяльності залежить від дотримання вимог системи принципів, які відображають закономірності процесу наукового пізнання. Основними принципами саморегуляції педагогічної діяльності є принципи самостійності, об'єктивності, системного підходу, головної ланки, цілеспрямованого планування, конструктивності та ін.



Аналізуючи наявні в науковій літературі трактування поняття саморегуляції педагогічної діяльності, слід зазначити розвиток тенденцій до моделювання структури цього феномена, виділення різних діяльнісних і 33 особистісних характеристик як його сутнісних сторін. Водночас має місце неоднозначність у визначенні сутності і змісту саморегуляції, яка обумовлена наявністю великої кількості близьких за семантичним значенням понять і термінів, що використовуються для характеристики високої якості педагогічної діяльності, слабким обґрунтуванням співвідношення діяльнісних та особистісних аспектів. На нашу думку, досліджуваний феномен необхідно розглядати в діалектичній єдності виявів діяльнісного та особистісного.

Саморегуляція – це вміння людини бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення і домагатися здійснення. Результатом саморегуляції є виховання цілеспрямованості, організованості, вміння володіти собою. Встановлено, що саморегуляція має певну структуру, єдину для всіх видів діяльності, і складається з таких компонентів (О. Конопкін, В. Моросанова, О. Осницький, В. Юркевич): мета діяльності; модель значущих умов; програма дій; оцінка результатів та їх корекція [6]. Крім того, невід’ємною складовою саморегуляції є емоції, оскільки діяльність найчастіше передбачає певну міжособистісну взаємодію. Розглянемо кожен зі структурних складових

*Мета* – це спрямованість активності на проміжний результат, що являє етап досягнення предмета потреби. Мета тісно пов’язана з таким важливим компонентом дії, як мотив. Мотив спонукає людину ставити і досягати різні цілі, виконувати відповідні дії. Мета, яку повідомляє і мотивує педагог, визначає стратегію дій студентів на занятті. Розгортання мотиву відбувається в їх діяльності у вигляді адекватних цілей, які реалізуються у кожному окремому завданні. Мета є образом, свідомим передбаченням майбутнього результату дії, і чим він яскравіший, тим активніше робота студентів на його досягнення [3].

Кожна практична діяльність людини має свої мотиви. Механізм управління мотивацією створюється тоді, коли формується сама особистість з її змістом життя. Без цього мотиви матимуть нестійкий, ситуаційний, характер і поведінка людини характеризуватиметься імпульсивністю, непередбаченістю і непослідовністю. Корисно засвоїти деякі принципи ставлення до життя, які сприятливо впливають на мотиваційну саморегуляцію. До них належать:

- вміння відрізнити головне від другорядного;
- збереження внутрішнього спокою в різних ситуаціях;



- емоційна зрілість і стійкість;
- знання засобів впливу на події;
- уміння підходити до проблеми з різних точок зору;
- готовність до будь-яких неочікуваних подій;
- сприйняття дійсності такою, якою вона є, а не такою, яку хотілося б бачити;
- намагання шукати нові, змістовніші мотиви життєдіяльності, розвиток спостережливості;
- уміння бачити перспективу життєвих подій;
- намагання зрозуміти інших;
- уміння вибрати позитивний досвід з подій, які сталися.

*Модель значущих умов* виконує в процесі саморегуляції функцію джерела інформації про умови діяльності, повідомлення людини про ситуацію, тобто про наявні показники вихідних структурних моментів дії, предмета, засобів, зовнішніх умов, «... забезпечує виділення тих властивостей та якостей, які суттєві для перетворення об'єктів навчальної діяльності». Цей необхідний компонент будь-якої дії в ряді робіт називається «орієнтовною основою», «власне орієнтуванням». Дії можуть бути успішними тільки у тому випадку, коли в суб'єктивній моделі необхідні умови знайдуть правильне і достатньо конкретне відображення, тобто людина повністю врахує систему умов, які об'єктивно необхідні для досягнення поставленої мети. Якщо врахована тільки частина умов, то дія не може бути успішною.

*Програма дій.* Цьому компоненту вчителі приділяють найбільшу увагу, що є доцільним. Для успішної реалізації програми дій при виконанні завдань застосовуються алгоритмічні накази, розв'язання прямих і обернених задач, прикладів, вправ, дидактичні ігри на складання програми дій. Поданий учням алгоритм містить правила і порядок дій, в результаті виконання яких учень одержує продукт навчальної діяльності, її кінцевий результат. Різновидом алгоритму можуть бути інструкції, накази, пам'ятки. Алгоритмізація у навчанні озброює учнів засобами керування своїм мисленням і практичними діями.

*Оцінка. Корекція.* Дія оцінки завершує процес регулювання, перетворення його в замкнену систему, чим якісно змінює можливості довільної діяльності учня. Ш. О. Амонашвілі стверджував: «оцінити – означає виділити результат діяльності, відновити хід звершеної діяльності, уявити хід майбутньої діяльності та її результат і співвіднести їх із певними стандартами: із досвідом, знаннями, правилами, законами, схемами, зразками, прикладами, ідеалами». Оцінка результа-



тів навчальних дій дає учням можливість коректувати програму дій, тобто здійснювати «переперевірки» тієї частини навчального завдання, у правильності якої він сумнівається. За допомогою оцінки здійснюється зворотній зв'язок, який несе інформацію не лише про правильність чи хибність кінцевого результату, але й дає можливість перевірити особливості варіантів рішень, за допомогою яких отримано результат.

Отже, саморегуляція – це здатність керувати собою на основі сприймання й усвідомлення власних психічних станів і поведінки. Вона реалізується в індивідуальній формі, яка залежить від конкретних умов, а також від особистісних якостей суб'єкта і його звичок в організації власних дій [6, с. 314].

Суттєве значення для розвитку теорії саморегуляції як компонента професійної підготовки вчителя має виявлення її рушійних сил, які визначаються як зовнішніми соціальними вимогами та очікуваннями, так і власним ставленням до цих вимог та очікувань. Подолання внутрішніх суперечностей між цими двома факторами є процес саморозвитку, самовдосконалення особистості. Крім цього, позиція особистості доповнюється характеристикою її професійної спрямованості. Розглядаючи саморегуляцію як діяльність і вищу форму активності особистості, необхідно враховувати, що ця діяльність, як і будь-яка інша, є своєрідним соціальним досвідом, яким необхідно оволодіти.

У сучасних вітчизняних дослідженнях дозріли передумови розуміння процесу саморегуляції як цілісної і відкритої інформаційної системи, де не кібернетично зрозумілий зворотний зв'язок, а взаємозв'язок самостійних рішень суб'єкта на шляху досягнення поставленої «мети» забезпечує як погодженість його дій, так і структурно-функціональну оформленість регуляторних процесів.

Чимало науковців у своїх дослідженнях звертають увагу на рівневу характеристику саморегуляції.

Дослідниця Н. Невзорова визначає чотири рівні розвитку саморегуляції майбутнього фахівця у процесі багаторівневої підготовки: оцінний, рефлексивний, оцінно-ситуативний, рефлексивно-творчий [8].

Цікавим є погляд В. Чайки, який на основі рівневого співвідношення соціального і біологічного в особистості, стверджує наявність елементів саморегуляції на кожному рівні, яких К. Платонов виділяє чотири:

– перший представлений тими компонентами особистості, які мають тільки біологічну детермінацію: темперамент, статеві та вікові властивості;



– другий рівень включає в себе особистісні особливості перебігу психічних процесів, детермінований і біологічними, і соціальними чинниками;

– третій рівень зумовлений переважно соціальними чинниками, складається із звичок, умінь, навичок і знань особистості;

– четвертий рівень має винятково соціальну детермінацію і представлений такими характеристиками особистості, як переконання, світогляд, прагнення, інтереси, бажання творчий [11].

Варто згадати модель О. Конопкіна, яка включає чотири регуляторні ланки, виділення кожної з яких пов'язано зі специфічною регуляторною функцією:

1. Цілепокладання та утримання цілей. Саме ціль є системоутворюючим, вихідним компонентом психічної системи регуляції довільної активності.

2. Побудова моделі значимих умов. Ця ланка виконує роль джерела інформації про умови, необхідні для визначення програми реалізації цілі. Блок забезпечує усвідомлення та міру деталізації уявлень про умови реалізації цілі.

3. Планування та прогнозування цілей. У функцію блоку входить антиципація компонентного складу дій, способів та послідовності їх проведення.

4. Ланка контрольної-корекційних процесів. У функцію блоку входить контроль прийнятих рішень, що пронизує всі блоки регуляції, оскільки на кожній стадії реалізації діяльності відбувається контроль актуального стану шляхом порівняння з прогнозованим.

Актуальним питанням сьогодення є вивчення саморегуляції як основи успішної майбутньої професійної діяльності, враховуючи стрімку перебудову системи освіти в Україні та підвищення рівня психолого-педагогічного забезпечення професійної підготовки фахівців.

Доцільність застосування терміну «професійна саморегуляція» обумовлюється самою суттю професійної діяльності, яка передбачає самоуправління та прийняття оптимальних професійних рішень. Вона вважається інтегративною особистісною професійною характеристикою фахівця, включає усвідомлення ним своїх дій, почуттів, мотивів, свого становища та доцільну видозміну власної діяльності відповідно до вимог ситуації.

Формування у студентів умінь і навичок професійної саморегуляції здійснюється через: оволодіння основними категоріями теорії саморегуляції (структура, функції, компоненти); формування готовності до професійної саморегуляції (вміння здійснювати самоаналіз, форму-

вати цілі та визначати найактуальніші з них), а також уміння самостійно визначати й підвищувати рівень власної професійної саморегуляції; розвиток механізмів професійної саморегуляції [10, с. 69].

**Висновки.** Отже, проблема професійного саморозвитку вчителя в нових соціокультурних й економічних умовах сучасного суспільства є однією з актуальних, маловивчених і гостро дискусійних. Незважаючи на її соціальну значущість, цілі, зміст і технології педагогічної освіти не спрямовані на виховання потреби в саморозвитку і набутті відповідного досвіду самоорганізації діяльності.

#### Література:

1. Бех І. Д. Від волі до особистості . Київ : Україна-Віта, 1995. 202 с.
2. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник.. 2-е вид., випр. і допов. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 968 с.
3. Гриньова М. В., Кононець Н. В. Саморегуляція як основа ресурсно-орієнтованого навчання студентів у вищій школі. Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : матеріали II Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. / уклад.: Н. В. Кононець, В. О. Балюк. Полтава : КУЕП ПДАА, 2018. Режим доступу: <https://rbl3d.forumotion.me/t194-topic>
4. Гриньова М.В. Саморегуляція як основа навчальної діяльності вчителів природничих дисциплін. *Імідж сучасного педагога*. № 8-9 (117–118). 2011. С. 53–55.
5. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
7. Максимова В. Н. Акмеологія: нова якість навчання. *Завуч*. 2004. № 3. С. 2–23.
8. Невзорова Н. П. До питання про професійну саморегуляцію майбутнього вчителя в системі багаторівневого навчання. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.bspu.secna.ru/Pedobr/ped/a17.html>
9. Савчин М. В. Психологічний аналіз проблеми моральної свідомості та самосвідомості особистості. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів, 2005. № 4. С. 115-131.
10. Стрижак Ю. О. Саморегуляція як основа успішного професійного становлення студентів закладу вищої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 3 (198). С. 68–71.
11. Чайка В., Сеньовська Н. Структура, функції та рівні розвитку професійної саморегуляції вчителя. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер. Педагогіка. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. № 4. С. 3–8.

#### References:

1. Beh, I. D. (1995). *From will to personality [Vid voli do osobystosti]*. Kyiv: Ukraine-Vita [in Ukrainian].
2. Vary, M. Y. (2007). *General psychology [Zahal'na psykhohohiya]*. Kyiv: Center for Educational Literature [in Ukrainian].



3. Hrynyova, M.V., Kononets, N.V. (2018). Self-regulation as the basis of resource-oriented education of students in higher education [Samorehulyatsiya yak osnova resursno-oriyentovanoho navchannya studentiv u vyshchiiy shkoli]. *Resource-oriented learning in «3D»: accessibility, dialogue, dynamics: materials of II Vseukr. science and practice Internet Conf.* 2018. Retrieved from: <https://rbl3d.forumotion.me/t194-topic> [in Ukrainian].

4. Hrynyova, M. V. (2011). Self-regulation as the basis of educational activity of science teachers. [Samorehulyatsiya yak osnova navchal'noyi diyal'nosti vchyteliv pryrodnychkykh dystsyplin]. *The image of a modern teacher*, 8-9 (117–118). 53–55 [in Ukrainian].

5. Guziy, N. V. (2004). *Pedagogical professionalism: historical, methodological and theoretical aspects: [Pedagogichnyy profesionalizm: istoryko-metodolohichni ta teoretychni aspekty]*. K. : NPU named after M. P. Drahomanov [in Ukrainian].

6. O. V. Ovcharuk. (Eds). *Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives [Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy]*. Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].

7. Maksimova, V. N.(2004). Acmeology: a new quality of education. [Akmeolohiya: nova yakist' navchannya]. *Head teacher*. 3. 2–23 [in Ukrainian].

8. Nevzorova, N.P. To the question of professional self-regulation of the future teacher in the system of multi-level education [Do pytannya pro profesiynu samorehulyatsiyu maybutn'oho vchytelya v systemi bahatorivnevoho navchannya]. Retrieved from <http://www.bspu.secna.ru/Pedobr/ped/a17.html> [in Ukrainian].

9. Savchyn, M. V. (2005). Psychological analysis of the problem of moral consciousness and self-awareness of the individual [Psykhologichnyy analiz problemy moral'noyi svidomosti ta samosvidomosti osobystosti]. *Pedagogy and psychology of professional education*, 4. 115-131 [in Ukrainian].

10. Stryzhak, Y. O. (2021). Self-regulation as the basis of successful professional formation of students of a higher education institution. [Samorehulyatsiya yak osnova uspishnoho profesiynoho stanovlennya studentiv zakladu vyshchoyi osvity]. *The image of a modern teacher*, 3 (198) 68–71[in Ukrainian].

11. Chaika, V., Senivska, N. (2007). Structure, functions and levels of development of professional self-regulation of a teacher [Struktura, funktsiyi ta rivni rozvytku profesiynoyi samorehulyatsiyi vchytelya]. *Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. Ser. Pedagogy*, 4. 3–8. [in Ukrainian].



## **СЕРІЯ «ІСТОРІЯ ТА АРХЕОЛОГІЯ»**

УДК 371.132(4)(075)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1110-1123](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1110-1123)

**Бессалова Тетяна Володимирівна** кандидат історичних наук, старший науковий співробітник відділу історії та соціології науки і техніки, Державна установа «Інститут досліджень науково-технічного потенціалу та історії науки імені Г. М. Доброва», Національна академія наук України, бульвар Т. Г. Шевченка, 60, м. Київ, 01032, тел.: (044) 486-95-91 <https://orcid.org/0000-0002-4662-5706>

### **ДО ІСТОРІЇ СТВОРЕННЯ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** Важливість дослідження зумовлена наростаючими процесами світової глобалізації, в умовах якої питання розвитку вищої освіти та забезпечення її якості отримали особливу актуальність. Встановлено, що реакцією європейських країн на світові виклики стало створення Європейського простору вищої освіти та системи забезпечення якості вищої освіти. Це значною мірою було обумовлено пошуком шляхів підвищення якості вищої освіти в європейських університетах та необхідністю формування якісного кадрового потенціалу для досягнення стратегічної мети – розбудови «Європи знань».

Встановлено, що необхідність функціонування систем забезпечення якості вищої освіти зумовлена основними тенденціями, які характеризують загальний розвиток світової системи вищої освіти, серед яких: перетворення вищої освіти в масове явище, що здатне суттєво послабити академічні стандарти; швидка зміна вимог ринку праці на професійні компетентності фахівців; зростаюча конкуренція на ринку освітніх послуг; впровадження практик вільного ринку в систему управління навчальними закладами, що сприяє змінам пріоритетів закладів вищої освіти у бік економічних показників; інтернаціоналізація освіти, яка визначається як стратегія інтеграції міжнародних, міжкультурних та глобальних перспектив в процеси викладання,



досліджень, управління та призводить до високої мобільності, інтенсивному процесу конвергенції знань, ідей, людей та ресурсів.

Показано, що в цих умовах можливості протистояти викликам та гарантувати високий рівень освітніх стандартів, пов'язані, в першу чергу, із формуванням системи забезпечення якості вищої освіти та реалізацією заходів та визначених процедур забезпечення якості вищої освіти. Встановлено, що ключова роль у формуванні спільного освітнього простору та створенні європейської системи забезпечення якості вищої освіти належала рішенням, що були прийняті в рамках Болонського процесу, який визначив основні напрями майбутнього розвитку вищої освіти ЄС та активізував початок руху національних освітніх систем до єдиних стандартів.

**Ключові слова:** європейський простір вищої освіти, якість вищої освіти, глобальні виклики, стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості, трансформація освітньої системи, європейський досвід.

**Bessalova Tetyana Volodymyrivna** candidate of historical sciences, senior researcher of the Department of History and Sociology of Science and Technology, State Institution «G.M. Dobrov Institute of Scientific and Technological Potential and History of Science», National Academy of Sciences of Ukraine, T. G. Shevchenko, 60, boulevard, Kyiv, 01032, tel.: (044) 486-95-91, <https://orcid.org/0000-0002-4662-5706>

## **TO THE HISTORY OF THE CREATION OF THE HIGHER EDUCATION QUALITY ASSURANCE SYSTEM IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA**

**Abstract.** The importance of research is determined by the growing processes of world globalization, in the conditions of which the issues of the development of higher education and ensuring its quality have gained special relevance. It was established that the European countries' response to global challenges was the creation of the European Higher Education Area and the higher education quality assurance system. This was largely due to the search for ways to improve the quality of higher education in European universities and the need to build high-quality human resources to achieve the strategic goal of building a «Europe of knowledge».

It was established that the need for the functioning of higher education quality assurance systems is determined by the main trends that characterize the general development of the world higher education system, including: the





transformation of higher education into a mass phenomenon capable of significantly weakening academic standards; rapid change in the requirements of the labor market for the professional competence of specialists; growing competition in the educational services market; the introduction of free market practices into the management system of educational institutions, which contributes to changes in the priorities of higher education institutions in the direction of economic indicators; internationalization of education, which is defined as a strategy for integrating international, intercultural and global perspectives into the processes of teaching, research, management and leads to high mobility, an intensive process of convergence of knowledge, ideas, people and resources.

It is shown that in these conditions, the ability to face challenges and guarantee a high level of educational standards is primarily related to the formation of a higher education quality assurance system and the implementation of measures and defined procedures for ensuring the quality of higher education. It has been established that the key role in the formation of a common educational space and the creation of a European system of quality assurance of higher education belongs to the decisions made within the framework of the Bologna process, which determined the main directions of the future development of higher education in the EU and activated the beginning of the movement of national education systems towards unified criteria and standards.

**Keywords:** European area of higher education, quality of higher education, global challenges, standards and recommendations for quality assurance, transformation of the educational system, European experience.

**Постановка проблеми.** Зростання в світі ролі вищої освіти, яка разом із дослідженнями та інноваціями створює економічний фундамент, забезпечує глобальну конкурентоздатність та підтримує процеси демократизації сучасного суспільства, актуалізувало питання забезпечення її якості. Особливо це стосується європейської вищої освіти, яка прагне стати привабливою для як найбільшої кількості людей у світі.

Актуальність дослідження обумовлена можливістю використання найбільш цінних досягнень європейської теорії та практичного досвіду. Це пов'язано з успіхами, що демонструє європейська вища освіта. В Україні, яка здійснює модернізацію освітньої системи та працює над підвищенням рівня якості освіти, дослідження прогресивного європейського досвіду з розбудови системи забезпечення та гарантування високої якості вищої освіти є пріоритетним завданням. Це потребува-



тиме вивчення основних складових процесу розбудови європейської системи забезпечення якості вищої освіти, яка характеризується високим рівнем ефективності. Проведене дослідження сприятиме уточненню існуючих уявлень про процеси, які відбувалися в європейському освітньому вимірі, про їх ефекти та проблеми. Це дозволить врахувати історичний досвід ЄС при розбудові українського простору вищої освіти за європейськими стандартами та створить умови для інтелектуального і духовного розвитку українського суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Створенню Європейського простору вищої освіти і його важливої складової – системи забезпечення й гарантування якості, присвячені дослідження В. Андрущенка, В. Антонюк, О. Горпинича, С. Іванової, В. Кухарського [10], Г. Калінічевої [5], В. Салова, О. Локшиної та ін., в яких аналізуються тенденції розвитку та пріоритети функціонування Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) в умовах глобальних викликів.

Теоретичні та практичні питання у сфері забезпечення якості вищої освіти в умовах функціонування Європейського простору вищої освіти аналізуються в роботах І. Бабина [1], К. Балабанова, Р. Барнета, І. Вакарчука, О. Висоцької [3], Н. Дупак, Т. Добка, І. Єременко [13], М. Згуровського, О. Зайчука, М. Карпенка, О. Козієвської, Т. Кристопчук, С. Калашнікової, Г. Клімової [7], В. Лугового, С. Ніколаєнка, С. Сбруєвої [13], М. Степка [2], В. Шаповала та ін. Так, значний внесок у розробку наукової проблеми внесла монографія А. Сбруєвої та І. Єременко «Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору» (2019 р.), в якій досліджено теоретичні, нормативні, організаційні та змістовно-процесуальні засади формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти (ЗЯВО) в контексті інтернаціоналізації освітнього простору [13].

Важливим в проблематиці забезпечення якості вищої освіти є питання оцінки її якості, якому присвячені праці Н. Батечко, А. Василюк, М. Дей, П. Полянського, В. Кременя, О. Корнілової, М. Кісіля [6], С. Ніколаєнка, Т. Лукіної, Ю. Ващенко, Л. Даниленко та ін. Так, в роботах науковців аналізуються сучасні стандарти якості вищої освіти в міжнародному контексті, розкриваються сутність поняття «якість вищої освіти» та оцінка значення цього поняття, досліджуються чинники, критерії, показники, індикатори та інші складові процесу оцінки якості вищої освіти, аналізуються ключові проблеми, пов'язані з оцінкою якості вищої освіти.

Отже, різні аспекти формування та розвитку європейської системи забезпечення якості вищої освіти знайшли своє висвітлення в працях українських та зарубіжних науковців, втім коло питань щодо узагальнення історичного досвіду європейських країн з розбудови систем забезпечення якості вищої освіти, і зокрема вивчення тенденцій цього процесу, потребують подальшого дослідження.

**Мета статті** – проаналізувати та узагальнити історичний досвід розбудови системи забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Як зазначають дослідники, головним напрямом дискусії щодо розвитку вищої освіти з початку 2000-х рр. є проблема її якості, відповідності сучасним викликам та бачення майбутнього [8, с. 44]. Отже якість освіти стає одним із найважливіших показників, за яким у міжнародній практиці прийнято визначати результативність системи освіти та ефективність управління нею [4].

Тривалий час на європейських теренах не існувало цілісної системи інституційної оцінки діяльності освітніх установ. До початку 80-х рр. ХХ століття в європейських країнах як на рівні начальних закладів, так і на урядовому рівні не розроблялося спеціальних механізмів або інструментів забезпечення якості вищої освіти [1]. Першими європейськими країнами, які з середини 80-х рр. почали процеси, пов'язані із забезпечення якості у вищій освіті, стали Велика Британія, Франція та Нідерланди [7].

В 1991 році Комісією Європейського співтовариства було опубліковано Меморандум про вищу освіту, в якому визначалася її роль у підготовці майбутніх громадян Європи. Документ окреслив основні напрями з підтримки високої якості вищої освіти та підкреслив важливість запровадження принципів європейської спільності та єдності, які, як зазначає І. Бабин, в подальшому стали однією з обов'язкових умов нової якості вищої освіти [1].

Передувало створенню європейської системи забезпечення якості вищої освіти формування Європейського простору вищої освіти. Ці процеси отримали прискорений розвиток з прийняттям Великої хартії університетів (1988 р.), Лісабонської конвенції про визнання кваліфікації для систем вищої освіти європейського регіону (1997 р.) та Сорбонської декларації щодо узгодження структури систем вищої освіти в Європі (1998 р.).

Важливим для формування Європейського простору вищої освіти та розбудови системи забезпечення якості освіти стало утворення у 2000



році Європейської мережі гарантії якості у вищій освіті (з 2004 р. – Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти), завданням якої стали активізація європейської співпраці у сфері забезпечення якості освіти, обмін досвідом та інтеграція національних систем управління якістю. Підґрунтям для її діяльності стали – «Європейський пілотний проект по оцінці якості вищої освіти» (1994–1995 рр.), матеріали Рекомендацій Єврокомісії зі співробітництва з питань гарантії якості у вищій освіті від 24 вересня 1998 року та матеріали Болонської декларації [5]. Зазначені документи зіграли важливу роль у поширенні практики забезпечення якості вищої освіти в Європі та сприяли прийняттю у 1998 році Радою міністрів з освіти ЄС Рекомендацій щодо європейського співробітництва в питаннях забезпечення якості вищої освіти. Зокрема, у Декларації, прийнятій Міжнародною конференцією з вищої освіти в листопаді 1998 року зазначалося, що якість освіти – це поняття, яке охоплює всі напрями діяльності вищого навчального закладу: навчальні та академічні програми, наукову і дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад, студентів, навчальну та матеріально-технічну базу тощо. Отже, документ підтвердив, що забезпечення й контроль якості повинні зосереджуватися саме на основах освітньої діяльності навчального закладу. Принципово нового значення набувають питання широкого публічного висвітлення результатів контролю якості [2, с. 171].

Втім, найбільш оптимальною організаційною й інституційною формою для проведення загальноєвропейської дискусії щодо якості вищої освіти, як зазначають А. Сбруєва та І. Єременко, став Болонський процес і підписання у 1999 році Болонської декларації, стратегічною метою якої було визначено створення Європейського простору вищої освіти – конкурентоспроможного та привабливого для студентів з усього світу [13, с. 34]. Саме в рамках Болонського процесу почало формуватися бачення необхідності запровадження сумісних критеріїв та методологій в питаннях забезпечення якості вищої освіти. Втім, як підкреслює О. Висоцька, запровадження спільних засад функціонування систем вищої освіти в країнах, що приєдналися до Болонської декларації, не означає відмови від національних культурно-історичних традицій. Дослідниця наголошує, що Болонський процес, передусім ґрунтується на цінностях європейської освіти і культури і не має на меті руйнації національних особливостей освітніх систем країн Європи [3, с. 110]. Сьогодні європейська освітня спільнота сходиться на думці, що в умовах інформаційного суспільства немає і не може бути єдиної інтернаціональної системи забезпечення якості вищої освіти. Кожна



країна вирішує це питання з урахуванням національних особливостей. Як зазначає О. Висоцька, необхідною умовою інтеграції освіти до європейського простору є розбудова, насамперед національних систем освіти та їхнього узгодження з європейськими стандартами [3, с. 111].

Треба зазначити, що фахівці в галузі освіти неодноразово вдавалися до спроб визначити сутність поняття «якість вищої освіти». Так, в документі ЮНЕСКО «Реформа та розвиток вищої освіти» (1995 р.) якість вищої освіти розглядається як багатовимірна концепція, яка охоплює всі основні функції та різновиди діяльності навчальних закладів, що спрямовані на забезпечення випускникові можливостей швидко й ефективно включитися в трудову діяльність в інтересах суспільного розвитку, роботодавця та задля власної користі [9]. Наприклад, М. Кісіль у своєму дослідженні, зазначає, що під якістю вищої освіти розуміється сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства [6]. Таким чином, для поняття «якість вищої освіти» існує багато визначень, але загалом якість вищої освіти розглядається як результат взаємодії між викладачами, студентами та інституційним навчальним середовищем [12].

Проблема якості вищої освіти отримала свій розвиток на зустрічі представників європейських вищих навчальних закладів в Іспанії (2001 р.). Так, у прийнятому за підсумками зустрічі документі зазначалося, що якість освіти розглядається як «неодмінна умова встановлення довіри, співвідносності, мобільності, порівнянності й привабливості в Європейському просторі вищої освіти» [1]. Наприклад, у розробленому Європейською асоціацією університетів документі «Забезпечення якості у вищій освіті» (2001 р.), зазначалося, що оцінка якості повинна: ґрунтуватися на довірі й співробітництві між вищими навчальними закладами й організаціями, що здійснюють оцінку; урахувати цілі й завдання навчальних закладів, а також освітніх програм; забезпечувати баланс між традиціями й новаторством, академічною спрямованістю та економічною релевантністю, логічною обґрунтованістю навчальної програми й свободою вибору для студента; включати перевірку викладання, дослідницької роботи, управління й адміністрування; урахувати відповідальне ставлення керівників вищих навчальних закладів до потреб студентів та послуг, що їм надаються [1].

Таким чином, питання оцінки та підвищення якості вищої освіти, а також відкритості та підзвітності навчальних закладів за результати



свої роботи, стають важливими складовими всіх процесів забезпечення якості вищої освіти, що здатні підтримувати розвиток культури якості та сприяти удосконаленню діяльності закладів вищої освіти.

Подальшу підтримку процесів формування європейського виміру вищої освіти та розбудову системи забезпечення її якості було підтверджено у деклараціях, прийнятих у Празі (2001 р.), Берліні (2003 р.), Бергені (2005 р.) та наступних конференціях. Зокрема, питання підвищення конкурентоздатності європейської вищої освіти та забезпечення її високої якості були розглянуті у вересні 2003 року на Берлінській конференції, яка наголосила, що забезпечення якості є основою створення Європейського простору вищої освіти і одним із пріоритетів в галузі вищої освіти. Реалізуючи положення Берлінського комюніке, Європейська асоціація університетів (EUA), Європейський союз студентів (ESIB) та Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти (ENQA) в рамках Групи «Є4» розпочали роботу з вироблення узгоджених «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти». Важливим напрямом діяльності Групи стало вивчення можливостей створення системи зовнішньої експертизи для структур із забезпечення контролю та акредитації [5]. Зокрема, всім країнам, які приєдналися до Болонського процесу було визначено завдання розробити до 2005 року національні системи гарантії якості, які мають включати:

- визначення відповідальності органів та навчальних закладів, що беруть участь у діяльності;
- оцінку програм закладів, яка передбачає внутрішній контроль, зовнішню перевірку, участь студентів та публікацію результатів;
- систему акредитації, сертифікації або подібні процедури;
- міжнародну участь, співпрацю та створення спілок.

В історії розвитку європейської системи забезпечення якості вищої освіти учені А. Сбруєва та І. Єременко виділяють чотири ключові етапи її становлення. Етап розробки й експериментальної перевірки національного та європейського вимірів методології й процедур ЗЯВО (1991–1997 рр.). В цей період, як зазначають дослідниці, було розпочато експериментальні роботи з розробки та запровадження єдиної методології ЗЯВО у європейському регіоні, насамперед, процедур та інструментів зовнішньої оцінки якості у межах освітніх програм однієї чи двох спеціальностей в окремих університетах. Досвід було визнано вдалим и він активно почав поширюватися на країни Європи. Етап інституалізації європейського виміру ЗЯВО (1997–2005 рр.). Зокрема, було вперше сформульовано пропозиції і рекомендації, щодо розвитку

співробітництва у сфері ЗЯВО в європейському регіоні, а проблема якості вищої освіти після прийняття низки важливих документів та початком Болонського процесу, набула нового динамічного розвитку. Етап стандартизації європейського виміру ЗЯВО (2005–2015 рр.) пов'язаний із підготовкою та прийняттям у 2005 році «Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (ESG). Етап легітимізації європейського виміру ЗЯВО (2015 р. – та донині) характеризується схваленням нової редакції ESG у 2015 році на саміті в Єрвані [13, с. 59–60].

Отже, важливу роль у формуванні європейської системи забезпечення якості вищої освіти відіграли «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (ESG–2005), які окреслили загальні орієнтири для навчальних середовищ у вищій освіті та ключові аспекти заходів із забезпечення якості. Зокрема, прийнятий документ визначив загальну структуру для систем забезпечення якості, навчання і викладання та окреслив основні цілі та принципи системи забезпечення якості вищої освіти, яка повинна: підтримувати розвиток культури якості; враховувати потреби і очікування студентів та інших зацікавлених сторін; реагувати на різноманітність систем вищої освіти, навчальних закладів, програм і студентів; формувати та підтримувати взаємну довіру та забезпечувати прозорість цього процесу; сприяти підвищенню якості вищої освіти в ЄПВО. Так, в документі зазначалося, що в умовах розмаїття політичних систем, систем вищої освіти, соціокультурних та освітніх традицій, мов, прагнень та очікувань, широке прийняття всіх стандартів є передумовою для побудови спільного розуміння контролю якості в ЄС [11]. ESG поділено на три складові – внутрішнє забезпечення якості; зовнішнє забезпечення якості та агенції із забезпечення якості, які пов'язані між собою та є важливими елементами, що утворюють європейську систему забезпечення якості вищої освіти. «Стандарти і рекомендації» стали відправним документом для побудови та функціонування внутрішніх та зовнішніх систем забезпечення якості в країнах Болонського клубу.

Важливим для становлення європейської системи забезпечення якості вищої освіти стало створення у 2008 році Європейського реєстру забезпечення якості (EQAR) та підготовка документів щодо подальшого розвитку європейської системи забезпечення якості вищої освіти (Доповідь 2009 року та Доповідь 2014 року), в яких було підтверджено завершення ключових структурних реформ в європейському вимірі та констатовано створення національних та міжнародних



агенцій ЗЯВО та їх мереж на загальноєвропейському та субрегіональному рівнях. Зокрема, з 2000 по 2005 рр. відбулося утворення цілої низки міжнародних агенцій ЗЯВО, що мали як загальноєвропейський, так і субрегіональний характер. Це – Європейська Асоціація забезпечення якості вищої освіти (ENQA); Європейський консорціум з акредитації у вищій освіті (ECA); Європейська фундація якості в електронній освіті (EFQUEL); Мережа (Асоціація) агенцій забезпечення якості вищої освіти країн Центральної та Східної Європи (CEENQA); Мережа (Асоціація) агенцій ЗЯВО країн Північної Європи (NOQA); Європейський форум з проблем ЗЯВО (EQUAF) [13, с. 63; 69].

Ключовим в зазначених документах стало питання необхідності удосконалення існуючих «Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти». ESG–2005 відіграли важливу роль у становленні європейської системи забезпечення якості вищої освіти та стали ефективним інструментом досягнення цілей Болонського процесу. Так, за цей час було досягнуто значних результатів у сфері європейської вищої освіти, наприклад, запроваджено кваліфікаційні рамки, Європейську кредитно-трансферну накопичувальну систему, додатки до дипломів, що сприяло переходу до студентоцентрованого навчання, викладання та оцінювання. Зокрема, застосування нового підходу до організації освітнього процесу було викликано, насамперед необхідністю стимулювання студентської мотивації, саморефлексії та більш широкого залучення студентів в освітній процес в якості суб'єктів, що безпосередньо несуть відповідальність за забезпечення якості. Формування інших тенденцій, серед яких – визнання важливості формування професійних компетентностей майбутніх фахівців; активне використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні та викладанні; необхідність запровадження в діяльність закладів освіти принципів прозорості, відкритості та доброчесності; забезпечення проведення регулярного моніторингу і періодичного перегляду навчальних програм з метою підтримки належного рівня освітніх послуг та створення сприятливого навчального середовища для студентів; посилення процесів інтернаціоналізації тощо, засвідчило зміну контексту та важливість розпочати процедуру оновлення ESG, аби «зробити їх чіткішими й кориснішими до застосування та розширити сферу їхньої дії» [12]. У ході роботи над новою редакцією «Стандартів» було проведено ряд консультативних нарад організацій і міністерств. Одержані від ключових сторін пропозиції створили підґрунтя для подальшої реалізації заходів із забезпечення якості в Європейському



просторі вищої освіти. Нова редакція ESG була затверджена в 2015 році на Єреванському саміті і завершила собою процес створення Європейського простору вищої освіти, який спирається на спільно визначені цілі та принципи щодо забезпечення якості вищої освіти. Як ESG–2005, так і ESG–2015 відіграли та продовжуватимуть відігравати важливу роль у майбутньому розвитку національних та інституційних систем забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти, а також на міжнародному рівні.

Важливими для подальшого функціонування створеної системи забезпечення якості вищої освіти стали документами, що були прийняті на Єреванській конференції – «Європейський підхід до забезпечення якості спільних програм» (European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes) та нова редакція «Посібника для користувачів ЄКТС» (ECTS Users' Guide). Зокрема, вагомий внесок у розвиток європейського виміру ЗЯВО зробив «Посібник для користувачів ЄКТС» (2015 р.), у вступі до якого наголошувалося, що Європейська кредитно-трансферна накопичувальна система (ЄКТС) стала ключовим інструментом підтримки високого рівня якості вищої освіти, який створив умови для розробки й запровадження навчальних програм, підтримки процесів визнання кваліфікацій і періодів навчання та мобільності студентів [13, с. 98].

На Єреванському саміті було обговорено питання необхідності оновлення «Рамки кваліфікацій» (QF for the ENEA), яка свого часу відіграла важливу роль у становленні Європейського простору вищої освіти. Завершила цей процес Паризька конференція 2018 року, яка затвердила оновлену «Рамку кваліфікацій». Прийняті документи сприяли подальшому розвитку Європейського простору вищої освіти та удосконаленню існуючої системи забезпечення якості вищої освіти та створили умови для її ефективного розвитку.

**Висновки.** В кінці ХХ – на початку ХХІ століття глобальний світ став свідком безпрецедентного розвитку вищої освіти та посиленням її ролі в економічному, інноваційному та соціальному розвитку. Цей період увійде в історію вищої освіти як період динамічних змін та нових прагнень. Сьогодні вища освіта вирішує важливі завдання, зокрема підготовки високоякісного людського капіталу для інноваційної економіки, побудови широкої бази наукових знань, стимулювання досліджень та інновацій. Вирішення цих та інших завдань безпосередньо пов'язано з ефективним функціонуванням систем забезпечення якості вищої освіти. Важливим в цьому сенсі є європейський досвід розбудови таких систем, створення яких стало відповіддю на нові



виклики та вимоги, що висувуються до вищої освіти і, зокрема до її якості.

За допомогою історико-наукознавчого аналізу прослідковано, що формування системи забезпечення якості вищої освіти в ЄС стало підсумком тривалого історичного розвитку та було викликано необхідністю реагування на виклики та нові завдання, що стояли перед освітньою системою ЄС в умовах соціокультурних трансформацій сучасного суспільства. Встановлено, що під їх безпосереднім впливом відбувалася корекція розвитку європейської системи вищої освіти та змінювалися її пріоритети. Аналіз показав, що ключову роль в розвитку європейської вищої освіти, зокрема, її демократизації, інтернаціоналізації та високої якості, зіграв Болонський процес, який сприяв консолідації зусиль наукової та освітянської спільноти й національних урядів для підвищення конкурентоздатності європейської вищої освіти і науки у глобальному вимірі. Встановлено, що під його безпосереднім впливом відбувалося формування Європейського простору вищої освіти та розбудова системи забезпечення і оцінювання якості вищої освіти, пріоритетними завданням якої стали: підтримка високого рівня європейської вищої освіти та сприяння її динамічному розвитку; формування та підтримка довіри до європейських навчальних закладів та їх випускників в усьому світі; запровадження принципів прозорості та відкритості щодо інформування громадянськості та інших зацікавлених сторін про якість діяльності європейських навчальних закладів; реалізація політики забезпечення якості, як важливої складової стратегічного управління закладів вищої освіти; сприяння всебічному розвитку культури якості в навчальних закладах.

Досягнення, які демонструє сьогодні європейська вища освіта свідчать про те, що активна підтримка та долучення до процесів забезпечення якості дозволило європейським системам вищої освіти гарантувати високий рівень якості навчання та підготовки фахівців, збільшувати прозорість, що сприяє довірі до кваліфікацій, програм та інших освітніх послуг, в також краще адаптуватися до викликів та змін. І в цьому сенсі європейський досвід є цінним для України, адже успішно інтегруватися в європейський освітній простір неможливо без розуміння сучасної європейської практики забезпечення якості вищої освіти. Важливим для України є усвідомлення того, що питання якості вищої освіти повинні стати пріоритетом держави, адже країна, яка розуміє важливість інвестицій у розвиток вищої освіти та забезпечення її якості, здатна сформувати передовий кадровий потенціал, що створюватиме соціально-економічні можливості для розвитку власної країни та бути привабливою для молоді з інших країн світу.

### Література:

1. Бабин І. Забезпечення якості вищої освіти: європейський, національний та інституційний рівні. *Наука і освіта*. 2011. 1. С. 7–14. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/10237> (дата звернення: 22.02.2024).
2. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / М. Степко та ін.; за заг. ред. В. Кременя. Тернопіль: Навчальна книга, 2004. 384 с.
3. Висоцька О. Освіта сталого розвитку: науково-методичний посібник. Дніпропетровськ. 2011. 200 с.
4. Енциклопедія освіти / за заг. ред. В. Кременя. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Калінічева Г. Імплементация європейської системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: досвід і перспективи. *Наука і освіта*. 2009. № 4. С. 66–70. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/14112/1/G.%20I.%20Kalinicheva%202009.pdf> (дата звернення: 10.12.2022).
6. Кісіль М. Оцінка якості вищої освіти. *Вища школа України*. 2005. № 4 (14). С. 82–87.
7. Клімова Г. Забезпечення якості вищої освіти у сучасному інформаційному суспільстві. *Соціально-гуманітарний вісник*. Харків: Соціально-гуманітарна науково-творча майстерня «Новий курс». 2022. Вип. 39. С. 21–26.
8. Моніторинг інтеграції української системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: аналітичний звіт / за ред. Т. Фінікова, О. Шарова. Київ: Таксон, 2014. 144 с.
9. Реформа и развитие высшего образования: программный документ. Париж: ЮНЕСКО, 1995. 49 с.
10. Система забезпечення якості освіти в Україні: розвиток на засадах європейських стандартів та рекомендацій: посібник / В. Кухарський та ін.; за заг. ред. В. Кухарського, О. Осередчук. Львів: ЛНУ імені І. Франка, 2018. 248 с.
11. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Київ: Ленвіт, 2006. 35 с.
12. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Київ: ТОВ «ІЦС», 2015. 32 с.
13. Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору: монографія / за заг. ред. А. А. Сбрусової. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 254 с.

### References:

1. Babyn, I. (2011). Zabezpechennya yakosti vyshchoyi osvity: yevropeys'kyy, natsional'nyy ta instytutsiynyy rivni [Quality assurance of higher education: European, national and institutional levels]. *Science and education*. 1. S. 7–14. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/10237> (Data zvernennia: 22.02.2024) [in Ukrainian].
2. Stepko, M., Bolyubash, Ya., Shinkaruk, V., Grubinko, V. & Babyn, I. (2004). Vyshcha osvita I Bolons'kyy protses [Higher education of Ukraine and the Bologna]: Teaching Manual /zag. edited by V. Kremenya. Ternopil: Educational book. 384 s. [in Ukrainian].
3. Vysotska, O. (2011). Osvita staloho rozvytku [Education of sustainable development]: Scientific and Methodical Manual. Dnipropetrovsk. 200 s. [in Ukrainian].
4. Kremen, V. (Ed.). (2008). Entsyklopediya osvity [Encyclopedia of education]. Kyiv: Yurinkom Inter. 1040 s. [in Ukrainian].



5. Kalinicheva, G. (2009). Implementatsiya yevropeys'koyi systemy zabezpechennya yakosti vishchoyi osvity v Ukraini: dosvid i perspektyvy [Implementation of the European system of quality assurance of higher education in Ukraine: experience and prospects]. *Science and education*. 4. S. 66–70. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/14112/1/G.%20I.%20Kalinicheva%202009.pdf> (Data zvernennia: 10.12.2022) [in Ukrainian].

6. Kisil, M. (2009). Otsinka yakosti vyshchoyi osvity [Assessment of the quality of higher education]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 14. S. 82–87 [in Ukrainian].

7. Klimova, H. (2022). Zabezpechennya yakosti vyshchoyi osvity v suchasnomu informatsiynomu suspil'stvi [Ensuring the quality of higher education in the modern information society]. *Social and humanitarian bulletin*. Kharkiv: Social and humanitarian scientific and creative workshop «New course». Issue 39. S. 21–26 [in Ukrainian].

8. Finikov, T., Sharov, O., Tereshehuk, V., Melnyk, S., Smirnov, O. & Lotarev, A. et al (2014). Monitorynh intehratsiyi ukrayins'koyi systemy vyshchoyi osvity v Yevropeys'kyy prostir vyshchoyi osvity ta naukovoho doslidzhennya [Monitoring the integration of the Ukrainian system of higher education into the European area of higher education and scientific research]: analytical report /edited by T. Finikov, O. Sharov. Kyiv: Takson. 144 s. [in Ukrainian].

9. Reforma i razvitiye vysshhego obrazovaniya: programmnyy document (1995) [Reform and development of higher education: policy document]. Paris: UNESCO. 49 s. [in Russian].

10. Kuharskyi, V., Osredchuk, O., Mazurkevich, M., Bugrov, V., Vashchenko, Yu. & Alekseev, M. et al. (2018). Systema zabezpechennya yakosti osvity v Ukraini: rozvitok na zasadakh yevropeys'kykh standartiv ta rekomendatsiy: posibnyk [The education quality assurance system in Ukraine: development based on European standards and recommendations]: Manual / zag. edited by V. Kukharskyi, O. Osredchuk. Lviv: LNU named after I. Franko. 248 s. [in Ukrainian].

11. Standarty i rekomendatsiyi shchodo zabezpechennya yakosti v Yevropeys'komu prostori vishchoyi osvity (2006). [Standards and recommendations for quality assurance in the European Higher Education Area]. Kyiv: Lenvit. 35 s. [in Ukrainian].

12. Standarty i rekomendatsiyi shchodo zabezpechennya yakosti v Yevropeys'komu prostori vishchoyi osvity (2015). [Standards and recommendations for quality assurance in the European Higher Education Area]. Kyiv: TOV «TSS» 32 s. [in Ukrainian].

13. Sbruyeva, A. & Yeremenko, I. (2019). Formuvannya yevropeys'koho vymiry zabezpechennya yakosti vishchoyi osvity v konteksti internatsionalizatsiyi osvitynoho prostoru [Formation of the European dimension of higher education quality assurance in the context of the internationalization of the educational space]: Monogrammed / zag. edited by A. A. Sbruyeva. Sumy: SumDPU named after A.S. Makarenko, 254 s. [in Ukrainian].



УДК 929:37.013

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1124-1142](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1124-1142)

**Бровко Борис Аркадійович** кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри українознавства та загальної мовної підготовки, Національний університет «Запорізька політехніка», вул. Жуковського 64, м. Запоріжжя, 69063, <https://orcid.org/0000-0002-7415-6185>

**Миронюк Ліна Віталіївна** старший викладач кафедри українознавства та загальної мовної підготовки, Національний університет «Запорізька політехніка», вул. Жуковського, м. Запоріжжя, 69063, <https://orcid.org/0000-0001-8356-4431>

### **ЖИТТЄВИЙ ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ ШЛЯХ ЧЛЕНА- КОРЕСПОНДЕНТА ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ АКАДЕМІЇ НАУК Я.П. НОВИЦЬКОГО**

**Анотація.** Серед учених-краєзнавців останньої чверті XIX – першої чверті XX ст. у Катеринославській губернії (і не тільки) було добре відоме ім'я одного із яскравих представників «гурту українських романтиків» другої половини XIX ст. Якова Павловича Новицького – етнографа, історика, фольклориста, археолога, природознавця та педагога, якого М. Грушевський назвав «ветераном етнографічного і історичного обслідування Запорожжя», професор Харківського університету, член-кореспондент Петербурзької АН, дійсний член АН України М. Сумцов вважав «самим крупним вкладчиком Юго-Западного Отдела Географического общества и Харьковского историко-филологического общества», а відомий історик і історіограф В. Дорошенко в некролозі, присвяченому Якову Павловичу, охрестив його «Нестором української етнографії». Учений, незважаючи на період, у якому жив, не втручався в політичну боротьбу, а докладав усі зусилля для вивчення й оспівування Запорозького краю, збереження його матеріальної і духовної культури. Не отримавши, у формально-офіційному розумінні, вищої освіти, він через аматорські пошуки й дослідження досяг високого ступеня, визнаного в наукових колах, професіонала. Але навряд чи міг би з'явитись Новицький-фольклорист, -етнограф, -історик, -археолог, -статистик і -природознавець, якби не було Новицького-педагога, бо саме нові, прогресивні методи навчання сільських дітей підштовхували Якова Павловича до наукової діяльності.



Я. Новицький як послідовник К. Ушинського і М. Корфа виявив себе не тільки педагогом-практиком, багато уваги приділяючи питанням дидактики, але і педагогом-теоретиком демократично-освітнього напрямку. Попри те, що час від часу він потрапляв під репресії імперської, а потім і радянської влади, науковець все своє життя був українофілом.

**Ключові слова:** вчений-краєзнавець, вчитель, методист, етнограф, історик, фольклорист, археолог, статистик, природознавець, педагог, Олександрівськ, Катеринославська губернія, повітове училище, казначейство, самоосвіта, М.О. Корф, народна школа, повітове земство, інспектор, українофіл.

**Brovko Boris Arkadiyovych** candidate of historical sciences, associate professor, associate professor of the department of Ukrainian studies and general language training, National university "Zaporizhzhya polytechnic", Zhukovsky St. 64, Zaporizhzhya, 69063, <https://orcid.org/0000-0002-7415-6185>

**Myroniuk Lina Vitaliyvna** senior lecturer of the department of Ukrainian studies and general language training, National university "Zaporizhzhya polytechnic", Zhukovsky St. 64, Zaporizhzhya, 69063, <https://orcid.org/0000-0001-8356-4431>

### **LIFE AND ACADEMIC EXPERIENCE OF NOVYTSKIY Y.P., CORRESPONDING MEMBER OF UKRAINIAN ACADEMY OF SCIENCES**

**Abstract.** In the last quarter of XIX and first quarter of XX in Katerynoslav province and other regions among scientists-regional ethnographers there was known the name of one of the outstanding representatives of group of Ukrainian romanticists of the second part of XIX, Novytskiy Yakiv Pavlovych, the ethnographer, historian, folklorist, archaeologist, natural scientist and teacher. Mykhailo Hrushevsky called him “the veteran of ethnographic and historical investigation of Zaporozhzhia”. M. Sumtsov, Professor of Kharkiv University, corresponding member of St. Petersburg's Academy of Sciences, full member of Ukrainian Academy of Sciences, believed Novytskiy as “the greatest contributor of South-Western Department of Geographical Society and Kharkiv Historical and Philological Society” and V. Doroshenko, well known historian and historiographer, in his necrology dedicated to Novytskiy Yakiv Pavlovych, called him “Nestor



of Ukrainian ethnographer”. Despite the period when the scholar lived, he did not interfere with political struggle, but made his efforts for studying, glorifying of Zaporozhzhia region and saving of its material and spiritual culture. Without higher education in formal and official sense, due to his amateurish searches and investigations he reached the high professional level acknowledged in the scientific community. But Novytskiy couldn’t be the folklorist, ethnographer, historian, archaeologist, statistician and naturalist without being the teacher because exactly new, progressive methods of teaching of peasant children encouraged him to start scientific activities. Y. Novytskiy as the follower of K. Ushynskiy and M. Korf showed himself not only as practising teacher who paid great attention to the didactics issues but also as teacher-theorist of democratic and educational trend. Despite the fact that from time to time he was subjected to repressions of imperial and afterwards soviet regime all his life the scholar was Ukrainophil.

**Keywords:** scholar-regional ethnographer, teacher, specialist on the methodology of teaching, ethnographer, historian, folklorist, archaeologist, statistician, naturalist, educator, Oleksandrivsk, Katerynoslav province, district specialized school, treasury, self-education, M.O. Korf, public school, district council, inspector, Ukrainophil.

**Постановка проблеми.** Серед науковців-істориків зберігається цікавість до персоналій, висвітлення життєвого шляху видатних дослідників минулого України загалом або окремих регіонів. До другої половини XIX ст. Запорозький край був недостатньо «опрацьований» фольклористами та етнографами через певну віддаленість від тогочасних наукових центрів. Проте становище кардинально змінилось із появою праць І.І. Манжури, Я.П. Новицького і Д.І. Яворницького. У радянський період ім’я Я.П. Новицького знали лише у вузьких колах краєзнавців. Після здобуття Україною незалежності ситуація кардинально змінилася, але і зараз залишаються окремі «білі плями» в біографії вченого. Цим і пояснюється наше звернення до зазначеної теми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Серед опублікованих щодо порушеної теми праць зазначимо дослідження В.В. Білого, С.В. Абросимової, В.І. Ульяновського та ін. Опосередковано дослідження постаті Я.П. Новицького торкнулась і М.М. Шубравська (Олійник-Шубравська) у своїх роботах, присвячених Д.І. Яворницькому.

**Мета статті** – висвітлити деякі маловідомі або спірні моменти, пов’язані з біографією Я.П. Новицького, його педагогічною діяльністю.

**Виклад основного матеріалу.** Серед учених-краєзнавців останньої чверті XIX – першої чверті XX ст. у Катеринославській



губернії (і не тільки) було добре відоме ім'я Якова Павловича Новицького – етнографа, історика, фольклориста, археолога, природознавця і педагога, про якого М. Грушевський у статті «Степ і море в історії України» назвав «... ветераном етнографічного і історичного обслідування Запорожжя, що збирає традиції славної Хортиці, де він прожив протягом 40 літ, запопадливо визбираючи останки старої традиції ...» [1, С. 67]. Професор Харківського університету, член-кореспондент Петербурзької АН, дійсний член АН України М. Сумцов вважав Якова Павловича «самым крупным вкладчиком Юго-Западного Отдела Географического общества и Харьковского историко-филологического общества» [2, С. 7], а відомий історик і історіограф В. Дорошенко в некролозі, присвяченому Якову Павловичу, охрестив його «Нестором української етнографії» [3, С. 183].

Один із яскравих представників «гурту українських романтиків» другої половини ХІХ ст. Яків Павлович Новицький народився 14 жовтня 1847 р. (на традиційно козацьке свято Покрови Пресвятої Богородиці) в селі Аули на Катеринославщині в родині канцеляриста низового земського суду. Його батько, Павло Іванович Новицький (1809-1864 рр.), у 1831 р. отримав чин колезького реєстратора й тоді ж вийшов у відставку. Незабаром він одружився з Єлизаветою Петрівною – дочкою відставного майора Петра Андрійовича Мартиненка, який брав активну участь у бойових діях на кавказькій лінії під час війни 1828-1829 рр. із Туреччиною. У батьків Якова Павловича було п'ятеро синів (Петро, Іван, Яків, Федір та Ілля) і дві доньки – Ганна та Олександра.

Новицькі вимушено часто переїжджали через постійні зміни місця роботи батька. Вони жили то на хуторі Новики, то в різних помістях, де Павло Іванович працював управителем. Нерідко родина перебувала й у спадковій садибі Єлизавети Петрівни, селі Аули Катеринославського повіту. «Усадьба эта, – згадував пізніше Яків Павлович, – занимающая до 10 десятин с фруктовым садом и пахотной землёй, разделялась на две части озером, которое сегодня при разливе Днепра, переполняется водой» [4]. Відповідно до «Життєпису» майбутній науковець «народився ... в старожитньому селі Аулах, Катеринославського повіту, де батько його мав садибу» [5, А. 1]. Цей «опис був потрібний для М-ва земства. Матеріал оброблений і надрукований гр. Канкрином ...» [5, А. 5]. Граф Іван Вікторович Канкрин, який особисто добре знав Якова Павловича і з котрим у Новицького, очевидно, були дружні стосунки, припустився похибки, приписуючи маєтність у Аулах Павлу Івановичу Новицькому. І.В. Канкрин був дійсним статським радником, камергером двору Його Величності та наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. обіймав посаду ватажка



й голови дворянської опіки. На початку ХХ ст. Я.П. Новицький у цьому зібранні обіймав посаду «письмоводителя».

Відповідно до раніше згаданого «Життєпису», маленький Яків «ріс та вчився з селянськими дітьми, з ними ж пас коней в степу, а в плавнях ловив рибу. Як і всі хлопці, на різдвяних святках ходив колядувати, посипати, щедрувати, а літом святкував Івана Купала і мав чин великодень» [6, А. 1].

Саме тут, в Аулах, почуті Яковом розповіді старих людей про героїчну запорозьку давнину визначили його майбутню долю. Яків вирішив сам пройти легендарними місцями, посидіти біля вогнища з нащадками січовиків, записати з їхніх вуст казки і думи, легенди і пісні, перекази і повір'я – усе, що містить у собі розум і багатовіковий досвід предків, без чого не може бути ні справжньої людської історії, ні духовного здоров'я нації.

Коли Якову минуло тринадцять років, він переїхав до старшого брата Петра в Олександрівськ і вступив до повітового училища (Олександрівську повітову школу – за «Життєписом Я.П. Новицького»). В Інституті рукописів Інституту мистецтвознавства, фольклористики і етнології (далі ІР ІМФЕ) ім. М.Т. Рильського НАН України зберігається похвальний лист «ученику приходського класу Александровського уездного училища Якову Новицькому в засвідечення оказанного им в продолжении истекшаго года хороших успехов в науках и благонравии. 24 июня 1862 г.» [7]. Цей лист яскраво свідчить про досить сумлінне ставлення хлопця до навчання, котре, на жаль, у формально-офіційному розумінні, на цьому закінчилось. Яків успішно склав випускні іспити в Олександрівському повітовому училищі й отримав свідоцтво педагогічної ради на звання вчителя сільського приходського і початкового народного училища.

Продовжувати освіту, у зв'язку з матеріальним станом (після передчасної смерті батька), юнак вже не міг, і тому вимушений був займатись самоосвітою. У «Життєписі» Я.П. Новицького стверджується: «Першу освіту отримав у Олександрівській повітовій школі, і далі програму середньої школи продовжував при допомозі приватних учителів і самоосвітою. Перебуваючи постійно поміж молодих студентів, мав можливість користуватися науковими книгами, а далі, будучи дорослим, лекціями і науковими працями професорів ...» [5, А. 1]. Він студював книжки відомих вчених – дослідника природи Андрія Миколайовича Бекетова; філолога-славіста і етнографа, Ізмаїла Івановича Срезневського; фольклориста, етнографа та літературознавця Миколи Федоровича Сумцова; історика, археолога, етнографа та



археографа Володимира Боніфатійовича Антоновича та історика, етнографа і письменника, члена-кореспондента Петербурзької АН Миколи Івановича Костомарова.

12 червня 1865 р. за наказом Катеринославської казенної палати Я.П. Новицький вступив на службу до Олександрівського повітового казначейства канцеляристом другого розряду. 16 вересня 1868 р., на особисте прохання у зв'язку з домашніми обставинами його звільнили.

У цьому ж, 1868 р., відбулась зустріч Якова Павловича з відомим педагогом і методистом, діячем у галузі народної освіти, організатором початкових земських шкіл в Україні, нащадком знаного німецького роду, бароном Миколою Олександровичем Корфом, який на той час працював головою повітової училищної ради в м. Олександрівську (сучасне Запоріжжя) Катеринославської губернії. «На чолі шкільних справ Олександрівського земства в ті часи стояв бар. Корф, чоловік ліберального напрямку, відомий публіцист, енергійний діяч і педагог» [5, А. 1]. Очевидно, саме ця зустріч вплинула на рішення Я.П. Новицького звільнитись з Олександрівського повітового казначейства. М.О. Корф обстоював обов'язкове навчання учнів українською (рідною) мовою, був автором педагогічних праць і підручників. Згодом Микола Олександрович став для Якова Павловича не тільки учителем, покровителем, добрим радником, але й близьким другом-однодумцем.

«Після скасування кріпацтва між сільським населенням земство викликало великий рух: люди не шкодували коштів, будували школи, посилали дітей. З метою єднання поміж учителями і успіху в шкільній справі скликались з'їзди і конференції. Таким чином, Олександрівське земство в справі освіти стояло вище за інші повітові земства на Катеринославщині» [5, А. 1]. Знайомство з Миколою Олександровичем стало доленосним для Якова Павловича і вплинуло на майбутню долю Новицького, якому Корф не тільки допоміг стати учителем, влаштувавши його на роботу, але й надихнув на наукову діяльність. «На його заклик в сільські учителі з великим бажанням ішла молодь з середньою і вищою освітою; тим слідом пішов і Новицький» [5, А. 1]. Яків Павлович став слухачем учительських курсів-з'їздів, які проводились за ініціативою Миколи Олександровича у власній маєтності в Нескучному й практично допомагали слухачам у нелегкій педагогічній діяльності. З огляду на це, під час проведення таких зустрічей барон неодноразово ставав співбесідником Новицького, але про зміст їхніх розмов ми можемо лише здогадуватись. Саме здобуті на курсах знання в майбутньому допомогли Якову Павловичу скласти іспити на вчительське звання.

20 вересня 1868 р. рішенням ради Олександрівського повітового училища [8], яка відала ще й справами народної освіти в повіті, Я.П. Новицького за протекцією М.О. Корфа було призначено учителем Вознесенської сільської народної школи [7] (передмістя м. Олександрівська). За «Життєписом» [5, А. 1] же Я.П. Новицького, це призначення відбулось влітку 1869 р. Подібних помилок щодо датування подій у «Життєписі» чимало, що призвело до певного непорозуміння серед науковців. Деякі дослідники-краєзнавці ці помилки повторюють і досі.

Перші кроки Якова Павловича на педагогічній ниві були невдалими. За підсумками 1868-69 навчального року, член училищної ради Олександрівського повіту Д.Т. Гнедін, провівши перевірку Вознесенівської школи, оцінив її роботу на «посередньо». Дмитро Титович виявив суттєві недоліки в підготовці учнів із читання, написання диктанту та математики. Певною мірою такий стан справ пояснювався перевіряльником у звіті недосвідченістю молодого педагога, але головною причиною, на його думку, стала хвороба учителя, якого просто ніким було замінити й відповідно учні недоотримали необхідні знання та навички [9, С. 3]. Я.П. Новицький погодився з висновками перевіряльника й із завзятістю став викорінювати виявлені недоліки.

Яків Павлович розумів, що йому життєво необхідно підвищити свій рівень знань із педагогіки. «Не бувши досвідчений в шкільних справах, перше за все взявся він за педагогічну літературу» [5, А. 1]. Молодий педагог цікавився науковими працями і підручниками М.О. Корфа (втільюючи на практиці ідеї Миколи Олександровича та популяризуючи їх серед вчителів), К.Д. Ушинського й інших відомих педагогів того часу, знайомився зі статтями професорів П.Г. Редькіна та М.І. Пирогова.

Тепер, навчаючи дітей, Новицький почав виходити далеко за межі офіційної програми. Окрім обов'язкових предметів: закону Божого, читання, «письма», рахування та співу – він знайомив учнів з історією, географією, природознавством, фізикою, гігієною та технікою. Серед шкільних підручників молодий учитель надавав перевагу «Родному слову» і «Детському миру» К.Д. Ушинського, «Нашему другу» М.О. Корфа, «Азбуке» та книгам для читання Л.М. Толстого. Зауважимо: праця Корфа, яка пережила багато перевидань, легко сприймалась учнями й схвально оцінювалась вчителями. Сам же Микола Олександрович неодноразово звертався до вчителя-практика Якова Павловича з приводу застосування підручника в шкільному навчальному процесі та покращення наступних видань.



Щоб полегшити справу засвоєння учнями нового матеріалу та виховання в дітях любові до рідного краю, Яків Павлович уводив у навчальний процес екскурсії на природу, збирання й оформлення колекцій рослин, комах, мінералів. З його слів, у часи «екскурсій на Дніпро і Хортицю, довелось зібрати немало спиртових препаратів риб і гадів, колекцію яєць, всяких комах і зільник» [6]. Наприкінці третього року роботи Я.П. Новицького у Вознесенській школі було зроблено 20 чучел звірів і птахів, під час розкопок знайдено чимало черепів, які використовувались на уроках історії; з'явилась і колекція мінералів.

Докладені зусилля не залишились марними. Усього за один навчальний рік ситуація в школі кардинально змінилася, а ще через рік школа стала однією з найкращих у повіті. У «Посвідченні» від 27 вересня 1870 р. сказано: «Александровский уездный училищный совет ... учителю Вознесенской народной школы Новицкому за отличное преподавание в 1869-70 учебном году выражает благодарность и награждает 50 р. серебром» [6]. За підсумками наступного навчального року училищна рада нагородила Новицького 100 крб. сріблом. Як зазначив перевіряльник Вознесенської школи Д.Т. Гнедін, учні школи підготовлені до самостійного сприйняття та вивчення «Нашего друга» М.О. Корфа, і ця заслуга належить Якову Павловичу, хоча останній уже перевівся до іншої школи.

У 1871 р. М.О. Корф запросив Я.П. Новицького перейти до регіону, безпосередньо підпорядкованого його компетенції. 1 серпня 1871 р. Олександрівською училищною радою Новицького призначено учителем Іванівської сільської школи, розташованої в однойменній слободі на річці Вовчій (зараз в Дніпропетровській області). Ця школа була недалеко від садиби барона, що давало змогу Якову Павловичу відвідувати свого покровителя під час шкільних канікул.

Щодо Іванівської школи, то вона вважалась однією з найгірших у регіоні. Після успіху Новицького у Вознесенській школі барон розраховував, що вчитель-новатор зможе кардинально змінити ситуацію на новому місці. Батьки ж учнів Вознесенської школи були дуже стурбовані зміною педагога, а два учні навіть поїхали за улюбленим учителем в далеку Іванівку.

Іванівська школа була у вкрай жахливому стані, побутові умови не відповідали навіть елементарним вимогам придатності до здійснення навчального процесу. Через нестачу меблів, до речі, не придатних до використання в школі, деякі учні займались стоячи, частині ж сільських дітей узагалі вимушено відмовили в здобутті початкової освіти. Температура в класній кімнаті взимку переважно коливалась від 3 до 6

градусів тепла. Так, перевіряльник школи Олександр Олександрович Д'яков на сторінках С.-Петербурзьких відомостей писав, що вчитель Новицький «мёрз сам и морозил детей» [10]. Зауважимо: у регіоні існували й школи, які взимку протоплювались лише в неділю. До об'єктивних негараздів додалися ще й суб'єктивні. Шкільний охоронець часто пиячив і після вживання алкогольних напоїв нерідко ображав молодого педагога.

Яків Павлович розумів, що на нього Миколою Олександровичем покладаються великі надії, тому наполегливо прагнув змінити ситуацію. На кінець 1871-1872 навчального року Я.П. Новицькому вдалось добитись бажаного. Під час чергової перевірки учні школи показали блискучі результати. У своєму звіті перевіряльник О.О. Д'яков назвав Новицького обдарованим педагогом, який застосовує передові методи навчання. Особливо відзначив: під час читання, натрапивши на незнайоме слово, учні зупинялись і чекали на пояснення його значення. Перевіряючи Іванівську школу, М.О. Корф зауважив: вчителю Новицькому «якимось чудесним чином» вдалось кардинально змінити становище в школі. Згідно зі звітом барона: «Іванівська школа зробила за цей рік значний крок уперед» [11, А. 89]. Значно пізніше, опираючись на досвід роботи в Іванівській школі, Яків Павлович рекомендував на уроках географії подавати відомості про Катеринославську губернію загалом, Бердянський та Олександрівський повіти зокрема.

Окремо Микола Олександрович відзначив новації у навчанні дітей другого класу Іванівської школи. Під час засвоєння матеріалу 1-ої частини підручника «Рідне слово», де йшлося про руди і метали, учитель активно використовував їх зразки. Це, на думку барона, дало змогу учням краще зрозуміти процеси, пов'язані з видобуванням та властивостями металів, їх використанням. Унаслідок побаченого, М.О. Корф звернувся до Я.П. Новицького з проханням виставити свою колекцію мінералів на вчительському з'їзді, який мав відбутися в с. Гуляйполі у вересні 1872 р. Крім того, до звіту училищної ради за 1871 – 1872 н.р. Микола Олександрович додав каталог, виставленої Яковом Павловичем колекції мінералів, і запропонував, щоб подібні колекції, представлені на вчительських з'їздах і схвалені ними, залишались у власності шкіл, де працюють їх упорядники. Від імені училищної ради пропонувалось відповідним учителям надавати винагороду в розмірі 25 крб. сріблом.

За свідченням барона Корфа, Яків Павлович у цей час за невеличку вчительську платню 150 крб. сріблом на місяць утримував за свій кошт ще й брата. Заразом молодий педагог зумів зібрати невеличку бібліотеку, яка нараховувала близько 30 книжок [11, А.90].



1 серпня 1872 р. Я.П. Новицького перевели на вищий оклад у Ольгінську школу (з 1874 р. – Маріупольського повіту; зараз Донецької області). Як і в попередніх школах, Яків Павлович став залучати учнів до краєзнавчо-дослідної роботи. Витрачені зусилля не були марними. Навесні 1874 р. М.О. Корф як відповідальний за ведення шкільних справ у Маріупольському повіті перевіряв стан навчальних закладів. З восьми шкіл він особливо відзначив успіхи учнів у написанні, читанні та арифметиці, котрих навчав Яків Павлович у Ольгіно. Згідно з посвідченням про чергове нагородження, вчитель Новицький отримав 100 карбованців «за отличное преподавание» [7]. У 1875 р. Ольгінську школу як зразкову перейменували в народне училище, це відображено у вже згаданому посвідченні.

Я.П. Новицький очолив школу, куди «зачастили» на двотижневу практику молоді вчителі для ознайомлення з передовими методами навчальної та виховної роботи [7]. Після проходження цієї практики вони отримували право на самостійну роботу. Ось як це описується в «Життєписі» Я.П. Новицького: «В 1874 році від Олександрівського повіту відокремився Маріупольський округ і заснувався самостійний повіт з земством. Б. Корф по місту свого землеволодіння і тут став до шкільних справ. Ольгінську школу, якою керував Я.П. Новицький, земство обернуло на зразкову, і через неї повинні були проходити знов призначені вчителі для знайомства з прийомами і методами навчання в двохтижневий строк» [5, А. 2]. Фактично цей навчальний заклад перетворився на центр обміну передовим педагогічним досвідом. Навчальні програми для земських шкіл того часу не передбачали окремого вивчення історії, природознавства та інших дисциплін. Новицький же як послідовник барона Корфа із власної ініціативи став вводити нові, додаткові предмети, прагнув до всебічного розвитку учнів.

Перебуваючи в Ольгіно, Я.П. Новицький почав системно збирати фольклорний матеріал (1873 р.). У своїй першій публікації «Из записок туриста» Яків Павлович визначив власні наукові пріоритети: «Мы передаём слово в слово записанный нами от малоросса рассказ, не переводя его на русский язык; делаем это потому, что мы слишком дорожим каждым подлинным словом малоросса-рассказчика» [12].

Я.П. Новицький як послідовник К.Д. Ушинського і М.О. Корфа зарекомендував себе не тільки педагогом-практиком, але й педагогом-теоретиком демократично-освітнього напрямку. Найбільш повно свої думки з цього приводу Новицький виклав у «Звітах» Олександрівської повітової училищної ради за 1871/72-1913/14 навчальні роки. Поділяючи

ідеї Ушинського щодо виховання дітей усебічно гармонійно розвинутих, готових до життя і праці, Яків Павлович намагався втілити їх у навчальний процес, одночасно навчаючи молоде покоління жити в гармонії з навколишнім середовищем. Надаючи характеристику ролі народної освіти для майбутнього нації, уже досвідчений педагог писав: «Це одне із важливих питань життя, у ньому всі надії нашого благополуччя, нашого історичного майбутнього» [13, А. 68].

Щовесни М.О. Корф запрошував Новицького до свого родового маєтку в с. Нескучному Маріупольського повіту Катеринославської губернії, де Яків Павлович не тільки відпочивав, але й працював в унікальній бібліотеці Миколи Олександровича, яку той привіз із Петербургу. Саме перебуваючи в гостях у Корфа, Новицький «зібрав чималий зільник і ... доповнив свою зоологічну і ентомологічну колекцію» [6], упорядкував і систематизував їх під професійним керівництвом особистого лікаря барона і біолога Королікевича (Королькевича, Корольковича). Можна припустити, що в Нескучному Я.П. Новицький познайомився з відомим театральним діячем Володимиром Івановичем Немировичем-Данченком, котрий був одружений із донькою Миколи Олександровича й часто із задоволенням приїздив до маєтку свого тестя. Водночас, документального підтвердження такого очного знайомства нам знайти не вдалося, зокрема серед документів особистого архіву вченого.

Відповідно до біографічних матеріалів, що зберігаються в ІР ІМФЕ ім. М.Т. Рильського НАН України, Я.П. Новицький одружився з селянкою Юхимією Степанівною 10 листопада 1875 р. Цей шлюб зареєстрували в метричних списках «Миколаївського молитовного дому» [7]. У метричній книзі Миколаївської церкви с. Ольгінка Маріупольського повіту за 1874-1875 рр. зберігся запис про шлюб під №21. «11 ноября 1875 г. Жених: учитель Ольгинского народного училища Яков Павлов Новицкий, православный, первым браком – 28 лет. Невеста: Екатеринославской губернии деревни Нескучной крестьянка Ефимия Стефанова Боченкова, православная, первым браком – 22 лет» [14]. Молода родина, імовірно, оселилася в помешканні при школі – Ольгінському народному училищі.

Коштів на життя не вистачало, тому в 1875 р. Яків Павлович запропонував «Обществу естествоиспытателей при императорском Казанском университете» продати колекцію рослин, зібраних у Катеринославській губернії. Ця пропозиція не була прийнята. Відмовився від неї в 1877 р. і директор імператорського Нікітського ботанічного саду.



На початку другої половини 70-х років XIX ст. розпочався так званий третій період громадівського руху в Україні. Імперська влада виказувала занепокоєння діями цього руху і, як наслідок, 18 травня 1876 р. імператор Олександр II підписав Емський указ. У цей складний для України період Я.П. Новицький продовжував займатись педагогічною діяльністю, багато уваги та сил віддаючи дослідницькій роботі, у якій уже на той час здобув чималий досвід і визнання серед наукового загалу. Але радість перших успіхів була, на жаль, недовгою. «Треба згадати, що в 1870-х роках українське письменство і письменники мали великі утиски: хто єднався з народом, говорив, писав його мовою лічився «неблагонадійним». В слободах за цим слідкували окремі доглядачі, підслухачі, «навуходоносори»» [5, А. 3]. Учителі, які викладали українською мовою, знайомили учнів зі славним історичним минулим свого народу, прищеплювали любов до рідної землі, рано чи пізно потрапляли до списку неблагонадійних. Такі списки укладали фіскали, що стежили за «порядком». Серед «неблагонадійних» опинився і Я.П. Новицький.

Навесні 1878 р., можливо внаслідок доносу, до Ольгіно несподівано прибув інспектор Лободовський, таємно, за відсутності господаря, учинив у помешканні Якова Павловича обшук, під час якого вилучив і забрав із собою всі десять примірників збірки М.П. Драгоманова «Малорусские народные предания и рассказы» видання 1876 р., які були надіслані Новицькому як одному із співавторів «Юго-Западным отделом географического общества», і рукописний зшиток зібраних Новицьким оповідань, пісень і матеріалу для словника. Зауважимо, фольклорно-етнографічні матеріали педагога з Ольгіно становили майже третину (52 тексти) збірки Драгоманова. Вони навіть складали окремі підрозділи видання.

Очевидно, принаймні частина матеріалів із вилученого зшитку друкувалась раніше в періодичних виданнях і пізніше увійшла до 6-го тому «Сборника Харьковского историко-филологического общества», виданого у 1894 р. Наголосимо, що ця частина збірки не тільки більша за обсягом ніж інші, але і більш вагома за змістом із наукового погляду. До неї були включені пісні, які Я.П. Новицький почав збирати з 1874 р. переважно на місцях колишніх Запорозьких Січей.

Через три тижні після «трасу» Якова Павловича звільнили із обійманої посади «за распространение в народе украинофильских тенденций» [6]. У «Формулярном списке о службе секретаря канцелярии Александровского уездного предводителя дворянства Якова Павловича Новицкого» подається інше, очевидно, офіційне трактування



причини звільнення з роботи – «по болезни уволился от учительской службы 17 апреля 1878 г.» [7], що не відповідає дійсності.

Ці події не зламали волю Я.П. Новицького. Значно пізніше, а саме 2 листопада 1884 р., учений писав своєму другові й однодумцю Д.І. Яворницькому, коли той опинився майже в такому ж скрутному становищі: «Но нечего отчаиваться: малодушие – это бабская вдача. Будем крепиться, терпеть, игнорировать. Будем выносить всё, чтобы выйти с бою победителями не с размотанной силой, но здоровыми, закалёнными. Вот Вам исповедь – чёрт знает каких только нужд не испытывающего. Да разве иначе жили удалые парни?» [15, С. 64].

Маріупольська шкільна рада зобов'язалася з'ясувати всі обставини «інциденту», а поки що Я.П. Новицького запросило на службу статистичне бюро Чернігівського губернського земства. Там Новицькому пощастило короткий час попрацювати під керівництвом О.О. Русова – «відомого діяча по розвідках економічного побуту населення Чернігівської губернії» [5, А. 3].

Увесь цей час Яків Павлович прагнув переїхати до вже давно для нього рідного Олександрівська – міста свого навчання і становлення як особистості, учителя та науковця. Невдовзі бажання здійснилось, але, позбавлений учительських прав, Я.П. Новицький вимушений був тимчасово обіймати «посади то в повітовій військовій, то в земській інституціях» [5, А. 5].

1879 р. приніс чимало приємних змін. 10 червня в родині Новицьких народився старший син Костянтин. У цьому ж році Маріупольська шкільна рада звернулася до Катеринославської губернської шкільної ради з проханням зняти з вчителя Я.П. Новицького «несправедливе звинувачення». Прохання задовольнили: звинувачення з Якова Павловича зняли і надали право викладати в школі [16].

Тоді ж Новицький став домагатись повернення відібраних у нього книжок і рукопису. Із десяти примірників збірки М.П. Драгоманова губернська рада повернула тільки три. Рукопис же безслідно зник.

1880 р. Олександрівська шкільна рада призначила Я.П. Новицького учителем школи с. Білоцерківка, але незабаром йому запропонували зайняти місце секретаря Олександрівської шкільної ради й завідувача книжковим складом. На останній посаді він прослужив до 1896 р.

З 1883 до 1917 рр. Олександрівське повітове земство регулярно обирало Я.П. Новицького піклувальником шкіл [17], і щороку (двічі на рік) він об'їжджав від 5 до 10 шкіл: у березні – з метою інспекторської перевірки знань учнів, у травні – участі у випускових іспитах.

Незважаючи на утиски українофілів з боку уряду, через які вже постраждав і сам Яків Павлович, він продовжував у своїх педагогічних



працях наполягати на необхідності введення української мови викладання та українських підручників. У цей час (тобто 80-ті – 90-ті рр. ХХ ст.) написані (вимушено російською мовою) такі його роботи, як «К истории народного образования Александровского уезда с 1866 по 1886 гг.», «Первые училища Александровской крепости и Александровского уездного города (1785-1880 гг.)», «Отчёты о состоянии народного образования в Александровском уезде Екатеринославской губернии с 1881 по 1911 гг.», де відчувається сердечний біль автора за стан шкільних справ. Так, у звіті, датованому 17 червня 1883 р. Новицький зазначив, що «в уезде 6 церквей, 7 развивающихся школ и ... страшно себе представитъ – 22 кабака с тысячами поклонников! ... неравная борьба, но останавливаться нечего. Пусть же школа пробуждает знание, и скоро ли, поздно, её благословит народ» [18, А. 71].

Наприкінці життя Новицький був визнаним науковцем із різних галузей знань. Так, за створення гербарію знахарських трав товариство аматорів природознавства, антропології та етнографії при Московському університеті вирішило йому «присудити свідетельство на срібляну медаль» [7]. Учений став членом Південно-Західного відділу Російського географічного товариства, Харківського історико-філологічного товариства, Харківського товариства дослідників природи, Катеринославського ученого товариства, Катеринославської ученої архівної комісії, Катеринославської губернії статистичної комісії, співробітником Петербурзького університету з постачання рослин Катеринославської флори, членом правління Катеринославського музею ім. О.М. Поля.

10 листопада 1924 р. М.С. Грушевський запропонував Спільному зібранню ВУАН, на честь 50-річчя наукової діяльності Я.П. Новицького, якому виповнилось 77 років, обрати його своїм членом-кореспондентом, надавши формальну приналежність до Етнографічно-фольклористичної комісії Академії. У цьому ж році членом-кореспондентом ВУАН обрали друга й однодумця Я.П. Новицького Д.І. Яворницького.

Унаслідок тривалої науково-просвітницької діяльності Я.П. Новицький неодноразово отримував почесні нагороди, які підтверджували визнання чималого вкладу вченого в розвиток педагогіки. Відомий Яків Павлович і як педагог-теоретик. Хоча теоретичні розробки вченого не мали такого впливу на вчителів Півдня України, як праці К.Д. Ушинського і М.О. Корфа, палким послідовником поглядів яких він був, але ідеї Новицького знайшли своїх прибічників у Олександрівському й Маріупольському повітах.

На схилі віку, старий і хворий, учений опинився в жахливому становищі. У листі від 28 січня 1924 р. до Д.І. Яворницького Яків Павлович із болем писав: «Ти знаєш мій будинок, в котрому я жив: пам'ятаєш обгороджений двір і садок з пасікою. Тепер не те: з сім'єю в п'ять душ (невістка і онуки) мешкаємо в трьох невеличких кімнатах с чорного ходу; в дворі, садку забора нема і сліду – розграблено; плодоче дерево – інше зрубано, друге знівичено, пасіка розграблена. Мало цього – в помешканні столи, стільці, ліжко, вся одежа, посуда, годинник і наслідок фотографічні апарати (5) реквізовано» [15, С. 66]. У «Нестора української етнографії» катастрофічно не вистачало коштів, тому за декілька місяців до смерті, а саме 20 січня 1925 р., Я.П. Новицький вимушений був звернутись до запорізької окружної міліції з такою заявою: «Не имею возможности содержать на свои средства дворника, прошу Милицию, по примеру прошлого года, разрешить мне исполнять эту обязанность по своему домовладению» [19].

19 травня 1925 р. родичі, які мешкали разом з ученим, за спогадами онуки Лариси Костянтинівни, почули, як щось глухо вдарило в стіну кабінету. Коли ввійшли до кімнати, то побачили, що Яків Павлович помер сидячи за власним робочим столом, закинувши голову в бік стіни. Навіть у останні хвилини свого життя він продовжував працювати.

Згідно В.В. Білого на початку травня Яків Павлович занедужав на бронхіт, але продовжував працювати. 19 травня, повернувшись із роботи (мабуть, з музею) близько першої години дня, відчув слабкість, але сів за стіл працювати над щоденником. Учений встиг записати лише декілька слів, закашлявся – і миттєво помер від паралічу серця.

Поховання Я.П. Новицького проходило урочисто, із музикою. Провести його в останню путь прийшло чимало жителів міста. Очевидець поховання В.В. Білий так описав побачене: «В голосних промовах над його труною славили небіжчика за працю, запевняли, що справа, що він почав, не загине, а проте, за життя ... якщо не пошани ..., то хоч полегкості якої, Яків Павлович не зазнав» [20, С. 363]. Загублена й могила Якова Павловича.

**Висновки.** Я.П. Новицький не втручався в політичну боротьбу кінця ХІХ – початку ХХ ст., а доклав усі свої зусилля, незажаючи на період переслідування російським самодержавством української національної сідомості, для вивчення і оспівування Запорозького краю. Не отримавши, у формально-офіційному розумінні, вищої освіти, він через аматорські пошуки й дослідження досяг високого ступеня, визнаного в наукових колах професіонала. Але навряд чи міг би



з'явитись Новицький-фольклорист, -етнограф, -історик, -археолог, -статистик і –природознавець, якби не було Новицького-педагога, бо саме нові, прогресивні методи навчання дітей підштовхували дослідника-аматора до наукової діяльності.

**Література:**

1. Грушевський М.С. Степ і море в історії України. Кілька слів щодо плану і перспектив сього досліджу / М.С. Грушевський. – Режим доступу: <http://resource.history.org.ua/item/0009584>.

2. Сумцов Н.Ф. Об этнографическом изучении Екатеринославской губернии Н.Ф. Сумцов // Сборник статей Екатеринославского научного общества по изучению края. – Екатеринослав: Типография губернского земства, 1905. – С. 1-10.

3. Дорошенко В. Я.П. Новицький / В. Дорошенко // Україна. – 1925. – Кн. 6. – С. 186-191.

4. Біографічні матеріали: родовід, життєпис, замітки біографічного характеру, громадська діяльність. 1914-1923 рр. та без дат // ІР ІМФЕ – Ф 4-1/2.

5. Життєпис Якова Павловича Новицького // Інститут рукописів Національної бібліотеки ім. В.І. Вернадського НАН України (далі ІР НБУВ). – Х 17380.

6. Життєпис Якова Павловича Новицького // Там же. – Ф.Х. – № 5145.

7. Біографічні матеріали: офіційні документи про право на учителювання, похвальні грамоти. 1862 – 1914 рр. // ІР ІМФЕ – Ф. 4-1/1.

8. Александровский уездный училищный совет – Новицкому Я.П. Письма о вступлении его в должность наставника Вознесенской сельской школы: о снабжении её книгами и инвентарём // Там же. – Ф. 202. – № 56.

9. Отчёт члена училищного совета Александровского уезда, по 1 и 2 училищным участкам, Дмитрия Гнедина. За 1868 – 1869 учебный год. – Екатеринослав, 1869.

10. Дьяков А.А. Судьба школ Александровского уезда / А.А. Дьяков // С.-Петербургские Ведомости. – 1872. – 28 ноября.

11. Доклады Александровскому училищному совету членов его Ф.Ф. Малеева, Д.Т. Гнедина, Е.И. Шабельского, барона Н.А. Корфа и фон Шварца о произведённой каждым из них ревизии училища 1871 – 1872 учебный год // – Екатеринослав, 1872. – Державний архів Запорізької області (далі ДАЗО). – Ф. 56. – Оп. 1. – Спр. 7.

12. Новицкий Я.П. Из записок туриста / Я.П. Новицкий // Киевский телеграф. – 1875. – № 134.

13. Отчёт Александровского уездного Училищного совета, членов его и попечителей школ: Е.И. Шабельского, Е.П. Товбича, И.Г. Василенко, В.А. Крюковича, О.С. Иванова, Т.Д. Гнедина, И.В. Гладкого и Я.П. Новицкого, о состоянии народного образования в уезде за 1882 – 1883 учебный год // ДАЗО. – Ф. 56. – Оп. 1. – Спр. 31.

14. Метрическая книга Николаевской церкви с. Ольгинка, Мариупольского уезда, 1874-1875 гг. // Державний архів Донецької області (далі ДАДО). Ф. 226. – Оп. 1. – Спр. 2. – А. 94 зворот, 95.

15. Абросимова С.В., Ульяновський В.І. Повернені із забуття / С.В. Абросимова, В.І. Ульяновський // Наука і суспільство. – 1991. – №12. – С. 60-66.

16. Мариупольский уездный училищный совет – Новицкому Я.П. Письмо о допуске его к учительской должности. 16 июня 1881 г. // ІР НБУВ. – Ф. 202. - № 86.



17. Александровская уездная земская управа – Новицкому Я.П. Письма об избрании попечителем сельской школы и о праве беспрогонных разъездов, о вознаграждении за сбор статистических сведений по уезду. 27 декабря 1891 г. – 25 мая 1893 г. // Там же. – Ф. 202. - № 107 – 112.
18. Звіт шкільного попечителя від 17 червня 1883 р. // ДАЗО – Ф. 56, Оп. 1, од. зб. 36.
19. Заяви Я.П. Новицького до установ та відповіді на них. 1909, 1911, 1925 рр. // ІР ІМФЕ – Ф. 4/141.
20. Білий В.В. Я.П. Новицький / В.В. Білий // Записки історико-філологічного відділу УАН. – 1926. – Кн. 7-8. – С. 358 – 366.

### **References:**

1. Hrushevs'kyj M.S. Step i more v istorii Ukrainy. Kil'ka sliv schodo planu i perspektyv s'oho doslidu [Hrushevskiy M.S. The Steppe and the Sea in the History of Ukraine. A few words about the plan and prospects of this research]/M.S. Hrushevskiy. – Access mode: <http://resource.history.org.ua/item/0009584>.
2. Sumtsov N.F. Ob etnograficheskom yzuchenii Ekaterinoslavskoj gubernii [About ethnographic investigation of Yekaterinoslav province] N.F. Sumtsov // Sbornik statej Yekaterinoslavskoho nauchnoho obschestva po yzucheniu kraia. [Collection of articles of the Yekaterinoslav Scientific Society about investigation of the region]. – Yekaterinoslav: Printing Office of Governmental District Council, 1905. -P. 1 -10.
3. Doroshenko V. Y.P. Novytskiy / V. Doroshenko // Ukraine. – 1925. -Book 6. - P. 186 -191.
4. Biohrafichni materialy: genealogy, life history, biographical notes, public activity. 1914-1923 and without dates// IP IMFE – F 4-1/2.
5. Zhyttiepys Yakova Pavlovycha Novyts'koho // Instytut rukopysiv Natsional'noi biblioteky im. V.I. Vernads'koho NAN Ukrainy (dali IR NBUV). [Biography of Yakov Pavlovych Novytskiy // Institute of Manuscripts of the V.I. Velykyi National Librar V.I. Vernadskiy National Library of the National Academy of Sciences of Ukraine (hereinafter referred to as IR NBLU). – X 17380.
6. Zhyttiepys Yakova Pavlovycha Novyts'koho // Tam zhe.– F.Kh. [Biography of Yakov Pavlovych Novytskiy] // - F.H. – No. 5145.
7. Biohrafichni materialy: ofitsijni dokumenty pro pravo na uchyteliuvannia, pokhval'ni hramoty. [Biographic materials: official documents about teaching right, certificates of achievements]. 1862 – 1914 // IR IMFE – F. 4 -1/1.
8. Aleksandrovskaja uездная zemskaja uprava – Novytskomu Ya. P. Pys'ma o vstuplenii eho v dolzhnost' nastavnyka Voznesenskoj sel'skoj shkoly: o snabzhenii eio knyhamy y yinventariom // Tam zhe. [Alexandrovsk district school board - to Y.P. Novytskiy. Letters about his assumption of the position of curator of the Voznesensk village school: About supplying it with books and equipment]// /F. 202. – No. 56.
9. Otchiot chlena uchyl'schnoho soveta Aleksandrovskoho uyezda, po 1 y 2 uchyl'schnym uchastkam, Dmytryia Hnedyna. Za 1868 – 1869 uchebnyj hod. [Report of Dmitry Gnedin, member of the school board of Alexandrovsk district, for 1 and 2 school districts. For 1868 - 1869 school year]. -Yekaterinoslav, 1869.
10. Dyakov A.A. Sud'ba shkol Aleksandrovskoho uyezda/ A.A. D'iakov // S.-Peterburhskye Vedomosti. [The fate of schools in Alexandrovsky uyezd]/ A.A. Dyakov // S.-Petersburg Vedomosti. – 1872. -November 28.



11. Doklady Aleksandrovskomu uchyl'schnomu sovetu chlenov eho F.F. [Reports to the Alexander College Council of its members] Maleeva, D.T. Hnedyna, E.Y. Shabel'skoho, barona N.A. Korfa y fon Shvartsa o proyzvedionnoj kazhdym yz nykh revyzyy uchyl'scha 1871 – 1872 uchebnyj hod // – Ekaterynoslav, 1872. [Shabel'sky, Baron N.A. Korf and von Schwartz about the revision of the school 1871 - 1872 academic year made by each of them// - Ekaterinoslav, 1872] - The State Archives of Zaporizhzhia Oblast (hereinafter referred to as SAAO). -F. 56. -Op. 1. -Spr. 7.

12. Novitskiy Ya.P. Yz zapysok turysta / Ya.P. Novytskyj // Kyevskiy telegraf. [From the notes of a tourist / Ya.P. Novitskiy // Kievskiy Telegraph]. – 1875. – No. 134.

13. Otchiot Aleksandrovs'koho uezdnoho Uchyl'schnoho soveta, chlenov eho y popechytel'ej shkol: E.Y. Shabel'skoho, E.P. Tovbycha, Y.H. Vasylenko, V.A. Kriukovycha, O.S. Yvanova, T.D. Hnedyna, Y.V. Hladkoho y Ya.P. Novytskoho, o sostoianny narodnoho obrazovanyia v uezde za 1882 – 1883 uchebnyj hod // DAZO. [Report of the Alexandrovsky County School Board, its members and school curators: E.I. Shabel'sky, E.P. Tovbich, I.G. Vasilenko, V.A. Krukovich, O.S. Ivanov, T.D. Gnedin, I.V., Gladky and Y.P. Novitsky, on the state of public education in the county for the school year 1882 - 1883 // DAZO]. -F. 56. -Op. 1. -Spr. 31.

14. Metrycheskaia knyha Nykolaevskoj tserkvy s.Ol'hynka, Maryupol'skoho uezda, 1874-1875 hh.// Derzhanyj arkhiv Donets'koi oblasti (dali DADO). [Metrical book of St. Nicholas Church of the village of Olhynka, Mariupol region. Olhynka village, Mariupol district, 1874-1875. // State Archives of Donetsk Oblast (hereinafter referred to as DADO)]. - The State Archives of Donetsk Oblast (hereinafter referred to as SAAO). F. 226. -Op. 1. -Spr. 2. -A. 94, zvorot 95.

15. Abrosymova S.V., Ul'ianov's'kyj V.I. Povneni iz zabuttia / S.V. Abrosymova, V.I. Ul'ianov's'kyj // Nauka i suspil'stvo. [Abrosymova S.V., Ulyanovsky V.I. Returned from oblivion / S.V. Abrosimova, V.I. Ulyanovsky // Science and Society]. – 1991. - No.12. -P. 60 -66.

16. Maryupol's'kyj uezdnyj uchyl'schnyj sovet – Novytskomu Ya.P. Pys'mo o dopuske eho k uchytel's'koj dolzhnomy. 16 yunია 1881 h. [Mariupol district school board - to Y.P. Novitsky. Letter on his admission to the teaching post]. June 16, 1881. // IR NBUV -F. 202. - No. 86.

17. Aleksandrovskaia uezdnaia zemskaia uprava – Novytskomu Ya. P. Pys'ma ob yzbranny popechytel'em sel'skoj shkoly y o prave besprohonnykh raz'ezdov, o voznahtazhdeny za sbor statystycheskykh svedenyj po uezdu. [Letters about his election as curator of a rural school and the right to travel without travelling allowances, award for collecting of statistical information of the district]. December 27, 1891 -May 25, 1893 // The same. -F. 202. - No.107 – 112.

18. Zvit shkyl'noho popechytelia vid 17 chervnia 1883 r. [Report of the school trustee dated June 17, 1883.] // DAZO – F. 56, Op. 1, od. zb. 36.

19. Zaiavy Ya.P. Novyts'koho do ustanov ta vidpovidi na nykh. [Statements by Y.P. Novytskyi's statements to institutions and responses to them]. 1909,1911, 1925. // IR IMFE – F. 4/141.

20. Bilyj V.V. Y.P. Novytskyi/V.V. Bilyj//Zapysky istoryko-filolohichnoho viddilu UAN. [Records of historical and philological department of Ukrainian Academy of Science]. – 1926. -Book 7 -8. -P. 358 – 366.

УДК 39:94(=161.2)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1142-1158](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1142-1158)

**Бровко Борис Аркадійович** кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри українознавства та загальної мовної підготовки, Національний університет «Запорізька політехніка», вул. Жуковського 64, м. Запоріжжя, 69063, <https://orcid.org/0000-0002-7415-6185>

**Миронюк Ліна Віталіївна** старший викладач кафедри українознавства та загальної мовної підготовки, Національний університет «Запорізька політехніка», вул. Жуковського, м. Запоріжжя, 69063, <https://orcid.org/0000-0001-8356-4431>

## ЗАГАЛЬНИЙ ОГЛЯД ФОЛЬКЛОРНО-ЕТНОГРАФІЧНОГО ДОРОБКУ Я.П. НОВИЦЬКОГО ІСТОРИЧНОЇ ТЕМАТИКИ

**Анотація.** Я.П. Новицького повною мірою можна назвати представником національно-культурного руху, що захоплювався процесом дослідної роботи, свідомо пов'язував себе з численими науковими товариствами. Яків Павлович ніколи не був кабінетним вченим. Постійні подорожі по території колишньої козацької вольниці давали йому чималий матеріал для наступного опрацювання, систематизації зібраного та підготовки його до друку. Заповнюючи білу пляму щодо дослідження Півдня України, разом із І.І. Манжурою та Д.І. Яворницьким Я.П. Новицький віддзеркалив у своїх працях етнографічний напрямок дуже популярної серед науковців того часу романтичної школи. У радянській історіографічній науці ім'я Я.П. Новицького залишалось відомим лише вузькому колу фахівців. Після здобуття Україною державної незалежності із відродженням національної свідомості значно виріс інтерес і до «забутої» наукової спадщини, зокрема й до творів ученого. Головною рисою Новицького як фольклориста є те, що зібраний ним матеріал подавався в первісному вигляді з документальною точністю (без редагування). Єдине, що дозволяв собі науковець, – надавати власні коментарі, які лише підсилювали вагомість надрукованого. Фольклорний матеріал не відривався дослідником Запорожжя від етнографічного або історичного контексту, що єднало Я. Новицького із такими відомими в науці постатями кінця ХІХ – початку ХХ ст., як М. Костомаров, М. Драгоманов, Д. Яворницький та ін. Новицькому вдалося зафіксувати



й у такий спосіб зберегти величезний пласт фольклору на великій території Південної України, який активно використовували у своїй діяльності М. Драгоманов, М. Сумцов, В. Дашкевич, П. Заболотний, Д. Яворницький, А. Поповський, В. Чабаненко та ін. Ця стаття є спробою нагадати широкому загалу про фольклорно-етнографічну творчість (історичної тематики) науковця, зробити загальний огляд його доробку.

**Ключові слова:** вчений-краєзнавець, національно-культурний рух, етнографія, фольклористика, народознавство, експедиції, дослідження, Олександрівськ, Катеринославська губернія, Південна Україна, наукові товариства, українофіл.

**Brovko Boris Arkadiyovych** candidate of historical sciences, associate professor, associate professor of the department of Ukrainian studies and general language training, National university "Zaporizhzhya polytechnic", Zhukovsky St. 64, Zaporizhzhya, 69063, <https://orcid.org/0000-0002-7415-6185>

**Myroniuk Lina Vitaliyvna** senior lecturer of the department of Ukrainian studies and general language training, National university "Zaporizhzhya polytechnic", Zhukovsky St. 64, Zaporizhzhya, 69063, <https://orcid.org/0000-0001-8356-4431>

## GENERAL SUMMARY OF FOLKLODIC AND ETHNOGRAPHIC HISTORICAL WORKS OF Y.P. NOVYTSKIY

**Abstract.** Without doubt Y.P. Novytskiy can be called the representative of national and cultural movement, who was delighted with investigation process, deliberately associated himself with many scientific organizations. Yakiv Pavlovych was never the armchair scholar. Regular trips through the territory of former Cossack's outlaws provided him with great number of material for further working, systematization of collected material and preparation of it for printing. Filling up the gap as to investigation of the South of Ukraine together with I.I. Manzhura and D.I. Yavornitskiy Y.P. Novytskiy had represented in his works the ethnographic trend which was very popular among scholars of romantic school of that time. In soviet historiographic scholarship name of Y.P. Novytskiy was known only in limited circle of specialists. When Ukraine became independent and national consciousness was restored, the interest in forgotten scientific heritage particularly in works of the scholar was considerably



increased. The main feature of Novytskiy as folklorist is that all material collected by him was provided in original form with documentary accuracy (without being edited). The scholar had allowed himself to make own remarks which only increased the importance of the printed material. Folkloric material was not separated from ethnographic or historical context by the investigator of Zaporozhzhia and this fact united Y. Novytskiy with such famous persons in scholarship of the end of XIX –early years of XX century as M. Kostomarov, M. Dragomanov, D. Yavornitskiy etc. Novytskiy was able to fix and save in such way the greatest part of folklore within large territory of South of Ukraine which was actively used in their activities by M. Dragomanov, M. Sumtsov, V. Dashkevich, P. Zabolotniy, D. Yavornitskiy, A. Popovskiy, V. Chabanenko etc. This paper is the attempt to remind the public about folkloric and ethnographic works (of historic theme) of the scholar and perform detailed overview of his works.

**Keywords:** scholar-regional ethnographer, national and cultural movement, ethnography, folkloristics, ethnographic and historical science of people, expeditions, investigations, Oleskandrivsk, Katerynoslav province, South of Ukraine, scientific societies, Ukrainophil.

**Постановка проблеми.** Я.П. Новицького повною мірою можна назвати представником національно-культурного руху, який свідомо пов'язував себе з численими науковими товариствами. Яків Павлович ніколи не був кабінетним вченим. Постійні подорожі по території колишньої козацької вольниці давали йому чималий матеріал для наступного опрацювання, систематизації зібраного та підготовки його до друку. Заповнюючи білу пляму дослідженнях Півдня України, разом із І.І. Манжурою та Д.І. Яворницьким Я.П. Новицький віддзеркалив у своїх працях етнографічний напрямок дуже популярної серед науковців того часу романтичної школи. Водночас, на наш погляд, сучасними вченими приділено недостатньо уваги загальному огляду фольклорно-етнографічного доробку Новицького, зокрема історичної тематики).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Серед опублікованих праць, що висвітлюють різні аспекти досліджуваної нами теми, зазначимо наукові студії таких учених, як М.Ф. Сумцов, Старий філолог, В.А. Чабаненка та ін. Певною мірою її торкнулись у своїх розідках С.В. Абросимова та В.І. Ульяновський.

**Мета статті** – зробити загальний огляд фольклорно-етнографічного доробку Я.П. Новицького історичної тематики.

**Виклад основного матеріалу.** Щороку (двічі на рік) з 1883 р. до 1917 р. Я.П. Новицький як піклувальник земських шкіл [1] об'їжджав



школи Олександрівського повіту: у березні – з метою інспекторської перевірки знань учнів, у травні – участі у випускових іспитах. Новицький часто подорожував не тільки по всій території повіту, але й за його межами, тому вчений добре знав села, річки, балки, старі шляхи, могили краю. У постійному спілкуванні з багатьма селянами, особливо з літніми людьми, Яків Павлович здобував цікаву й цінну історико-фольклорно-етнографічну інформацію, у такий спосіб поєднуючи педагогічну та наукову діяльність. Можна стверджувати, що 80-ті – 90-ті роки XIX ст. стали найбільш продуктивними з погляду збирання вченим наукового матеріалу, який він одразу намагався публікувати.

Я.П. Новицький активно співпрацював із редакціями багатьох газет та журналів, деякі з них самі закликали науковця до спільної роботи. Так, у листі від 29 квітня 1882 р. редакція газети «Екатеринославский листок» звернулася з проханням «не отказать ей в своём содействии в качестве сотрудника» [2]. Співпраця з редакціями ускладнювалася тим, що продовжувалось переслідування української національної свідомості, внаслідок чого вчений фактично не мав можливості друкуватись рідною мовою. 30 травня 1885 р. із редакції газети «Одесский листок» до Новицького писали: «Малорусское слово подвергается стеснению со стороны местной цензуры: целую статью на малороссийском языке последняя не пропустит, в статью можно вводит малорусскую речь только между прочим» [3].

Період з 1905 р. по 1913 р. виявився для Я.П. Новицького найбільш вдалим щодо втілення в життя творчих планів і задумів. Саме тоді світ побачили найбільш вагомі праці з фольклору, етнографії та історії Запорозького краю.

Наприкінці XVIII – початку XIX ст., на думку переважної більшості вчених, українська етнографія як народознавча галузь виявила коло наукових інтересів, хоча до початку XX ст. терміни етнографія, етнологія і народознавство уживались як синоніми. Разом із світовим народознавством українська етнографія розвивалась за спільними, об'єктивними законами, але за методами досліджень вона якнайбільше уподібнена з практиками наукових студій насамперед російської етнографічної науки. Тож українську та російську етнографії завжди поєднував однаковий описовий і теоретичний рівень досліджень, причому останній ніколи не підіймався до філософських узагальнень етнографічних процесів. На взаємозв'язок української і російської етнографії впливали також дві особливості. Перша – політика державного ігнорування національного розвитку українців, що

панувала в «офіційному народознавстві – від слов'янофілів до П. Струве, – котрі спростували самостійне існування українського народу, вважаючи, що українці не є окремою нацією, а лише локальним племінним утворенням єдиного руського народу» [4, С. 16]. Друга – така позиція на державному рівні однак «не дуже позначалася на зв'язок між українськими і російськими вченими, які мали міцну базу та тривалу історію» [4, С. 16].

Слідом за російською українська етнографічна наука здобула дві характерні риси: гуманістичну традицію, добрими підвалинами якої стало народознавство, і (на відміну від багатьох національних етнографічних шкіл, зокрема й російської, витоками для яких була географія) дослідження духовної культури народу через фольклористику, народне мистецтво та літературу, що зумовило інтерес до етнографії з боку відомих і невідомих науковців. Зауважимо, що в Україні етнографічні дослідження домінували над іншими. Тому кожен історик, філолог, письменник, або навіть діяч мистецтва ставав і етнографом. Це був своєрідний підхід до відродження та збереження національної самосвідомості. М.С. Грушевський пов'язував такий інтерес із національним рухом, М.Ф. Сумцов, В.П. Горленко та інші – із посиленням інтересу до усної поетичної творчості. «Это непосредственное восхищение было первым импульсом к собиранию и изучению народных песен» [5, С. 87]. І дійсно, захоплення українськими вченими народним словом про минуле було чималим, але не воно стало головною причиною активізації досліджень у галузі українського народознавства.

Низка дослідників дожовтневого періоду та деякі радянські науковці до згаданих факторів додавали ще й вплив ідей романтизму, якому було притаманне перебільшення значення історичних подій та національних явищ, тобто їх певна ідеалізація і міфологізація. Вплив романтизму на розвиток етнографічної науки позначився вже з 1800 р., а пов'язаний із ним науковий напрямок у вигляді міфологічної школи, котра виявляла інтерес до фольклору, релігії, національного характеру, старовини, сформувався в 30-ті роки XIX ст. Крім того, звернемо увагу також і на те, що міфологічне осмислення українських етнографічних джерел (на думку істориків цієї науки) пов'язувалось із природною схильністю населення, вихованого на архаїчній землеробській культурі, до міфологізації, демонологізації, культу або просто фантазування. На етнографів Півдня України, особливо на катеринославських учених другої половини XIX – першої чверті XX ст., романтизм мав занадто великий вплив. Так, М.Ф. Сумцов докоряв катеринославським



етнографам І.І. Манжурі, Я.П. Новицькому і Д.І. Яворницькому за те, що їх «воодушевляла романтическая меланхолия, исторические реминисценции о старине, как её представлял и понимал Шевченко, т.е. непременно славной казацкой» [6, С. 8].

Важливу роль у становленні та розвитку української етнографії, і особливо фольклористики, відіграли М. Максимович, І. Срезневський, П. Куліш, П. Чубинський, О. Потебня, Б. Грінченко, І. Манжура, Г. Залюбовський, Я. Новицький, Д. Яворницький та ін. У 70-х роках XIX ст. саме Манжура, Залюбовський і Новицький розпочали системний запис фактично всіх жанрів усної народної творчості на Катеринославщині.

Я.П. Новицький не був відірваний від подій епохи, у якій жив, і це позначилось не тільки на його педагогічній, але й насамперед науковій діяльності. Роки життя і творчого натхнення вченого хронологічно збіглися з другим, третім і четвертим періодами розвитку етнографії (А. Пономарьов виділив вісім циклів її трансформації) [4, С. 19] як галузі наукових знань. Перший період – перша половина XIX ст., коли українська етнографія сформувалася як наука. Другий (друга половина XIX ст.) – національно-культурне відродження України. Його характерною рисою стало вивчення і дослідження проблем витоків духовності, національної самосвідомості та національної ідеї – усього, що сприяло пробудженню національної свідомості українського народу. Для Новицького цей період відзначився здобуттям і накопиченням чималого фактичного матеріалу, першими публікаціями, вступом до багатьох наукових товариств і визнанням його науковцями. Третій (кінець XIX – початок XX ст.) – характеризувався спадом етнографічних розробок, що стало реакцією на невизначеність національного життя. У цей період Яків Павлович не тільки систематизував раніше зібраний фольклорно-етнографічний та історичний матеріал, але й помістив його в книжкові видання. Четвертий (20-ті роки XX ст.) – припав на бурхливе національно-політичне відродження України із розширенням діапазону дослідницької проблематики, наслідком чого стала етнологізація гуманітарних наук. Початок цього етапу розвитку етнографії збігся з останніми роками життя Новицького, коли вчений досяг піку своєї наукової слави (у 1924 р. Всеукраїнська АН обрала його своїм членом-кореспондентом) й опинився перед жахливою реальністю власної долі.

На жаль, у ІР ІМФЕ ім. М.Т. Рильського НАН України і ІР НБ ім. В.І. Вернадського НАН України, де зберігається основна частина особистого архіву Я.П. Новицького, немає жодних відомостей про

методологічну базу досліджень ученого. Це, на нашу думку, лише підтверджує припущення про неповноту архіву науковця, який наявний у названих закладах. Тому, відтворити творчу лабораторію Якова Павловича ми можемо, лише опираючись на його праці. Новицький, безперечно, перебував у обіймах етнографії, і як етнограф намагався комплексно дослідити обрану територію – Запорозький край і його населення. Це не могло не позначитися на методиці опрацювання джерелознавчого матеріалу. Ось чому, крім роботи в архівах із документами і копіткого знайомства із працями своїх попередників, Яків Павлович активно використовував основу основ для етнографії – польову роботу.

Етнографічні дослідження, як і кожен науковий процес, включають два етапи: перший – збирання матеріалу і другий – його опрацювання. На першому етапі Новицький користувався традиційною методикою, а саме: безпосереднім спостереженням під час експедицій (маршрутних чи кустових) або шляхом анкетування. Пріоритет у цій справі належав російським ученим (Татіщеву, Міллеру, Ломоносову), напрацювання яких активно застосовувалися дослідниками України Й.А. Гюльденштедтом та О.Ф. Шафонським, що розробили два типи запитальників. Запитальник Гюльденштедта складав усього три пункти, тоді як у Шафонського він був більш деталізованим і нагадував анкету, хоча був доповненням до безпосередніх спостережень.

З 1883 р., тобто після першого обрання Новицького попечителем шкіл Олександрівського повіту, Яків Павлович став залучати до збирання матеріалу й вчителів, які не тільки здобували необхідну для нього інформацію, але й отримували для себе перші навички наукового пошуку. Сама ж методика анкетування змушувала вченого використовувати досвід своїх попередників, але, безперечно, у вже згадані доробки Новицький вносив свої корективи, деталізуючи анкету. Зокрема, науковець запропонував учителям тематичний порадник, який налічував 184 теми і фактично надавав алгоритм проведення науково-дослідної роботи.

Крім анкетування, Яків Павлович у власній дослідницькій діяльності використовував і більш наукоємні прийоми – складання етнографічних програм, які в українській етнографії традиційно займали найважливіше місце. «Власне, початок української етнографії як науки пов'язаний саме із складанням і реалізацією етнографічних програм та застосуванням етнографічних анкет-запитальників» [4, С. 19].

Матеріали особистого архіву вченого не дають можливості встановити: чи користувався Новицький розробленою вперше в Європі



у 1779 р. кореспондентом Санкт-Петербурзької Академії наук, бунчуковим товаришем Ф.В. Туманським і вельми популярною серед науковців України XIX ст. «Програмою», складеною спеціально для дослідників етнографії та фольклору, хоча праці вченого мають на це певні натяки. Свого часу «Програма» мала велике значення для документального забезпечення польової роботи й стала універсальним засобом для формування емпіричної бази науки. Вона була комплексна й водночас насичена змістовно, а сформульовані питання склали цілісну систему знань про об'єкт дослідження. «Програма» охоплювала майже всі розділи етнографії: мову та говірки; зовнішній вигляд людей і їх характер; особливості домашнього господарства та знань у ньому; землеробські знаряддя праці й способи їх використання; вивчення цілих поселень і окремого житла; опис одягу і прикрас; дослідження громадського устрою, родильних, весільних та поховальних звичаїв і обрядів, народних знань, календаря і повір'їв. У 1888 р. на сторінках «Екатеринославских губернських ведомостей» Я.П. Новицький надрукував першу в регіоні «Програму для збирання етнографических сведений», у якій закликав ентузіастів активно збирати фольклорно-етнографічні відомості, поклавши в основу раніше названий тематичний порадник [7, С. 5].

Під час збирання наукового матеріалу слід було звертати увагу не тільки на етнографічні дані, але й на історичні, археологічні та інші, які безпосередньо стосувалися конкретної території (як у вузькому, так і в широкому розумінні цього слова).

Опрацювання зібраного матеріалу передбачає систематизацію та класифікацію віднайдених фактів. Наступним кроком є аналіз, а потім реконструкція якогось соціального або етнокультурного явища. Головною ж метою Новицького було збереження для наступних поколінь науковців якомога більшого фактажу – чи то фольклорні джерела, чи раніше невідомий широкому загалу дослідників архівний матеріал. Учений педантично фіксував зібране, систематизував його, але не йшов далі, до теоретичного осмислення й узагальнення. Тому основний здобуток Новицького перед фольклористикою та етнографією полягає в підготовці міцної джерельної бази, без котрої не може існувати жодна наука, яка так чи інакше пов'язана з минулим цілого народу.

Працюючи на ниві народної освіти, Я.П. Новицький саме через педагогічну діяльність став усе більше й більше займатись науково-дослідною роботою. Уже наприкінці 60-х років XIX ст. Яків Павлович почав збирати історико-етнографічний матеріал Запорозького краю, а у

70-ті роки з'явилися спроби опублікувати зібране. У №134 «Киевского телеграфа» за 1875 р. вийшла перша праця Новицького «Из записок туриста», де отримали друкарське життя, записані молодим дослідником, народні перекази про запорожців. На жаль, цей матеріал не набув широкого розголосу серед учених, але Яків Павлович продовжив наполегливу й копітку роботу над новим виданням. З'явилась і нагода – відомий український публіцист, історик і літературознавець М.П. Драгоманов готував збірку «Малорусские народные предания и рассказы» [8], до участі в якій запросив і вчителя із Олександрівська. Збірка вийшла з друку в 1876 р., і відразу ж привернула до себе увагу широкого загалу. Не залишилися непомітними й матеріали, запропоновані Яковом Павловичем, бо саме тут побачили світ 48 казок та переказів, серед яких «Песиголовцы-людоеды», «Черти и табачники», «Премудрый Соломон и злая мать его», «Мужик, поп и цыган», «Болтливая жена», а також декілька оповідань про запорожців та «південноруські степи» в давнину, зокрема «Медведка», «Вернигора и Крутывус», «Иван Царевич», «Тремсын», «Ох», «Три Кондрата», і декілька казок про дурнів. Майже третину збірки Драгоманова склали матеріали, зібрані саме Я.П. Новицьким. Після видання «Малорусских народных преданий и рассказов» Яків Павлович отримав, у тому ж 1876 р., повідомлення: «Милостивый Государь Яков Павлович! Юго-Западный отдел Императорского Русского Географического общества, в собрании своём 23 января 1876 года избрал Вас в число своих Действительных членов ...» [9].

У наукових працях Я.П. Новицького фольклористика, етнографія та історія настільки тісно взаємозв'язані, що будь-яка штучна спроба досліджувати одне без одного приречена на невдачу. Заразом краєзнавчу (у широкому розумінні) спадщину вченого, на наш погляд, неможливо дослідити не поділивши її умовно на певні галузі знань, а саме: фольклорно-етнографічну, історико-краєзнавчу та зі спеціальних історичних дисциплін.

Після виходу з друку в 1876 р. «Малорусских народных преданий и рассказов» Я.П. Новицький зосередив свою увагу на опублікуванні зібраного фольклорно-етнографічного матеріалу. Виконати поставлене завдання вченому вдалось через безліч публікацій у періодичних виданнях. Роботи Новицького з фольклорно-етнографічної тематики побачили світ наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. у таких вельми відомих у регіоні й поза його межами виданнях, як «Екатеринославские губернские ведомости», «Екатеринославский юбилейный листок», «Днепр», «Степь», «Киевская Старина», «Этнографическое обозрение»



та інших. На цьому етапі діяльності «Нестора української етнографії» вийшли дві найбільш вагомі критичні статті, зокрема М.Ф. Сумцова [10] в 1893 р. і Старого філолога [11] в 1894 р. із загалом позитивними відгуками щодо творчого доробку науковця. «Не торкаючись питань теоретичної етнографії, Яків Павлович показав себе як знавець текстів, точний записувач, обережний коментатор, виявив, власне, ті риси, що їх бракувало не одному українському етнографові. Як етнографа-збирача, Якова Павловича треба поставити поруч з такими видатними фольклористами, як І. Манжура, І.П. Новицький, Г.А. Залюбовський», – писав В.В. Білий [12, С. 366].

Тільки після виходу з друку в 1905 р. «Истории г. Александровска (Екатеринославской губернии) в связи с историей возникновения крепостей Днепровской линии 1770-1806 г.» і «С берегов Днепра. Путевые записки и исследования» Я.П. Новицький вирішив систематизувати в книжкових виданнях зібраних і вже значною мірою використаний у попередніх публікаціях фольклорний та етнографічний матеріал, доповнити його новими «знахідками» із джерел народної пам'яті.

Переважає більшість дослідників фольклорно-етнографічної спадщини Я.П. Новицького окремо виділяють період з 1905 р. по 1912 р., коли науковець почав готувати до друку окремими збірками оригінальні матеріали фольклорної прози (історичні, міфологічні, топонімічні та ін.). Починаючи з 1907 р., на світ з'явилися такі: «Малорусские народныя предания, поверия и рассказы» [13], «Малорусская и запорожская старина в памятниках устного народного творчества» [14], «Запорожские и гайдамацкие клады. Малорусские народные предания, поверия и рассказы, собранные в Екатеринославщине 1873 – 1906 г.» [15], «Народная память об урочищах и исторических лицах Запорожья. Предания и рассказы» [16], «Народная память о Запорожье. Предания и рассказы собранные в Екатеринославщине с 1875 по 1905 гг.» [17], «Духовный мир в представлении малорусского народа. Сказания, суеверия и верования собранные в Екатеринославщине» [18] та ін. У них відображені відомості про виникнення й розвиток козацької вольниці, події суспільно-політичного життя, побут запорожців, їх характер та звичаї.

Умовно фольклорно-етнографічну спадщину козацької тематики (крім історичних пісень) уведено вченим у науковий обіг можна поділити на такі складові, котрі між собою тісно пов'язані: походження запорожських козаків; історичні постаті; риси з життя запорожських козаків; козаки – захисники рідної землі; татарські набіги на Україну; зруйнування Запорозької Січі; переселення козаків після ліквідації Січі.



У додатку до видання «Народная память о Запорожье. Предания и рассказы, собранные в Екатеринославщине 1875-1905 г.» Новицький надрукував два рукописи, які, за народними легендами, є копіями листування запорожців із турецьким султаном. Нагадаємо, що цей сюжет ліг в основу картини І.Ю. Рєпіна «Запорожці пишуть листа турецькому султану». Обидві копії схожі за змістом і являють собою приклад козацької одчайдушності та «буйнословості». «Не будеш ти годен синів християнських мати, твого ми війська не боємось; водою і землею битися будем з тобою вражий, проклятий син» [19, С. 117].

М.А. Маркевич у п'ятому томі «Истории Малороссии» [20] раніше Новицького видав «Ответ казаков турецкому султану Ахмету III», але його джерелом був «один партикулярный архив» м. Гродного. Цікаво, що варіанти «Ответа ...» Маркевича і Новицького дуже схожі за змістом. Заразом Я.П. Новицький звернув увагу на помилку, допущену автором «Истории Малороссии»: грамота від турецького султана датована 1600 роком, тоді як Ахмет III правив значно пізніше (з 1703 р. до 1730 р.). Зауважимо, що тексти листа запорозьких козаків турецькому султану в XIX ст. були достатньо розповсюджені серед населення України. Нерідко їх читали задля розваги під час різних застільних святкувань.

З історичних легенд українського народу, записаних Я.П. Новицьким, окремо слід виокремити матеріали, які стосуються козацьких могил і скарбів. Уведені в науковий обіг Яковом Павловичем легенди, оповідання та перекази про появу могил на території Південної України, можна поділити на дві групи: казкове уявлення про походження могил і реальне ставлення до історії виникнення могильних пагорбів. Уперше Новицький звернувся до походження степових могил у г. «Степи» №5 за 1885 р. Ця тема отримала продовження в «Екатеринославских Губернских Ведомостях» №24 за 1887 р. і «Народной памяти о Запорожье. Преданиях и рассказах, собранных в Екатеринославщине 1875-1905 г.».

У запорозькій землі залишилось чимало речей, німих свідків життя людей у минулому. Багато скарбів, причому більшість з яких і досі чекають свого часу, щоб заговорити в руках науковців-дослідників, сховали козаки, котрі покинули під тиском царських їйськ обжиті місця. Народна пам'ять зберегла щодо цього велику кількість переказів і повір'їв, значна частина з них побачила світ у надрукованих працях ученого.

Перші відомості про сховані у запорозькій землі скарби Я.П. Новицький між іншим надрукував у №№130, 138 та 146 г. «Днепр»



за 1884 р. Загалом ця тема отримала продовження в «Народной памяти о Запорожье. Преданиях и рассказах, собранных в Екатеринославщине 1875-1905 г.», досягнувши апогею в «Запорожских и гайдамацких кладах. Малорусских народных преданиях, повериях и рассказах, собранных в Екатеринославщине. 1873-1906 г.». Це видання є ледве не першою систематизованою публікацією легенд що до скарбів на теренах України і в цьому його унікальність.

Загалом саме завдяки усній народній творчості науковець дійшов висновку: 1) степові могили були насипані стародавніми народами на місці поховання знаті ще задовго до козацької колонізації запорозької землі; 2) запорожці не тільки використовували вже існуючі могили, але й насипали нові, щоб розташовувати на них свої варти; 3) у степу, де майже не траплялись людські поселення, легко було заблукати, тому чумаки прокладали свої шляхи до Криму, орієнтуючись на могили, бо їх можна було побачити навіть на великій відстані.

Згідно з записаними Новицьким оповіданнями, скарби, що залишились у землі на Півдні України, умовно можна поділити на сховані до козацької колонізації, під час неї та після козацької колонізації.

Населення Південної України постійно наражалося на небезпеку нападу кримських татар. У разі їх нападу люди не тільки ховались хто де міг, вони закопували в землю найцінніше. Коли небезпека минала, то не всім щастило повернутись до своїх речей.

Безліч скарбів залишили й козаки. Дехто із гайдамаків перед черговим походом на ворога приховував гроші до кращого часу, але не вертався на Батьківщину. Найбільше коштовностей і грошей залишилось у запорозькій землі після зруйнування Катериною II козацької вольниці – Січі, бо запорожці розраховували повернутись у рідний край. Великий інтерес викликає й те, як приховували скарби. Їх могли зарити в землю або кинути в Дніпро, обов'язково позначаючи орієнтири захованого. Затишне місце на суходолі затоптувалось кіньми. Нерідко батьки тут же сікли своїх дітей, щоб ті краще запам'ятали, де шукати дорогоцінне майно.

Після переміщення запорожців на територію, що була підвладна Туреччині, серед місцевого населення зберігалось повір'я, що гайдамацькі скарби заклияті, тому їх не можна брати. Характерним з цього приводу є зауваження, зроблене Новицьким у передмові до видання «Запорожские и гайдамацкие клады. Малорусские народные предания, поверия и рассказы, собранные в Екатеринославщине. 1873-1906 г.»: «Все они как и предания имеют живой интерес для историка,

археолога, етнографа, но едва ли найдёт в них удовлетворение кладоискатель» [15, С. 5].

Наприкінці своєї творчої діяльності вчений звернувся до магічного фольклору. Світ побачили «Малорусские народные заговоры, заклинания, молитвы и рецепты, собранные в Екатеринославщине» [21]. Тут знайшли відображення незрівнянні зразки магічного фольклору. Я.П. Новицький записав їх переважно зі слів відомих знахарів і знахарок Катеринославського, Олександрівського та Маріупольського повітів (нащадків галдовників), класифікував добутий під час пошукової роботи матеріал відповідно до вікових хвороб.

Ще до Я.П. Новицького на Катеринославщині були спроби досліджувати фольклорну спадщину регіону, серед них – «Устное повествование бывшего запорожца Коржа», надруковане в журналі Міністерства народної освіти у 1838, 1839 рр. та пізніше (у 1842 р.) перевидане окремою брошурою в Одесі. Незажаючи на всі позитивні риси таких першодруків, подібні публікації мали випадковий і однобічний характер. Найбільш відомі етнографічні та фольклорні збірки (наприклад, А.Л. Метлинського «Народные южнорусские песни», 1854 р. та П.П. Чубинського, який видав матеріали влісних етнографо-статистичних експедицій 1869-70 рр. щодо дослідження України, Білорусії та Молдови), довгий час оминали стороною цей козацький край. Є підстави стверджувати, що на Катеринославщині до 70-х років XIX ст. не було науковців, котрі б системно цікавились фольклором та етнографією цього регіону. Колишній редактор «Екатеринославских губернских ведомостей» М. Мізко в рецензії на видання «Народные южнорусские песни» А.Л. Метлинського показав неабиякі знання усної народної творчості краю, хоч напрямок його інтересів мав більше літературний, ніж науково-дослідний характер. А.О. Скальковський у «Истории Новой Сечи» ввів у науковий обіг пісні про Олешківську Січ і Саву Чалого, але його (і не тільки його) нечислені записи вимагали критичної перевірки, бо серед них були й «фальшиві». Достовірність же матеріалу, здобутого Яковом Павловичем, не викликала сумнівів навіть у такого копіткого дослідника фольклору та етнографії, як М.Ф. Сумцов.

У 1905 р. в «Сборнике статей Екатеринославского научного общества по изучению края» Сумцов визнав, що «обширная область Новороссии, в частности наиболее крупная по историческому значению часть её – Екатеринославщина – в круг этнографических изучений вошла весьма поздно и в области фольклора исследована мало» [6, С. 3].

Корінні зміни відбулись у 80-90-х рр., коли у місцевих виданнях: «Екатеринославские губернские ведомости», «Екатеринославский



юбилейный листок», «Днепровская молва», «Приднепровский край», газетах «Днепр» і «Степи» опублікували чимало фольклорних та етнографічних матеріалів за підписом І.І. Манжури, Я.П. Новицького і Д.І. Яворницького. Хоча ці дослідники опрацьовували фольклорний матеріал того ж самого регіону, що підтверджується наявністю в їх дослідженнях деякої кількості схожих публікацій (навіть інколи науковці використовували одне джерело), але вони ніколи не повторювали один одного, бо кожен був особистістю зі своїм власним баченням зібраного матеріалу. На думку М.Ф. Сумцова, після них: «трудно предположить появление новых обширных материалов в области археологической этнографии ...; но возможны ещё ценные дополнения» [6, С. 9].

**Висновки.** Я.П. Новицькому, особливо на початку його наукової діяльності, бракувало спеціальної освіти, але, поступово, наполеглива самоосвіта зробила свою справу. Якщо у перших фольклорно-етнографічних працях автор лише прагнув донести до наступних поколінь тогочасний голос народу (цим пояснюється документальна точність його творів), то пізніше Яків Павлович став ще й робити власні висновки.

#### **Література:**

1. Александровская уездная земская управа – Новицькому Я.П. Письма об избрании попечителем сельской школы и о праве беспрогонных разъездов, о вознаграждении за сбор статистических сведений по уезду. 27 декабря 1891 г. – 25 мая 1893 г. // IP НБУВ – Ф. 202. - № 107 – 112.
2. Ред. газеты «Екатеринославский листок». Листи до Новицького Я.П. 1882 – 1883 рр. // IP ІМФЕ – Ф. 4-3/112.
3. Ред. газеты «Одесский листок». Лист до Я.П. Новицького. 1885 р. // Там же. – Ф. 4-3/ 114.
4. Пономарьов А. Українська етнографія. Курс лекцій / А. Пономарьов – К.: «Либідь», 1994. – 316 с.
5. Горленко В.Ф. Становление украинской этнографии конца XVIII – первой половины XIX в. / В.Ф. Горленко. – К.: 1988. – 212 с.
6. Сумцов Н.Ф. Об этнографическом изучении Екатеринославской губернии / Н.Ф. Сумцов // Сборник статей Екатеринославского научного общества по изучению края. – Екатеринослав: Типография губернского земства, 1905. – С. 1-10.
7. Новицкий Я.П. Программа для собирания этнографических сведений / Я.П. Новицкий // Екатеринославские губернские ведомости. – 1888. – №28.
8. Драгоманов М.П. Малорусские народные предания и рассказы // Свод М. Драгоманова. – К.: Изд. Юго-Западного отд. русск. географ. о-ва, 1876. – 462 с.
9. Біографічні матеріали: офіційні документи про право на учителювання, похвальні грамоти. 1862 – 1914 рр. // IP ІМФЕ – Ф. 4-1/1.
10. Сумцов М.Ф. Современная малорусская этнография / М.Ф. Сумцов. – Ч. 1. – К.: Издание редакции журнала «Киевская старина», 1893. – С. 34-129.

11. Старый филолог. Этнографический сборник по Екатеринославской губернии, вышедший в Харькове / Старый филолог // Екатеринославские губернские ведомости. – 1894. – №193. – 8/IX.

12. Білий В.В. Я.П. Новицький / В.В. Білий // Записки історико-філологічного відділу УАН. – 1926. – Кн. 7-8. – С. 358 – 366.

13. Новицкий Я.П. Малорусские народные предания, поверия и рассказы / Я.П. Новицкий // Відбиток з «Александровского адрес-календаря», 1907. – 30 с.

14. Новицкий Я.П. Малороссийская и запорожская старина в памятниках устного народного творчества / Я.П. Новицкий. – Александровск: Типография Б.Я. Штерн, 1907. – 24 с.

15. Новицкий Я.П. Запорожские и гайдамацкие клады. Малорусские народные предания, поверия и рассказы, собранные в Екатеринославщине. 1873-1906 г. / Я.П. Новицкий. – Александровск: Тип. Б.Я. Штерн, 1908. – 76 с.

16. Новицкий Я.П. Народная память об урочищах и исторических лицах Запорожья. Предания и рассказы / Я.П. Новицкий // Відбиток з «Александровского адрес-календаря», 1909. – 54 с.

17. Новицький Я.П. Народная память о Запорожье. Предания и рассказы собранные в Екатеринославщине. 1875-1905 г. / Я.П. Новицкий. – Екатеринослав: Типография губернського земства, 1911. – 116 с.

18. Новицкий Я.П. Духовный мир в представлении малорусского народа. Сказания, суевия и верования собранные в Екатеринославщине / Я.П. Новицкий. – Екатеринослав: Типография губернского земства, 1912. – 24 с.

19. Новицкий Я.П. Народная память о Запорожье. Предания и рассказы, собранные в Екатеринославщине 1875 – 1905 г. / Я.П. Новицкий. – Рига: «Спридитис», 1990. – 118 с.

20. Маркевич Н. История Малороссии / Н. Марченко. – М.: Изд. книгопродавца О.И. Хрусталёва в тип. А. Семена, 1843. – Т. 5. – 345 с.

21. Новицкий Я.П. Малорусские народные заговоры, заклинания, молитвы и рецепты, собранные в Екатеринославщине / Я.П. Новицкий. – Отд. оттиск: Летопись Екатеринославской учёной архивной комиссии. Под ред. А.С. Синявского. Вып. 9. – Екатериносла, 1913. – 42 с.

### References:

1. Aleksandrovskaia uezdnaia zemskaia uprava – Novytskomu Ya. P. Pys'ma ob yzbranyu popechytalem sel'skoj shkoly y o prave besprohonnykh raz'ezdov, o voznahrazhdenyy za sbor statystycheskykh svedenyj po uezdu. [Letters about his election as curator of a rural school and the right to travel without travelling allowances, award for collecting of statistical information of the district]. December 27, 1891 -May 25, 1893 // IR NBUV – F. 202. - No.107 – 112.

2. Red. hazety «Ekaterynoslavskij lystok». Lysty do Novyts'koho Ya.P. [Letters to Y.P. Novitskiy] 1882 – 1883 // IR IMFE – F. 4 -3/112.

3. Red. hazety «Odesskyj lystok». Lyst do Y.P. Novyts'koho [Newspaper printing office “Odesskyj lystok”. Letter to Y.P. Novitskiy] 1885 //The same. /F. 4-3/ 114.

4. Ponomar'ov A. Ukrains'ka etnografiiia. [Ukrainian ethnography] Course of lectures/A. Ponomar'ov – K.: «Lybid'», 1994. – 316 p.

5. Horlenko V.F. Stanovlenye ukraynskoj etnografyy kontsa XVIII – pervoj polovyny KhKh v. [Formation of Ukrainian ethnography in the late XVIII - first half of the XIX century]. / V.F. Horlenko -K.: 1988. – 212 p.



6. Sumtsov N.F. Ob etnografycheskom yzuchenyy Ekaterynoslavskoj hubernyy [About ethnographic investigation of Yekaterinoslav province]/ N.F. Sumtsov // Sbornyk statej Yekaterinoslavskoho nauchnoho obschestva po yzucheniyu kraia. [Collection of articles of the Yekaterinoslav Scientific Society about investigation of the region]. – Yekaterinoslav: Printing Office of Governmental District Council, 1905. -P. 1 -10.

7. Novitskiy Ya.P. Prohramma dlia sobyran'ya etnografycheskykh sveden'nyj [Ethnographic data collection program]/ Y.P. Novitskiy// Yekaterynoslavskyye hubernskyye vedomosty. – 1888. – No.28.

8. Drahomanov M.P. Malorusskyye narodnye predanya y rasskazy [Little Russian folk legends and stories]/Collection of M. Drahomanov -K.: Ed. South-Western Depart. Of Rus. Geo. Society, 1876. – 462 p.

9. Biohrafichni materialy: ofitsijni dokumenty pro pravo na uchyteliuvannia, pokhval'ni hramoty. [Biographic materials: official documents about teaching right, certificates of achievements]. 1862 – 1914 // IR IMFE – F. 4 -1/1.

10. Sumtsov N.F. Sovremennaia malorusskaia etnografyia [Modern Little Russian ethnography/ M.F. Sumtsov/ -Ch. 1. -K.: Yzdanye redaktsyy zhurnala «Kyevskaia staryna» [Edition of magazine staff “Kyevskaia staryna”], 1893. -P. 34 -129.

11. Staryj fyloloh. Etnografycheskiy sbornyk po Yekaterinoslavskoj hubernyy, vyshedshyj v Khar'kove [Ethnographic collected book of Yekaterinoslav province, issued in Kharkov]/Staryj fyloloh//Yekaterinoslavskyye hubernskyye vedomosty. – 1894. – №193. – 8/IX.

12. Bilyj V.V. Y.P. Novytskiy/V.V. Bilyj//Zapysky istoriko-fylolohichnoho viddilu UAN. [Records of historical and philological department of Ukrainian Academy of Science]. – 1926. -Book 7 -8. -P. 358 – 366.

13. Novitskiy Ya.P. Malorusskyye narodnye predanya, poverya y rasskazy [Little Russian folk tales, legends and stories]/Y.P. Novitskiy//Vidbytok z «Aleksandrovs'koho adres-kalendar'ia», 1907. – 30 p.

14. Novitskiy Ya.P. Malorossyjskaia y zaporozhskaia staryna v pamiatnykakh ustnoho narodnoho tvorchestva [Little Russian and Zaporozhye old times in folk culture memorial]/ Y.P. Novytskiy – Aleksandrovsk: Printing office of B.Y. Shtern, 1907. – 24 p.

15. Novitskiy Ya.P. Zaporozhskyye y hajdamatskyye klady. Malorusskyye narodnye predanya, poverya y rasskazy, sobrannyye v Yekaterinoslavschyne. [Zaporozhye and hajdamak treasures. Little Russian folk tales, legends and stories collected in Yekaterinoslav]. 1873 -1906. /Y.P. Novitskiy – Aleksandrovsk: Type. B.Y. Shtern, 1908. – 76 p.

16. Novitskiy Ya.P. Narodnaia pamiat' ob urochyschakh y ystorycheskykh lytsakh Zaporozh'ia. [National memory about districts and historical persons of Zaporozhye] Legends and stories- Y.P. Novitskiy//Vidbytok z «Aleksandrovs'koho adres-kalendar'ia», 1909. – 54 p.

17. Novitskiy Ya.P. Narodnaia pamiat' o Zaporozh'e. Predanya y rasskazy sobrannyye v Yekaterinoslavschyne. [National memory about Zaporozhye. Legends and stories collected in Yekaterinoslav]. 1875 -1905. /Y.P. Novitskiy – Yekaterinoslav: Printing Office of Governmental District Council, 1911. – 116 p.

18. Novitskiy Ya.P. Dukhovnyj myr v predstavlenyy malorusskoho naroda. Skazanya, sueverya y verovanya sobrannyye v Yekaterinoslavschyne [Spiritual world in the representation of Little Russian people. Tales, superstitions and beliefs collected in Yekaterinoslav region]/ Y.P. Novitskiy – Yekaterinoslav: Printing Office of Governmental District Council, 1912. – 24 p.



19. Novitskiy Ya.P. Narodnaia pamiat' o Zaporozh'e. Predaniya y rasskazy sobrannye v Yekaterinoslavschyne. [National memory about Zaporozhye. Legends and stories collected in Yekaterinoslav]. /Y.P. Novitskiy. -Riga: «Sprydytys», 1990. – 118 p.

20. Markevych N. Ystoryia Malorossyy [History of little Russia] / N. Marchenko. – M.: Ed. knyhoprodavtsa of O.Y. Khrustaliyova v typ. A. Semena, 1843. -T. 5. – 345 p.

21. Novitskiy Ya.P. Malorusskyye narodnye zahovory, zaklynannia, molytvy y retsepty, sobrannye v Yekaterinoslavschyne [Little Russian folk conspiracies, spells, prayers and recipes collected in Yekaterinoslav] / Ya.P. Novitskiy. – Otd. ottysk: Letopys' Yekaterinoslavskoy uchionoj arkhyvnoj komysyy [Chronicle of the Yekaterinoslav Academic Archival Commission]. edited by A.S. Sinyavskiy Ed. 9. -Yekaterinoslav, 1913. – 42 p.



УДК 94:908](477) «190/193» (092)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1159-1173](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1159-1173)

**Гончаренко Олексій Миколайович** доктор історичних наук, професор, професор кафедри теорії і методики технологічної освіти та комп'ютерної графіки, декан факультету технологічної і математичної освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, 08401, тел.: (044) 293-11-22, <https://orcid.org/0000-0002-8882-6397>

**Хмельницька Людмила Василівна** кандидат історичних наук, доцент кафедри історії і культури України та спеціальних історичних дисциплін, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, 08401, тел.: (044)293-11-22, <https://orcid.org/0000-0003-2482-4322>

## **ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ ТА КРАЄЗНАВЧА ДІЯЛЬНІСТЬ МИХАЙЛА ЗЛОБИНЦЯ**

**Анотація.** У статті проаналізовано життєвий шлях та діяльність М. Злобинця – педагога, краєзнавця, бандуриста, поета, активного громадського діяча. Авторами проаналізовано його діяльність в «Просвіті», визначено внесок у розвиток кобзарства. На підставі наявних матеріалів про М. Злобинця, з'ясовано, що народився він у родині земського лікаря у Золотоноші Полтавської губернії, зараз – це Черкаська область. Освіту він здобував у Київському університеті Святого Володимира на фізико-математичному факультеті впродовж 1904-1909 рр. У роки навчання розпочалося його захоплення кобзарством, а невдовзі він створив капелу бандуристів. М. Злобинець не полишив це заняття і працюючи вчителем у Золотоніській чоловічій гімназії і знову створив одну з перших капел зрячих бандуристів та видав підручник, який називався «Самонавчатель догри на кобзі або бандури». М. Злобинець займався вивченням історії рідного краю. Також він займався активною громадською роботою, був учасником «Просвіти», особливо активно його діяльність простежується протягом 1915-1917 рр., де він наполягав на українізації шкільної освіти. У 1918 р. М. Злобинця було заарештовано вперше та звинувачено, що він озброював учнів, але в результаті виправдано. Після виправдання він не залишає педагогічної діяльності та продовжує працювати та вести





активну громадську роботу. У другій половині 1920-х рр. він був членом Українського Червоного Хреста, зокрема його Центрального Комітету та Окружного Черкаського комітету. Наступний арешт відбувся 1928 р. після якого його засуджено до позбавлення волі строком на три роки та перебуванні в концтаборі на острові Соловки. Втретє його заарештовано 1933 р. Життєвий шлях М. Злобинця обірвався славнозвісного 1937 р. 20 вересня. Повернено ім'я та реабілітовано посмертно було 12 червня 1989 р.

**Ключові слова:** Михайло Злобинець, краєзнавство, капела бандуристів, «Просвіта», Золотоноша.

**Honcharenko Oleksiy Mykolayovych** Doctor of Historical Sciences, Professor Department of Theory and Methods of Technological Education and Computer Graphics, Dean of the Faculty of Technological and Mathematical Education, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, St. Sukhomlynskoho, 30, Pereyaslav, 08401, tel.: (044)293-11-22, <https://orcid.org/0000-0002-8882-6397>

**Khmelnyska Liudmyla Vasylivna** Ph.D. in Historical Sciences, Lecturer of the Department of History and Culture of Ukraine and Special Historical Disciplines, St. Sukhomlynskoho, 30, Pereyaslav, 08401, tel.: (044)293-11-22, <https://orcid.org/0000-0003-2482-4322>

## LIFE AND WORK OF MYKHAILO ZLOBYNETS

**Abstract.** The article analyzes the life path and activities of M. Zlobynets - a teacher, local historian, bandur player, poet, active public figure. The authors analyzed his activity in "Prosvit", determined his contribution to the development of kobzarstvo. Based on the available materials about M. Zlobynets, it was found that he was born in the family of a zemstvo doctor in Zolotonosh, Poltava province, now Cherkasy region. He was educated at St. Volodymyr's University of Kyiv at the Faculty of Physics and Mathematics from 1904 to 1909. During his studies, he became interested in kobzar music, and soon after he created a bandurists' band. M. Zlobynets did not leave this occupation and while working as a teacher at the Zolotoniska Men's Gymnasium, he once again created one of the first bands of sighted bandurists and published a textbook called "Self-Teacher to Play the Kobza or Bandura". M. Zlobynets studied the history of his native land. He was also engaged in active public work, was a member of "Prosvita", his activity was particularly active during 1915-1917, when he insisted on the



Ukrainization of school education. In 1918, M. Zlobynets was arrested for the first time and accused of arming the students, but as a result he was acquitted. After the acquittal, he does not leave teaching activities and continues to work and conduct active public work. In the second half of the 1920s, he was a member of the Ukrainian Red Cross, in particular its Central Committee and Cherkasy District Committee. The next arrest took place in 1928, after which he was sentenced to three years in prison and a stay in a concentration camp on Solovki Island. He was arrested for the third time in 1933. The life path of M. Zlobynets ended on the famous 1937 September 20. The name was returned and rehabilitated posthumously on June 12, 1989.

**Keywords:** Mykhailo Zlobynets, local history, bandura band, Prosvita, Zolotonosha

**Постановка проблеми.** В умовах повномасштабного вторгнення РФ в Україну та глобалістичних викликів сьогодення спостерігається посилення інтересу до вивчення вітчизняної історії та її локальних аспектів, масштабних досягнень в галузі наукових досліджень, життєвого шляху та наукової спадщини видатних українців, що сприяли утвердженню української державності та визнання її суб'єктності в світі. Особливої уваги заслуговують діячі науки та культури, які зазнали репресій тоталітарного режиму 1930-х років та чий імена були піддані забуттю, а науковий доробок засекречений. Саме тому сьогодні є актуальним повернення громадянському суспільству заборонених режимом постатей та сприяння відновленню їх пам'яті в контексті присвоєння статусу національної гордості. Саме тому постать видатного педагога, поета та бандуриста М. Злобинця є актуальною для дослідження з огляду на його активну культурно-освітню, громадську та політичну позицію доби Української революції 1917-1921 рр.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Життєвий шлях та наукова спадщина М. Злобинця є малодослідженою, хоча, ми вважаємо, що його громадянська позиція, творча діяльність та педагогічна спадщина цілком не заслуговують на забуття і мають бути повернуті до вітчизняної науково-дослідної площини. У історіографічному доробку української діаспори ім'я М. Злобинця згадується у статті кобзаря В. Ємця «На добру славу України», де автором відзначено позитивний внесок М. Домонтовича (М. Злобинця) у розвиток кобзарського мистецтва [1]. У історіографії радянського періоду постать М. Злобинця перебувала поза увагою наукових інтересів істориків. Проте, варто відзначити дослідження О. Дея в якому він побіжно згадується, хоча із помилкою як Микола Злобинців [2]. Саме так це ім'я у подальшому

згадували у своїх наукових розвідках представники вітчизняної історичної науки. Більш комплексно життєвий шлях та творчий доробок М. Злобинця узагальнив для української науки виконавець-бандурист, дослідник кобзарства, композитор та диригент В. Мішалов [3]. Ім'я М. Злобинця було повернуто із небуття лише у 1989 році зусиллями відомого краєзнавця М. Пономаренка, який був директором Золотоніського краєзнавчого музею [4-5].

У пострадянський період комплексному вивченню життєвого шляху, творчої і педагогічної спадщини М. Злобинця присвячені численні науково-дослідні розвідки О. Силка [6-9] та Л. Синявська [6-9], О. Силка [10-13], Г. Голиш [14], Б. Жеплинський та Ковальчук Д. [15], О. Ваврик [16]. Також знаходимо інформацію про М. Злобинця у багатотомній праці «Реабілітовані історією: у 27 т. Черкаська область» [17]. Діяльність Золотоніської «Просвіти» згадує П. Губа [18].

**Мета** – дослідити життєвий шлях, творчу, педагогічну та краєзнавчу діяльність М. Злобинця.

**Завдання** – простежити життєвий шлях бандуриста; проаналізувати діяльність у товаристві «Просвіті»; охарактеризувати основні напрямки краєзнавчої діяльності; визначити роль та місце М. Злобинця у розвитку кобзарства в Україні.

**Хронологічні межі** із 1883 року – народження майбутнього діяча освіти та культури по 1937 рік смерті.

**Виклад основного матеріалу.** М. Злобинець – майбутній культурно-громадський діяч, очільник Золотоніського громадського просвітницького руху, поет, бандурист, фольклорист, педагог народився 31 жовтня 1883 року у м. Золотоноша на Полтавщині (нині Черкащина), оскільки на той час Золотоніський повіт входив до складу Полтавської губернії в родині земського лікаря. Про його родину відомо, що батько Олександр Іванович (1862 р. н.) походив із православної міщанської (а за іншими даними - священницької) родини. Середню освіту батько здобув у Лубенській гімназії, а вищу - на медичному факультеті Університету Святого Володимира у 1880-1890-х роках. Оскільки він був земським стипендіатом, частину плати за його навчання сплатило Золотоніське земство [19]. Після завершення навчання у гімназії (імовірно, у Черкасах) М. Злобинець продовжив здобуття вищої освіти і у 1904 році вступив на фізико-математичний факультет Університету Святого Володимира. Звіти фізико-математичного факультету дають можливість сформулювати уявлення про його успішність. Зокрема, оцінки станом на осінь 1906 року були наступними: аналітична геометрія - 5, диференціальне та інтегральне числення - 3, інтегральне числення -



зараховано, вища алгебра - зараховано, «разностороннее исчисление» - зараховано, фізика - 5, хімія - 4, богослов'я - 4, французька - зараховано.

Також, згідно рішення факультету очолюваного професором П. Алмашевським від 20 жовтня 1906 р., М. Злобинець був звільнений від плати за навчання на перший і другий семестри 1906-1907 та 1907-1908 навчальних років. Під час навчання М. Злобинець зацікавився політичним життям та незабаром долучився до лав Української соціал-демократичної партії [7, с. 130].

Також за період навчання в університеті, 1905 року, відбувається перший літературний дебют М. Злобинця на сторінках альманаху молодих українських письменників під назвою «Перша ластівка», укладачем якого був відомий український поет М. Чернявський. До цієї збірки увійшло три думи, зокрема: «Минулася давнина, година кривавая...», «Повіяв низовий і море сонце пригріло...» та «Море» авторства М. Злобинця, який взяв собі літературний псевдонім М. Домонтович. Припускається, що такий вибір псевдоніму був пов'язаний із малою батьківщиною митця – селищем Домантово, Золотоніського повіту, Полтавської губернії. Дана публікація стала для М. Злобинця своєрідним визнанням його таланту у тогочасних літературних колах [9, С. 33].

Початкові відомості про заснування М. Злобинцем першого у Києві студентського ансамблю бандуристів у складі шести бандуристів датуються 1906 роком; дебютний виступ ансамблю, ймовірно, відбувся 1906 року у Каневі на вшануванні пам'яті Тараса Шевченка. 4 червня 1906 року М. Злобинець записав у книзі відвідувачів на Тарасовій горі вірш «Прокидайся батьку, годі тобі спати» та ремарку до нього у книзі відвідувачів на Тарасовій горі із підписом сценічним іменем «кобзар Домонтович». Проте багато питань потребують уточнення: коли і за яких обставин у М. Злобинця виникло захоплення літературою та кобзарським мистецтвом, хто були його вчителями, де навчився грати на бандурі, і зрештою, чому, зважаючи на свої здібності, він прийняв рішення навчатися на фізико-математичному факультеті Університету Святого Володимира [8, с. 45].

Щодо цих питань існують лише припущення. Перше належить відомому краєзнавцю із села Домантово Золотоніського району Черкаської області В. Почепцову. На його думку, М. Злобинця як свідомого українця, громадянина і бандуриста сформувала наявність культурного осередку у селі Домантово. Зі слів В. Почепцова, наприкінці ХІХ - на початку ХХ століть у селі проживало 12 000 осіб. Що літа їхня кількість збільшувалася за рахунок міської інтелігенції - художників, музикантів, театралів, а також тих, хто приїжджав із Києва.

Контакти із діячами культури та знайомство із тогочасним українським мистецтвом викликали у М. Злобинця інтерес, а згодом і захоплення традиційним кобзарським мистецтвом. Так, народна пісня, інструментальна музика та народні традиції увійшли у його життя [9, с. 37].

На нашу думку, із огляду на літературні та музичні таланти М. Злобинця, його вибір математики видається дещо нелогічним. Проте, вище згаданий В. Почепцов вважав такий вибір не випадковим, аргументуючи це тим, що весь рух покоління кінця XIX - початку XX ст. був спрямований на вивчення природи, а їхній світогляд був зорієнтований на природничі науки. Згідно із другою гіпотезою стосовно вибору математики М. Злобинцем, на першому курсі навчання в Університеті св. Володимира він мав можливість бути присутнім на засіданні Історичного товариства Нестора-літописця, де виступав М. Кравченко, кобзар із села Великі Солотинці Миргородського повіту на Полтавщині. Саме цей виступ справив на нього визначальне враження і, можливо, вплинув на прийняття доленосного рішення [9, с. 39].

По закінченню Університету св. Володимира 1909 року як дипломований вчитель математики, М. Злобинець до Золотоноші і у вересні розпочав роботу у Золотоніській чоловічій гімназії. На той час він вже був відомим у мистецькому середовищі, тож продовжував займатися літературною діяльністю та грою на бандурі. Відомо, що у 1910-х роках Михайло Олександрович організував капелу, яка налічувала понад 50 бандуристів. М. Злобинець власноруч сконструював бандуру, написав ряд дум та записав існуючий на той час кобзарський репертуар від відомих бандуристів Т. Пархоменка, М. Кравченка та І. Кучугури-Кучеренка. У цей період у Золотоноші Михайло видав один із перших українських підручників із кобзарського мистецтва - дворозділовий посібник для самонавчання гри на кобзі або бандурі.

У 1916 році у звіті Золотоніського земства було зазначено, що М. Злобинець запропонував організувати музичну школу - притулок для воїнів-інвалідів, які поверталися із фронтів Першої світової війни із фізичними вадами. Заклад пропонував безкоштовне навчання гри на музичних інструментах для воїнів-інвалідів. У 1914 року М. Злобинець отримав завдання опрацювати матеріали місцевого архіву у м. Золотоноші у співпраці із Полтавською губернською архівною комісією. Дослідження історичних документів спонукали Михайла Олександровича написати серію історичних та краєзнавчих статей [8].

Так, у 1914-1915 роках у журналі «Рідний край» з'являються його лірико-естетичні поезії «Пора», «Саме страшне», «Я хотів би, щоб звуки



у мене лились». Окрім того, М. Злобинець брав активну участь у громадському житті міста і у 1915-1917 роках навіть обирався громадським діячем (депутатом) земської управи де спеціалізувався на питаннях освіти, а також входив до опікунської ради Золотоніського комерційного училища.

У 1917 р. М. Злобинець був членом Золотоніської повітової училищної ради та повітовим інспектором народних шкіл. Авторству М. Злобинця також належить підручник для початкових класів народних училищ і середніх шкіл «Арихметика», який складався із двох частин та отримав схвальні відгуки та високу оцінку фахівців. Михайло Олександрович також є автором близько 40 публікацій. Відомо, що станом на березень 1917 р. у Золотоноші активну діяльність проводило громадське об'єднання «Золотоноська українська громада» в якому М. Злобинець був секретарем ради [8].

Варто відмітити, що М. Злобинець був активним прихильником впровадження української мови у навчальний процес українських дітей. Зокрема, як громадський діяч він неодноразово піднімав питання про реорганізацію шкільної освіти, принаймі початкової, на засіданні Золотоніських повітових земських зборів. 1913 року Михайла Олександровича було обрано членом земської шкільної комісії училищної ради разом із гласними Д. Демченком, В. Ігнатовським та П. Шереметьєвим, які розглядали питання про реорганізацію шкільної мережі повіту [9].

1915 року на одному із засідань Золотоніських повітових зборів М. Злобинець разом із Д. Демченко виступили із доповіддю, яка привернула увагу широкої громадськості, преси та багатьох земських діячів Полтавського повіту. Доповідь викликала суспільний інтерес, і її основні положення знайшли відображення у постановках Полтавських губернських земських зборів, що передбачало визнати за необхідне почати друкувати земські шкільні підручники російською мовою та повинні містити пояснення та коментарі до окремих слів і фраз, які діти не розуміють українською мовою, окрім того визнати, що вірші та уривки з творів українських поетів і письменників мають бути включені до підручників, звернутися із клопотанням до Міністерства народної освіти про скасування постанов, які забороняли вчителям у народних школах пояснювати дітям незрозумілий матеріал українською мовою. Також передбачалося зобов'язати Управу Полтавського губернського земства розпочати клопотання про реорганізацію не лише повітових, але й губернських училищних рад через залучення до їхнього складу земських представників та педагогів, передати на розсуд губернської

училищної комісії питання щодо з'ясування прав та обов'язків завідувачів відділами народної освіти в повітах із наглядом за організацією викладання у школах [9].

Після подій Лютневої революції 1917 року М. Злобинець продовжував лишатися членом Золотоніських повітових зборів. Найпізніший запис датується засіданням від 19 травня 1917 р., де він приймав участь у голосуванні [9].

Зміна суспільно-політичної орієнтації України у 1917 році позначилася і на організованому культурно-просвітницькому громадському русі. Виникнення та функціонування регіональних громадських осередків на Полтавщині, зокрема у Золотоноші, під час визвольних змагань 1917-1921 рр. досі залишається не до кінця вивченими. Між тим, без опрацювання регіонального матеріалу неможливо відтворити об'єктивну історію статутних громадських об'єднань в Україні. Для прикладу, одним із наслідків подій лютого 1917 року стало поживлення політичного, культурного та національного рухів у Золотоноші. Так, згідно даних місцевих істориків-краєзнавців, від 1906 року в містечку діяла громадсько-політична організація «Громада» на чолі із М. Злобинцем [7].

4 березня 1917 року (17 березня за новим стилем) у Києві було проголошено Центральну Раду, що очолила український національний рух. В результаті виборів М. Злобинець увійшов до складу оновленої Учебної ради та до постійної ревізійної комісії земського зібрання. Його обрали головою травневого засідання земського зібрання, на якому було прийнято низку важливих і принципових рішень, зокрема про українізацію системи народної освіти в регіоні, відкриття курсів української мови для вчителів народних шкіл, гімназії в Золотоноші, а також вечірніх і недільних курсів для дорослих [20].

Інституційне оформлення «громадівців» фіксується вже станом на початок 1917 р. Принаймні, спираючись на кілька збережених агітаційних листівок, адресованих жителям Золотоноші та повіту, які підписані як «Золотонішська Українська Громада», та тексту проекту «Статуту Золотоніської Української громади» вже як майбутньої проукраїнсько налаштованої громадсько-політичної організації. Мета нової організації була суто організаційна: консолідувати численні верстви українського народу та української інтелігенції і об'єднати їх із Головною Українською Громадою.

У квітні 1917 року завдяки зусиллям громадських діячів на чолі із М. Злобинцем і А. Ливицьким (майбутнім президентом Української Народної Республіки в екзилі із 1926 року), у Золотоноші було створено



нову безпартійну просвітницьку організацію «Просвіта». Утворення організації «Просвіта» стало результатом відходу частини учасників із «Золотоніської Української громади». Після чого «Громада» продовжувала функціонувати як громадсько-політична організація. Таким чином, станом на березень 1917 року в Золотоноші діяла «Золотоніська українська громада», а М. Злобинець був секретарем ради об'єднання [7].

Ефективним засобом інформування мешканців міста та повіту про створення та діяльність нового громадського об'єднання був україномовний часопис «Вільне слово», що видавався спільно із Золотоніським кооперативним товариством. Починаючи від 1 липня 1917 року газета виходила двічі на тиждень. За період із 1917 по 1918 рр. вийшло понад 60 номерів, які редагував один із найактивніших членів «Просвіти» В. Ус. Принаймні деякі матеріали за червень і липень 1918 року частково введені в українську історіографію. Газета «Вільне слово» здебільшого публікувала статті, які пропагували ідею освіти українського населення, розбудови національних шкіл і національної освіти, призначення українських єпископів та запровадження богослужіння українською. Дана газета інформувала населення Золотоніського повіту про відкриття сільських «Просвіт» та бібліотек, реорганізацію та відкриття нових українських шкіл, гімназій у селах Чорнобай, Велика Бурімка та Мойсенці [6].

Щодо діяльності Золотоніської «Просвіти» після 1917 року існують лише припущення: безсумнівно, що постійні зміни суспільно-політичної орієнтації в місті у 1918-1919 роках не сприяли налагодженню продуктивної діяльності об'єднання; із другої половини 1918 року і далі ніякої продуктивної діяльності із боку «Просвіти» не було. Отже, можна констатувати, що М. Злобинець був активним учасником усіх громадських, культурних та освітніх заходів у регіоні, в яких йому вдавалося брати участь, відвертим захисником українських національних інтересів і, громадянином із прогресивним світоглядом. Адже, працюючи у Золотоніському педагогічному технікумі він кожного року організовував краєзнавчі екскурсії до могили Т. Шевченка по Дніпру.

Життєвий шлях М. Злобинця після 1917 року можна лише у загальних рисах реконструювати на основі матеріалів карної справи, які зберігаються у Державному архіві Черкаської області. Так, згідно із рукописами М. Злобинця, у період із осені 1917 до весни 1918 року у Золотоноші перебувають численні військові формування різних політичних сил. Так, весною 1917 року вчитель Золотоніської чоловічої гімназії Михайло Олександрович отримав звинувачення у навмисному





озброєнні своїх учнів. Його було виправдано на зборах, організованих батьками та вчителями гімназії, щоправда вже пізніше, М. Злобинцю радянською владою у 1928 р. було висунуте друге звинувачення, що він використовуючи свій авторитет і вороже ставлячись до більшовизму, у 1918 р., під час наступу частин червоної армії на Золотоношу організував та озброїв загін з учнів Золотоніської гімназії, з якими виступив на Золотоношу, щоб зупинити наступ більшовиків і був розбитий. Після приходу до влади гетьмана П. Скоропадського, від квітня 1918 р., М. Злобинець із його слів, кілька місяців переховувався від можливого арешту. І все ж таки, перше ув'язнення М. Злобинця відбулося влітку 1918 р., а вже після ліквідації Гетьманату він був звільнений [7].

Наприкінці грудня 1919 року у Золотоноші остаточно утвердилась радянська влада, і останні вісім років свого життя М. Злобинець провів у відносному спокої, присвятивши себе виключно освіті та дозволеним громадській діяльності. Наприкінці 1920-х років Михайло Олександрович став членом Українського Червоного Хреста, зокрема його Центрального та Окружного Черкаського комітетів. Наприкінці 1920-х років долучився до Українського Червоного Хреста, зокрема його Центрального комітету та Черкаського обласного комітету. Це була нова громадська організація, створена із ініціативи Всеукраїнського з'їзду лікарів, що відбувся в Києві у квітні 1918 року, на базі місцевих об'єднань існуючого в Україні Російського Червоного Хреста. Захоплений цією новою ініціативою, М. Злобинець регулярно відвідував засідання Центрального комітету в Харкові та особисто познайомився із Євгеном Івановичем Касяненком, редактором журналу «Вісті ВУЦВК» та його братом Андрієм Івановичем.

10 березня 1928 року М. Злобинець був знову заарештований, цього разу за звинуваченням у антирадянській діяльності, працюючи у Червоному Хресті. 31 березня 1928 року за постановою прокурора Шевченківського району кримінальну справу проти Михайла Олександровича було закрито із зазначенням, що під час проведення слідства достатніх даних для притягнення Злобинця М.О. до кримінальної відповідальності не зібрано, а зібрати такі дані не представляється можливим [7].

Проте рішенням Особливої наради при Колегії ОДПУ від 18 травня 1928 року М. Злобинця було засуджено до трьох років ув'язнення у концтаборі на острові Соловки відповідно до п. 10 ст. 58 КК. 22 жовтня 1928 року, після апеляції, на особливому засіданні Колегії ОДПУ від 18 травня 1928 року справу Михайла Олександровича



було повторно розглянуто і прийнято рішення залишити попереднє рішення без змін. Після відбуття першого терміну ув'язнення М. Злобинець був засланий до Північного округу на три роки за постановою Особливої наради від 15 травня 1931 року. Є відомості, що на засланні він працював кіномеханіком. 22 грудня 1933 року рішенням Трійки ОДПУ Північного округу М. Злобинець був звинувачений за тією ж статтею і вдруге засуджений до максимальної міри покарання - п'яти років позбавлення волі. 20 вересня 1937 року рішенням Трійки НКВС Північного округу М. Злобинець був засуджений до розстрілу. На той час йому було 53 роки. В. Почепцов, земляк Михайла Олександровича так описує день його смерті, що Михайло Олександрович, який працював у культосвіті Соловецького табору, не міг не ділитися своїми спогадами про Україну. Незабаром на нього було донесено. Після цього М. Злобинця «пустили з гірки» в результаті він розбився на смерть. Така міра покарання називалася «спроба втечі».

Питання про реабілітацію М. Злобинця підняв у березні 1988 року, директор Золотоніського краєзнавчого музею М. Пономаренком. За постановою Черкаської районної прокуратури від 12 червня 1989 року М. Злобинець був реабілітований відповідно Указу Президії Верховної Ради СРСР від 16 січня 1989 р. «Про додаткові заходи з відновлення справедливості стосовно жертв репресій, які мали місце у період 30–40-х та на початку 50-х років» [6].

**Висновки.** Таким чином, аналізуючи всі вище зазначені факти, можемо дійти висновку, що внесок М. Злобинця у розвиток краєзнавчої та просвітницької діяльності є вагомим. Народившись у земській родині лікарів, він вирішив стати вчителем і, закінчивши гімназію, вступив на фізико-математичний факультет Університету святого Володимира. Захопившись кобзарством під час навчання, М. Злобинець ніколи не полишав професії. Працюючи викладачем Золотоніської чоловічої гімназії, створив одну із перших капел зрячих бандуристів та видав підручник «Самонавчатель до гри на кобзі або бандурі». Михайло Олександрович досліджував вітчизняну історію, займаючи активну громадянську позицію, зокрема як учасник руху «Просвіта», що діяв у 1915-1917 роках та неодноразово виступав за українізацію освіти. Навіть після першого арешту 1918 року не полишив викладацької роботи і вів активну суспільно-політичну діяльність. Так, наприкінці 1920-х років був членом Українського Червоного Хреста, його Центрального та Окружного черкаського комітетів. Після арешту 1928 року був засуджений до трьох років позбавлення волі та ув'язнення в концтабір на острові Соловки. Втретє М. Злобинець був арештований

1933 р. Життєвий шлях М. Злобинця обірвався сумнозвісного 1937 р. 20 вересня у рік коли українське суспільство несло непомірні втрати своїх відданих синів і дочок, чиї імена лягли на ґрунт пробудження української державності та національної ідентичності сьогодення.

**Література:**

1. Ємець В. На добру славу України Режим доступу: <http://khotkevych.org/tmp/081208161231C.html>. (дата звернення 5.05.2023).
2. Дей О. Словник українських псевдонімів та криптонімів: XVI–XX ст. Київ, 1969. С. 234.
3. Мішалов В. Бандурист М. Домонтович – Михайло Злобинцев. *Вісник Прикарпатського університету. Мистецтвознавство*. Вип.17–18. Івано-Франківськ, 2009–2010. С. 295–301.
4. Пономаренко М. Злобинець (Злобинців) Михайло. *Українська літературна енциклопедія*. Т. 2. Київ, 1990. С. 272–273.
5. Пономаренко М. Краєзнавці Черкащини: біобібліографічний словник. Золотоноша, 2003. 100 с.
6. Силка О. Золотоніська «Просвіта»: діяльність одного року. *Українське державотворення: проблеми і сучасність : зб. наук. праць*. 2013. С. 40–47
7. Силка О., Синявська Л. Михайло Злобинець: золотоніський просвітник загальноукраїнського рівня (1883–1937 рр.). *Краєзнавство*. 2017. № 1-2. С. 127-142.
8. Силка О., Синявська Л. «Інтелігентний кобзар» Михайло Злобинець: життя за радянських реалій. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Історія*. 2014. Вип. 4. С. 44-48.
9. Силка О., Синявська Л.. Бандури пісня недоспівана... або суспільний виклик Михайла Злобинця: наукове видання. Черкаси. 2017. 246 с.
10. Силка О. Золотоніський книгодрук (кінець XIX – початок XX століття). Історико-бібліографічне дослідження. Черкаси. 2012. 232 с.
11. Силка О. Злобинців Михайло Олександрович (1883 – після 20.IX.1937 рр.); Вибрана бібліографія; М. Злобенців «Про землю»; М. Домонтович «Українські революційні пісні» Золотоніський книгодрук (кінець XIX – початок XX ст). Черкаси, 2012. С. 157–190.
12. Силка О. З. Золотоніська Шевченкіана (80-ті рр. XIX ст. – 1919 р). Кобзар єднає Україну : Всеукраїнська науково-практ. конф., м. Черкаси, м. Канів, 24–25 квітня 2014 р.: програма. Черкаси; Канів, 2014. С. 9.
13. Силка О. Золотоніська Шевченкіана (80-ті рр. XIX ст. – 1919 р.). *Вісник Черкаського університету. Серія: Історичні науки*. Черкаси, 2013. Вип. 39 (292). – С. 44 –49.
14. Голиш Г. Подорож Златокраєм. Нарис історії та сьогодення Золотоніського району. Черкаси, 2008. 572 с.
15. Жеплинський Б., Ковальчук Д. Українські кобзарі, бандуристи, лірники. Енциклопедичний довідник. Львів: Галицька видавнича спілка, 2011. 316 с.
16. Ваврик О. Становлення ансамблевого бандурного мистецтва в контексті просвітницького руху в Україні наприкінці XIX – на початку XX ст. Традиційне музикування українців у європейському просторі: зб. матеріалів. Київ, 2008. С. 82–88.
17. Злобинець Михайло Олександрович. Реабілітовані історією: у 27 т. Черкаська область. Книга 3. Сміла, 2003. С. 118.



18. Губа П. І. Освітньо-культурне відродження України в період Центральної Ради (за газетними джерелами 1917–1918 рр.). *Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету*. Запоріжжя, 2005. Вип. XIX. С. 169–173.

19. Державний архів м. Києва, ф. 16, оп. 465, спр. 597, арк. 124зв.; Свод журналів XXVI очередного Золотоношского уездного земского собрания 1890 г. Золотоноша. 1891. С. 59

20. Никорак Ю. Кобзар ХХ століття. Михайло Олександрович Домонтович. Режим доступу: <https://ukrainianpeople.us/> (дата звернення 4.05.2023).

### References:

1. Iemets V. Na dobru slavu Ukrainy. [For the good glory of Ukraine]. Access mode: <http://khotkevych.org/tmp/081208161231C.html>. (accessed 5.05.2023). [in Ukrainian].

2. Dei O. Slovník ukrajinštykh psevdonimiv ta kryptonimiv: XVI–KhKh st. [Slovník ukrajinštykh psevdonimiv ta kryptonimiv: XVI–KhKh st.] Kyiv, 1969. S. 234. [in Ukrainian].

3. Mishalov V. Banduryst M. Domontovych – Mykhailo Zlobintsev. [Banduryst M. Domontovych - Mykhailo Zlobintsev.] *Bulletin of the Carpathian University. Art History. Issues 17-18. Ivano-Frankivsk*, 2009-2010. С. 295-301. [in Ukrainian].

4. Ponomarenko M. Zlobynets (Zlobyntsiiv) Mykhailo. Ukrainška literaturna entsyklopediia. [Zlobynets (Zlobyntsiiv) Mykhailo.] *Ukrainian Literary Encyclopedia. Vol. 2*. Kyiv, 1990. С. 272-273. [in Ukrainian].

5. Ponomarenko M. Kraieznavtsi Cherkashchyny: biobibliohrafichnyi slovník. [Local historians of Cherkasy region: a bibliographic dictionary]. Zolotonosha, 2003. 100 с. [in Ukrainian].

6. Sylka O. Zolotoniska «Prosvita»: diialnist odnogo roku. [Zolotonosha "Prosvita": one year's activity.] *Ukrainian state-building: problems and modernity: a collection of scientific works*. 2013. С. 40-47. [in Ukrainian].

7. Sylka O., Syniavska L. Mykhailo Zlobynets: zolotoniskyi prosvitnyk zahalnoukrajinškoho rivnia (1883–1937 rr.). [Mykhailo Zlobynets: Zolotonosha educator of the all-Ukrainian level (1883-1937).] *Local History*. 2017. № 1-2. С. 127-142. [in Ukrainian].

8. Sylka O., Syniavska L. «Intelihentnyi kobzar» Mykhailo Zlobynets: zhyttia za radianskykh realii. ["Intelligent Kobzar" Mykhailo Zlobynets: Life in Soviet Realities.] *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. History*. 2014. Issue 4. С. 44-48. [in Ukrainian].

9. Sylka O. Zolotoniskyi knyhodruk (kinets KhIKh – pochatok KhKh stolittia). Istoryko-bibliohrafichne doslidzhennia. [Bandura's Song Unsung... or the Social Challenge of Mykhailo Zlobynets: a scientific publication] Cherkasy. 2017. 246 с. [in Ukrainian].

10. Sylka O. Zolotoniskyi knyhodruk (kinets KhIKh – pochatok KhKh stolittia). Istoryko-bibliohrafichne doslidzhennia. [Zolotonosha printing house (late nineteenth - early twentieth century). Historical and bibliographic research.] Cherkasy. 2012. 232 с. [in Ukrainian].

11. Sylka O. Zlobyntsiiv Mykhailo Odeksandrovych (1883 – pislia 20.IKh.1937 rr.); Vybrana bibliohrafiia; M. Zlobentsiv «Pro zemliu»; M. Domontovych «Ukrainski revoliutsiini pisni» Zolotoniskyi knyhodruk (kinets KhIKh – pochatok KhKh st). [Mykhailo Odeksandrovych Zlobintsiiv (1883 - after 20.IX.1937); Selected bibliography; M. Zlobentsiv "On the Land"; M. Domontovych "Ukrainian Revolutionary Songs"]

Zolotonosha printing house (late nineteenth - early twentieth centuries).] Cherkasy, 2012. P. 157-190. [in Ukrainian].

12. Sylka O. Z. Zolotoniska Shevchenkiana (80-ti rr. KhIKh st. – 1919 r) Kobzar yednaie Ukrainu : Vseukrainska naukovo-prakt. konf. [Zolotonosha Shevchenkiana (80s of the XIX century - 1919) Kobzar unites Ukraine: All-Ukrainian scientific-practical conference, Cherkasy, Kaniv, 24-25 April 2014 : programme] Cherkasy ; Kaniv, 2014. C. 9. [in Ukrainian].

13. Sylka O. Zolotoniska Shevchenkiana (80-ti rr. KhIKh st. – 1919 r.). Visnyk Cherkaskoho universytetu. [Zolotonosha Shevchenkiana (80s of the XIX century - 1919) ]. Bulletin of Cherkasy University. Series: Historical Sciences. Cherkasy, 2013. Issue 39 (292). - P. 44 -49. [in Ukrainian].

14. Holysh H. Podorozh Zlatokraiem. Narys istorii ta sohodennia Zolotoniskoho raionu. Cherkasy, 2008. 572 s. [Travelling through Zlatokrai. An outline of the history and present of Zolotonosha district.] Cherkasy, 2008. 572 c. [in Ukrainian].

15. Zheplynskyi B., Kovalchuk D. Ukrainski kobzari, bandurysty, lirnyky. Entsyklopedychni dovidnyk. Lviv: Halytska vydavnycha spilka, 2011. 316 s. [Ukrainian kobzars, bandura players, lyre players. Encyclopaedic reference book. ] Lviv: Galician Publishing Union, 2011. 316 c. [in Ukrainian].

16. Vavryk O. Stanovlennia ansamblevoho bandurnoho mystetstva v konteksti prosvitnytskoho rukhu v Ukraini naprykintsi KhIKh – na pochatku KhKh st. [The formation of ensemble bandura art in the context of the educational movement in Ukraine in the late nineteenth and early twentieth centuries.] Traditional musicianship of Ukrainians in the European space: a collection of materials. Kyiv, 2008. C. 82-88. [in Ukrainian].

17. Zlobynets Mykhailo Oleksandrovykh. Reabilitovani istoriieiu: u 27 t. Cherkaska oblast. Knyha3.[Zlobynets, Mykhailo Oleksandrovykh. Rehabilitated by history: in 27 vols.] Cherkasy region. Book 3. Smila, 2003. C. 118. [in Ukrainian].

18. Huba P. Osvitno-kulturne vidrodzhennia Ukrainy v period Tsentralnoi Rady (za hazetnymi dzherelamy 1917–1918 rr.). [Educational and Cultural Revival of Ukraine during the Central Rada (based on newspaper sources of 1917-1918)..] Scientific works of the Faculty of History of Zaporizhzhia State University. Zaporizhzhia, 2005. Issue XIX. C. 169-173. [in Ukrainian].

19. Derzhavniy arhIv m. Kieva, f. 16, op. 465, spr. 597, ark. 124zv.; Svod zhurnalov XXVI ocherednogo Zolotonoshskogo uezdnogo zemskogo sobraniya 1890 g. Zolotonosha.1891. S. 59. [State Archives of Kyiv, f. 16, op. 465, folio 597, p. 124. 124pp.; Collection of journals of the XXVI regular Zolotonosha County Zemstvo meeting of 1890.] Zolotonosha. 1891. S. 59. [in Ukrainian].

20. Nykorak Yu. Kobzar KhKh stolittia. Mykháilo Oleksandrovykh Domontóvykh. [Mikhail Alexandrovich Domontovich.]Access mode: <https://ukrainianpeople.us/> (accessed May 4, 2023). [in Ukrainian].



УДК 94(477):355.088:27-725-051](045)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1173-1185](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1173-1185)

**Горохівський Петро Іванович** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методик навчання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 2, м. Умань, 20301, тел.: (098) 427-42-95, <https://orcid.org/0000-0003-1943-8240>

**Карпенко Вікторія Валеріївна** викладач кафедри всесвітньої історії та методик навчання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 2, м. Умань, 20301, тел.: (098) 427-42-95, <http://orcid.org/0009-0009-7589-0224>

## СТАНОВЛЕННЯ ІНСТИТУТУ ВІЙСЬКОВОГО КАПЕЛАНСТВА В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ

**Анотація.** У статті розглядається історія становлення душпастирської опіки у військових формуваннях і військах на території українських земель. Зазначено, що в усі часи країна, на території якої були війни і збройні конфлікти, капелани дбали про забезпечення не лише матеріальних та фізичних потреб своїх воїнів, а й про їхнє духовний стан, забезпечували всебічну підтримку від священнослужителів тієї віри, яку вони сповідували.

Метою даної статті є на основі матеріалів наукової та публіцистичної літератури розкрити сутність військового капеланства, напрямки розвитку та організації душпастирської опіки в збройних силах України в різні історичні періоди і на сучасному етапі.

З'ясовано, що після здобуття Україною незалежності була створена національна армія і постало питання про врегулювання відносин Церкви і війська і запровадження в армії душпастирської опіки.

Розкрито процес формування поглядів на значення душпастирської опіки у військах, роль капеланів у ЗСУ та інших силових структурах, та законодавче становлення інституту військового капеланства від часу проголошення незалежності України у 1991 р. до завершення офіційної інституалізації військового капеланства в ЗСУ у 2021 р.

Аналіз матеріалів у науковій літературі про становлення душпастирської служби у ЗСУ дає підстави стверджувати наступне:

1. Дослідження засвідчують наявність духовних пастирів при українському війську княжої доби, під час козацьких походів, у



національно-визвольній війні під проводом Богдана Хмельницького; були духівники в армії ЗУНР, військових формуваннях УПА.

2. З часу проголошення незалежності і створення української армії розпочався процес створення військово-капеланських служб, мало місце переосмислення ролі капеланів у формуванні духовно-моральних якостей і задоволенні духовно-релігійних потреб військовослужбовців Збройних Сил України. Офіційна інституалізація душпастирської діяльності завершилася прийняттям у 2021 р. Закону України «Про Службу військового капеланства».

3. Аналіз систем організації військово-капеланських служб і душпастирської діяльності в українському війську свідчить, що всі капелани діють на засадах поліконфесійності, толерантності і прагнуть, у першу чергу, забезпечити духовну опіку військовослужбовців.

4. У наш час проблема капеланства набула важливості та актуальності у зв'язку з широкомасштабною війною, що путінський режим Російської Федерації розв'язав проти України у 2022 р.

**Ключові слова:** церква, військо, військово-капеланська служба, капелани, душпастирська опіка, національне військове духовенство, інституалізація капеланства, російсько-українська війна.

**Horokhivskiy Petro Ivanovych** PhD in Pedagogical Sciences, of the World History and Methodology Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova St., 2, Uman, 20301, tel.: (098) 427-42-95, <https://orcid.org/0000-0003-1943-8240>

**Karpenko Victoria Valeriivna** Lecturer of the World History and Methodology Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova St., 2, Uman, 20301, tel.: (098) 427-42-95, <http://orcid.org/0009-0009-7589-0224>

## FORMATION OF THE INSTITUTE OF MILITARY CHAPLAINCY IN THE ARMED FORCES OF UKRAINE

**Abstract.** The article deals with the history of the formation of pastoral care in military formations and troops on the territory of Ukrainian lands. It is noted that at all times the country, on the territory of which there were wars and armed conflicts, the chaplains took care of providing not only material and physical needs of their soldiers, but also of their spiritual condition, provided comprehensive support from the clergy of the faith they professed.



The purpose of this article is to reveal the essence of military chaplaincy, directions of development and organization of pastoral care in the armed forces of Ukraine in different historical periods and at the present stage, based on the materials of scientific and journalistic literature.

It has been found out that after Ukraine had gained independence, the national army was created and the question about the regulation of relations between the Church and the army and the introduction of pastoral care in the army arose.

The process of forming views on the importance of pastoral care in the military, the role of chaplains in the Armed Forces and other power structures, and the legislative formation of the institution of military chaplaincy from the time of the declaration of independence of Ukraine in 1991 to the completion of the official institutionalization of military chaplaincy in the Armed Forces in 2021 is revealed.

The analysis of materials in scientific literature on the formation of pastoral service in the Armed Forces of Ukraine gives grounds for asserting the following:

1. Research proves the presence of spiritual shepherds in the Ukrainian army of the princely era, during the Cossack campaigns, in the national liberation war led by Bohdan Khmelnytskyi; there were clergymen in the ZUNR army, UPA military formations.

2. Since the declaration of independence and the creation of the Ukrainian army, the process of creating military chaplain services began, the role of chaplains in the formation of spiritual and moral qualities and meeting the spiritual and religious needs of servicemen of the Armed Forces of Ukraine took place. The official institutionalization of pastoral activity ended with the adoption of the Law of Ukraine “On Military Chaplaincy Service” in 2021.

3. Analysis of the systems of organization of military chaplain services and pastoral activities in the Ukrainian army shows that all chaplains operate on the basis of multi-denominationalism and tolerance and seek, first of all, to provide spiritual care for military personnel.

4. Nowadays, the problem of chaplaincy has gained importance and relevance in connection with the large-scale war that Putin regime of the Russian Federation unleashed against Ukraine in 2022.

**Keywords:** church, military chaplain service, chaplains, pastoral care, national military clergy, institutionalization of chaplaincy, Russian-Ukrainian war.

**Постановка проблеми.** Проблема духовної опіки у військових формуваннях у мирний час і у воєнних конфліктах є надзвичайно





важливою й актуальною, оскільки знання про роль і місце військових капеланів у збройних силах, особливості їх душпастирської діяльності потрібні перш за все для вдосконалення Українських Збройних Сил, які зараз перебувають на передньому краї боротьби проти російських агресорів.

Релігійне виховання, впроваджене в систему бойової та морально-психологічної підготовки військовослужбовців і душпастирська діяльність у фронтових умовах підпорядковані основному завданню – підтриманню високого духовно-психологічного потенціалу військ, забезпеченню морально-психологічного здоров'я і бойового духу українських воїнів.

Важливим є дослідження системи організації військового капеланства у військових формуваннях України та ЗСУ з урахуванням історичного досвіду, традиційних вірувань і культури українського народу [3, с. 236].

Капеланство – термін, що походить від слова «капелан» і означає службу капелана, інститут духівників в суспільстві тощо [4]. Капелани – у християнській церкві, у протестантських деномінацій і у ряді інших конфесій різних держав світу – це військові священики в армії, які відповідальні за виховання рядових солдатів, матросів, офіцерів та їх родин. У їх функції входить богослужіння серед військовослужбовців, контроль за їх моральним станом, відспівування померлих (загиблих) тощо.

Особливо зростає їх роль в умовах широкомасштабної російсько-української війни.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемі капеланства у різних арміях світу присвячено чимало праць. Дослідження проблеми душпастирської опіки у військових формуваннях України у різні історичні періоди зроблені українськими науковцями В. Балашовим, В. Баладинським, Ю. Білієнком, В. Бугаєнком, О. Гуциним, С. Здіоруком, Р. Коханчуком, С. Лисенком, В. Мандрагелею, М. Морозовим, А. Сафіним, Д. Сидоруком, Ю. Сердюком, Г. Темком, М. Увайським, М. Цюропою, В. Яремчуком, С. Ярмусем та ін. [3, с. 236].

Питання формування капеланства після здобуття незалежності і в умовах російсько-української війни та їх роль розглянуті в окремих статтях у фахових виданнях. Зокрема, багато праць було присвячено розгляду феномену капеланства і періодизації історії становлення душпастирства в ЗСУ. Це статті Л. Владиченко, О. А. Зелінського, М. Ващука, О. Ворощука, та ін. Дослідники В. Гоголь та Р. Делятинський з'ясували історію становлення військового капеланства у ЗСУ протягом



1991–2022 рр. [1]. Ряд праць присвячено висвітленню участі представників різних конфесій у здійсненні душпастирської роботи в АТО/ООС.

Про душпастирську діяльність військових капеланів у зоні АТО було знято безліч репортажів у телепрограмах 1+1, СТБ, 1 Національному, 5 каналу, написано багато статей в друкованих та електронних ЗМІ, що засвідчує вагомість і затребуваність такої праці на передовій, адже вперше Україна стикається з воєнною агресією сусідньої держави, войовничим сепаратизмом та зазіханням на свою територіальну цілісність [14]. Багато матеріалу містять Інтернет-ресурси, наприклад стаття «Служба військового капеланства» у Вікіпедії [13].

**Мета статті.** Метою даної статті є на основі матеріалів наукової та публіцистичної літератури розкрити сутність військового капеланства, напрямки розвитку та організації душпастирської опіки в збройних силах України в різні історичні періоди і на сучасному етапі.

**Виклад основного матеріалу.** Служба військових священників у збройних силах нашої країни має давню історію, за якої отримано належний досвід, для формування різнобічно продуманої системи капеланства у військових частинах.

Захищаючи рідну землю, українські вояки просили у Бога допомоги й захисту на полі битви. У давньому літописі знаходимо слова, які стверджують, що перед битвою з половцями 1103 р. «князі й вояки молили Бога й обіти давали Богу і Пречистій Його Матері – одні кутею, другі милостинею для бідних, інші жертвами на монастирі» [8, с. 6]. Відомий український історик Іван Крип'якевич у праці «Історія українського війська», посилаючись на літопис, писав: «...зустрічаємо у війську духовенство, під час походу на половців 1111 р., коли князь Володимир Мономах приставив попів своїх, щоб їхали наперед війська і співали тропарі та кондаки Чесного Хреста і канон Святої Богородиці» [6, с. 54].

В козацьку добу нашої історії бачимо ширшу участь військових духівників у боротьбі українського народу за власну державність. Зокрема, про діяльність душпастирів упродовж визвольної війни 1648–1654 рр. митрополит Іларіон у своїй монографії «Українська Церква за Богдана Хмельницького» зазначав, що «... Духовенство, як ми бачили, пішло нога в ногу зо своїм народом, і кров'ю своєю боронило батьківську Православну Віру...» [9, с. 112]. Доводячи спільність духовенства із повсталими, митрополит пише, що «православне духовенство й народ було тоді ціле, нерозірване, неподілене, найміцніш пов'язане одне з одним» [9, с. 10].

Повноваження тогочасних душпастирів пов'язувались із агітаційною роботою серед населення, а інколи навіть і з передачею таємної інформації від супротивника. Так чи інакше, а Іларіон пише, що православні монахи «на службі повстанню Хмельницького взагалі виконали велику прислугу...» [9, с.16].

Далі митрополит вказує на те, що «багато тогочасних звісток свідчать, що православні священники працювали навіть у самому війську, – звичайно, тільки, як особи духовні» [9, с. 18]. Цю ж думку розділяє і новітній вітчизняний дослідник Ярослав Дзира. На основі ґрунтовного аналізу козацького реєстру 1649 р. він доводить факт участі у визвольній війні «багатьох представників національного духовенства кількох поколінь різних санів» [2, с. 65]. Така позиція православних пастирів пояснюється їх глибокою спорідненістю з народом, убоління за долю рідної землі.

XX ст. ознаменувалось не лише світовими війнами, протистояннями та конфліктами, а й боротьбою українців за свою незалежність, першими спробами впорядкування військової справи, в тому числі і військового капеланства.

Відродження української держави та армії на початку XX ст. дозволили відновити національне військове духовенство. За ініціативою голови Генерального Військового Комітету Симона Петлюри було запроваджено службу українських капеланів [5, с. 94]. Першим капеланом став о. Павло Пащевський, якого у липні 1917 р. Генеральний військовий комітет приставив до Першого запасного полку, який згодом перетворився в Сердюцький полк імені гетьмана Петра Дорошенка, а священника Миколу Маринича – до Богданівського полку [7, с. 129].

При гетьмані Скоропадському українські Збройні Сили збільшилися, а разом збільшилась кількість і українських військових духівників [5, с. 94]. Військові священники брали активну участь у релігійному житті молоді держави, виступали ініціаторами єпархіальних з'їздів, які ухвалювали рішення щодо відокремлення Української православної церкви від Московського патріархату. Не випадково до утвореної у грудні 1917 р. Всеукраїнської православної церковної ради ввійшли капелани військових частин П.Пащевський, П.Сікорський, а полковий священник Олександр Маричев, член Центральної Ради, очолив її. Однак наступ більшовицьких військ Муравйова на Київ та окупація міста зірвали працю Собору.

В часи Директорії кожна частина бажала мати свого священника-капелана і за браком білого духовенства залучала до українського



війська ієромонахів з православних монастирів Поділля [7, с. 129]. Українські капелани проводили велику виховну роботу, зміцнюючи духовність воїнів.

Наприкінці визвольних змагань капелани опинились у таборах інтернованих у Польщі. Тяжкі таборові умови не перешкоджали військовим священикам здійснювати свої душпастирські обов'язки та брати широку участь у духовно просвітницькій роботі. Так у 1922 р. на таборового священика до Щолкова було висвячено єпископом Діонісієм полковника Армії УНР Василя Варваріва [7, с. 130].

У Західно-Українській Народній Республіці у процесі розгортання військового будівництва у листопаді-грудні 1918 р. було сформовано структуру служби польового духівництва Галицької армії. Його організаційна схема була затверджена Державним секретаріатом військових справ (ДСВС) 1 січня 1919 р. у спеціальному наказі Д.Вітовського «Організація духівництва Українського Війська», який був продубльований преподобником ДСВС о. Миколою Їжаком і оприлюднений 4 лютого 1919 р. Тоді ж було утворено і вищий орган духовенства Збройних Сил – Зарядче Преподобництва.

Серед обов'язків польових духівників одним із найвідповідальніших відзначено облік полеглих вояків, організацію їх поховань і створення стрілецьких цвинтарів, які були створені у Львові, Тернополі, Станиславові, Золочеві та ін. З перших днів існування Преподобництво ДСВС піклувалося про підготовку поповнення капеланів майже 100-тисячної Галицької армії. За підрахунками отця І. Лебедовича, в її частинах служило 96 священиків Греко-Католицької церкви, з яких майже третина загинули.

У міжвоєнний період для православних українців у польському війську на теренах другої Речі Посполитої було створено інститут православного військового духівництва [7, с. 130]. У часи Другої світової війни капеланом збройних формувань Карпатської Січі був о. Степан-Севастьян Сабол.

Підрозділи Організації Українських Націоналістів теж мали своїх капеланів – о. І. Гриньоха та о. В. Дурбака. У дивізії «Галичина» було 12 капеланів на чолі з о. Василем Лабою. Приклади капеланського служіння у ці визвольних змагань наводив у своїх спогадах отаман Тарас Бульба-Боровець.

Окремі підрозділи УПА: курені, старшинські школи, окремі сотні, повстанські шпитали мали своїх капеланів. Для них був характерний територіальний принцип духовної опіки [7, с. 131].

Під час перебування українських частин у вишкільних таборах європейських країн, переважно з католицьким населенням, капелани

налагоджували тісні контакти з місцевими священиками і населенням. Душпастирі намагалися опікуватися складною атмосферою, що панувала у військових підрозділах, моральним станом військовослужбовців і виявляли значну активність у збільшенні своєї присутності в Збройних силах.

Після здобуття Україною незалежності була створена національна армія і постало питання про врегулювання відносин Церкви і війська і запровадження в армії душпастирської опіки. Ініціатором організації капеланства стала Церква, оскільки у демократичній державі і її армії необхідно було реалізовувати конституційне право на задоволення духовно-релігійних потреб людей. Зокрема 23 березня 1991 р. Верховна Рада УРСР прийняла Закон «Про свободу совісті та релігійні організації» [12].

Участь українських військовослужбовців у миротворчих місіях поставила перед ЗСУ на порядок дня запровадження посад військових капеланів. Але у цей час не було розроблено чітких нормативних механізмів душпастирської служби.

Насамперед необхідно було скоординувати свої дії у збройних формуваннях України між церквами різних конфесій. Тому 12 травня 1994 р. була започаткована Міжцерковна рада з питань душпастирської роботи. Відбулася спроба створити постійний консультативний орган різних конфесій у справі душпастирства в Збройних Силах України за участі УПЦ КП, УПЦ, УАПЦ, УГКЦ та представників Міністерства оборони України [14]. Практично розпочалося зародження військово-християнського руху.

Міжцерковна рада запропонувала «...встановити духовну опіку для військовослужбовців у два етапи: на першому – через організацію духовної опіки військовим силам з боку місцевих церковних структур, на другому – шляхом запровадження капеланської військової служби» [10, с. 186].

Починаючи з 1996 р. керівники основних Церков почали призначати відповідальних осіб для забезпечення душпастирської опіки військовим, а з початку 2000-х почали будівництво, відновлення і початок закладання храмів на території військових частин або біля них [1].

У грудні 2000 р. було створено Всеукраїнське міжконфесійне релігійне християнське військове братство.

Після Помаранчевої революції до створення інституту військового капеланства активніше приєдналася держава. Так 21 квітня 2006 р. була прийнята Директива Міністра оборони України № Д-25 «Про впорядкування питань задоволення релігійних потреб військовослуж-



бовців Збройних Сил України». 10 листопада 2008 р. Міністерством оборони України спільно із сімома конфесіями, віруючі яких служать у Збройних Силах України було прийнято Меморандум про співпрацю у справах душпастирської опіки військовослужбовців Збройних Сил України.

29 квітня 2009 р. було створено Раду у справах душпастирської опіки при Міністерстві оборони України, завдання якої – налагодження ефективнішої співпраці релігійних організацій, вироблення єдиних підходів до запровадження інституту військового капеланства.

Початком діяльності, спрямованої «на забезпечення душпастирської опіки з боку церкви (релігійних організацій) військовослужбовців Збройних Сил України та інших військових формувань» стала Концепція душпастирської опіки у Збройних Силах України, що була введена в дію згідно наказу Міністра оборони України № 22 від 22 квітня 2011 р. [11, с. 2–65].

Кожна християнська конфесія створила свою власну структуру військового капеланства: УПЦ КП – Синодальне управління духовно-патріотичного виховання у зв'язках із Збройними Силами та іншими військовими формуваннями України, УПЦ має Синодальний відділ зі взаємодії зі Збройними силами та іншими військовими формуваннями України, УГКЦ – Відділ у справах душпастирства силових структур України.

5 червня 2013 р. на засіданні Ради у справах душпастирської опіки при Міністерстві оборони України було затверджено Кодекс військового священика (капелана) – документ, що покликаний регламентувати принципи душпастирської опіки військовослужбовців у Збройних Силах України священнослужителями різних церков і релігійних організацій.

Після проголошення 13 квітня 2014 р. Радою нацбезпеки та оборони початку широкомасштабної антитерористичної операції (АТО) із залученням Збройних Сил України розпочався новий вимір капеланського служіння християнських конфесій. І розпочався він з зародження волонтерського руху капеланів в зоні АТО, що спонукало органи державної влади до законодавчого врегулювання та інституалізації капеланства. Було прийнято цілий ряд нормативних документів, покликаних врегулювати організацію і діяльність військових капеланів у ЗСУ та інших силових структурах [1].

Військові священики – капелани різних християнських конфесій – з перших днів АТО перебували поруч із воїнами Української армії. Найчисельнішу кількість військових капеланів направили на Схід УПЦ

КП і УГКЦ. Саме вони першими почали доправляти бійцям Української армії в зону АТО продукти харчування, амуніцію, машини швидкої допомоги, транспорт. Багато священників вирушили туди добровільно і стали військовими капеланами.

З 2014 по 2019 рр. більше восьми сотень священнослужителів та церковних активістів побували в зоні конфлікту. Серед них були священнослужителі-волонтери, священнослужителі-капелани та їх помічники. Протестантські пастори-капелани, пройшовши відповідну підготовку за стандартами НАТО, перебували там в основному як парамедики.

Наступний етап становлення інституту військового капеланства в Україні припав на 2017 р. На той час вже було прийнято багато нормативно-правових актів, у яких було окреслено структурну організацію, основні завдання та функції керівної ланки капеланської служби, до Національного класифікатора професій було внесено нову професію за кодом КП 24460 «військовий священник (капелан)», розпочалося запровадження Служби військового духовенства (капеланської служби) шляхом введення штатних цивільних посад військових капеланів у ЗС України. З травня 2017 р. посада військового капелана почала прирівнюватися до посади заступника командира полку чи батальйону [1].

Інституалізація військового капеланства завершилася прийняттям спеціального Закону України «Про Службу військового капеланства» (за № 2131-IX) від 30.11.2021 р., яким було встановлено питання здійснення військової капеланської діяльності представниками релігійних організацій у підрозділах Збройних Сил України та інших військових формувань [13].

З початком повномасштабної війни РФ проти України на початку 2022 р. значно зросла військового капеланства у духовно-моральній підтримці захисників нашої держави. Капелани різних релігійних конфесій «...підтримують духовно-моральний стан військовослужбовців, надають їм практичну психологічну, соціальну та волонтерську допомогу, а згодом, на етапі тимчасової або постійної демобілізації, сприяють реабілітації військовослужбовців і їхніх родин» [1].

Про велику роль священнослужителів-капеланів свідчить той факт, що багато із них удостоєні відзнаки «Народний герой України», нагороджені орденом «За мужність», медалями «За військову службу Україні», «Захиснику Вітчизни» тощо.

**Висновки.** Таким чином, дослідження засвідчують про тривалий історичний процес становлення інституту військового капеланства в



Україні. Духівники були при українському війську княжої доби, під час козацьких походів, у національно-визвольній війні під проводом Богдана Хмельницького. Душпастирі здійснювали своє служіння в Українській галицькій армії і в Першій українській дивізії «Галичина» Української національної армії та в Українській повстанській армії.

Після здобуття Україною незалежності було вирішено питання про врегулювання відносин Церкви і війська і запровадження в армії душпастирської опіки, яке проявлялося у переосмисленні ролі капеланів у задоволенні духовно-релігійних потреб військовослужбовців ЗСУ і прийнятті ряду нормативно-правових актів, якими вносилися питання здійснення військової капеланської діяльності представниками релігійних організацій у підрозділах Збройних Сил України та інших військових формувань. Інституалізація військового капеланства завершилася прийняттям спеціального Закону України «Про Службу військового капеланства» (за № 2131-IX) від 30.11.2021 р.

Перспективним є дослідження діяльності військових капеланів в умовах широкомасштабної війни Росії проти України.

#### **Література:**

1. Гоголь В., Делятинський Р. Історія становлення військового капеланства в Збройних Силах України (1991–2022 роки). URL: [http://fps-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/42\\_2022/3.pdf](http://fps-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/42_2022/3.pdf) (дата звернення 12.03.2024).
2. Дзира Я. Автопортрет нації. Київ: Бібліотека українця, 1997. 147 с.
3. Здіорук С. І. Служба військових капеланів: досвід функціонування в іноземних збройних силах. *Стратегічні пріоритети*. 2009. №1 (10). С. 236–245.
4. Капеланство URL: <https://www.google.com.ua/search?sourceid> (дата звернення 21.03.2024).
5. Кривенко Ю.В. Визначення статусу капелана: історія та сучасність. *Актуальні проблеми держави і права*. 2008. №41. С. 93–97.
6. Крип'якевич І., Гнатевич Б., Стефанів З., Думін О., Шрамченко С. Історія українського війська (від княжих часів до 20-х років ХХ ст.) / Упорядкування, покажчики Б. Якимовича. 4-те, змін. і доповн. Львів: «Світ», 1992. 713 с.
7. Михалевич В. Духівництво у військових структурах: історичний досвід і сучасність. *Волинь і волиняни у Другій світовій війні*: зб. наук. пр. за матеріалами І Міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. подіям Другої світової війни на території Волин. обл. / упоряд. М. М. Кучерепа. Луцьк, 2012. С. 128–133.
8. Михайлишин І. Військове священство: новітнє явище чи відроджуваний феномен? Або дещо з хронології взаємин Церкви і Війська у Київській Русі (IX–XIII ст.). *Нар. армія*. 2007. 30 берез. (№ 59). С. 6.
9. Огієнко І. (митрополит Іларіон). Українська церква за Б.Хмельницького. 1647–1657. Вінніпег, 1955. 180 с.
10. Підлісний А. Р. Про створення організації служби капеланів у Збройних Силах України. *Військово-науковий вісник*. 2015. Вип. 23. С. 183–191.





11. Посредніков Д. В. Соціальне партнерство Української Православної Церкви і держави: до проблеми інституту капеланства в Україні. *Гілея*. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки : Науковий вісник: зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Українська АН. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 68 (№1). С. 677–683.

12. Про порядок введення в дію Закону України «Про свободу совісті та релігійні організації» від 23.04.1991 № 988-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-12> (дата звернення 08.03.2024).

13. Служба військового капеланства. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BB%D1%83%D0%B6%D0%B1%D0%B0\\_%D0%B2%D1%96%D0%B9%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B3%D0%BE\\_%D0%BA%D0%B0%D0%BF%D0%B5%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BB%D1%83%D0%B6%D0%B1%D0%B0_%D0%B2%D1%96%D0%B9%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B3%D0%BE_%D0%BA%D0%B0%D0%BF%D0%B5%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0) (дата звернення 13.03.2024).

14. Филипчук, С. Досвід капеланства в умовах АТО. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Історичне релігієзнавство», 2015. Вип.12. С. 161–169.

#### References:

1. Hohol V., Deliatynskiy R. (2022). Istoriiia stanovlennia kapelanstva v Zbroinykh Sylakh Ukrainy (1991–2022 roky) [History of formation of military chaplaincy in the Armed Forces of Ukraine (1991–2022)]. Retrieved from: [http://fps-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/42\\_2022/3.pdf](http://fps-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/42_2022/3.pdf) [in Ukrainian]

2. Dzyra Ya. (1997). Avtoportret natsii [Self-portrait of the nation]. Kyiv: Biblioteka ukrainsia [in Ukrainian].

3. Zdioruk S.I. (2009). Sluzhba viiskovykh kapelaniv: dosvid funktsionuvannia v inozemnykh sylakh [Service of military chaplains: experience of functioning in foreign armed forces]. *Stratehichni priorityty – Strategic priorities*, 1, 236-245 [in Ukrainian].

4. Kapelanstvo [Chaplaincy] Retrieved from <https://www.google.com.ua/search?sourceid> [in Ukrainian].

5. Kryvenko Yu.V. (2008). Vyznachennia statusu kapelana: istoriia ta suchasnist [Defining the status of a chaplain: history and modernity]. *Aktualni problem derzhavy i prava – Actual problems of the state and law*, 41, 93-97 [in Ukrainian].

6. Krypiakevych I., Hnatevych B., Stefaniv Z., Dumin O., Shramchenko S. (1992). Istoriiia ukrainskoho viiska (vid kniazhykh chasiv do 20-ch rokiv XX st.) [History of the Ukrainian army (from princely times to the 20s of the 20th century)]. / Uporiadkuvannia, pokazhchyky B. Yakymovycha. 4-te, zmin, I dopovn. Lviv: «Svit» [in Ukrainian].

7. Mychalevych V. (2012). Duchivnytstvo u viiskovykh strukturach: istorychnyi dosvid I suchasnist [Clergy in military structures: historical experience and modernity]. *Volyn i volyniany v Druhii svitovii viini – Volyn and the people of Volyn in the Second World War: zb. nauk.pr. za materialamy I nauk.-prakt. konf., prysviach. podiiam Druhoi svitovoi viiny na terytorii Volyn. obl. / uporiad. M.M. Kucherepa. Lutsk, 128-133* [in Ukrainian].

8. Mychailyshyn I. (2007). Viiskove sviashchennytsvo: novitnie yavyshche chy vidrodzhuvanyi fenomen? Abo deshcho z khronolohii vzaiemyn Tserkvy i Viiska u Kyivskii Rusi (IX–XIII st.) [Military priesthood: a recent phenomenon or a reviving phenomenon? Or something from the chronology of the relationship between the Church and the Army in Kyivan Rus (9th-8th centuries)]. *Nar. armiiia – People's Army*, 59, 6 [in Ukrainian].



9. Ohienko I. (mytropolyt Ilarion) (2019). *Ukrainska tserva za B. Khmelnytskoho 1647–1657* [Ukrainian church under B. Khmelnytskyi]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].

10. Pidlisnyi A.R. (2015). Pro stvorennia orhanizatsii sluzhby kapelaniv u Zbroinykh Sylakh Ukrainy [About the creation of the chaplain service organization in the Armed Forces of Ukraine]. *Viiskovo-naukovy visnyk – Military-scientific bulletin*. Vyp. 23 [in Ukrainian].

11. Posrednikov D.V. (2013). Sotsialne partnerstvo Ukrainskoi Pravoslavnoi Tserkvy I derzhavy: do problem instytutu kapelanstva v Ukraini [Social partnership of the Ukrainian Orthodox Church and the state: to the problem of the institution of chaplaincy in Ukraine]. *Hileia. Istorychni nauky. Filosofski nauky. Politychni nauky: Naukovyi visnyk – Gilead. Historical sciences. Philosophical sciences. Political Sciences: Scientific Bulletin: zb. nauk. prats / Nats. ped. un-t im. M.P. Drahomanova, Ukrainska AN*. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova, 68(1), 677-683 [in Ukrainian].

12. Pro poriadok vvedennia v diiu Zakonu Ukrainy « Pro svobodu sovisti ta relihiini orhanizatsii» vid 23.04.1991 № 988-XII [On the procedure for implementing the Law of Ukraine “On Freedom of Conscience and Religious Organizations”]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-12> [in Ukrainian].

13. Sluzhba viiskovoho kapelanstva [Military chaplaincy service]. Retrieved from: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BB%D1%83%D0%B6%D0%B1%D0%B0\\_%D0%B2%D1%96%D0%B9%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B3%D0%BE\\_%D0%BA%D0%B0%D0%BF%D0%B5%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BB%D1%83%D0%B6%D0%B1%D0%B0_%D0%B2%D1%96%D0%B9%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B3%D0%BE_%D0%BA%D0%B0%D0%BF%D0%B5%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0) [in Ukrainian].

14. Fylypchuk S. (2015). Dosvid kapelanstva v umovach ATO [Chaplaincy experience in the context of ATO]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Serii Istorychne relihiieznavstvo – Scientific notes of the National University «Ostroh Academy». Historical religious studies series*, 12, 161-169 [in Ukrainian].



УДК 336.24.07:343.359.3](477.83) «192»

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1186-1202](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1186-1202)

**Кліш Андрій Богданович** доктор історичних наук, професор кафедри історії України, археології та спеціальних галузей історичних наук, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, вул. Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 48027, тел.: (0352) 53-59-01, <https://orcid.org/0000-0001-6074-6064>

**Москалюк Микола Миколайович** доктор історичних наук, професор кафедри історії України, археології та спеціальних галузей історичних наук, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, вул. Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 48027, тел.: (0352) 53-59-01, <https://orcid.org/0000-0002-4122-5834>

### **БОРОТЬБА «ДИРЕКЦІЇ МИТ У ЛЬВОВІ» З КОНТРАБАНДОЮ (1920-ТІ РР.)**

**Анотація.** Упродовж 1920-х рр. «Дирекція мит у Львові» активно боролася з контрабандою, що було серйозною проблемою того часу. Спостерігаються інтенсивні заходи, скеровані на попередження та припинення незаконного ввезення товарів через кордон. Одним з основних методів боротьби було посилення контролю за кордоном та на митницях. Для цього залучалися кваліфіковані кадри, які відповідали за перевірку та інспектування товарів, що перетинали кордон. Також використовувалися різноманітні технічні засоби для виявлення прихованих вантажів. Поряд з цим, здійснювалися оперативні заходи зі з виявлення контрабандних мереж та затримання осіб, що займалися незаконною торгівлею. Для цього створювалися спеціальні комісії та мобільні групи для проведення обшуків та розслідування справ. Окрім того, «Дирекція мит у Львові» співпрацювала з іншими органами влади, зокрема з поліцією та військовими частинами, для координації зусиль у боротьбі з контрабандою. В результаті цих заходів, незважаючи на складну ситуацію, вдалося значно зменшити обсяги контрабандного ввезення товарів і зменшити вплив незаконної торгівлі на економіку регіону.

Незважаючи на складні умови, «Дирекція мит у Львові» змогла встановити контроль за митними пунктами і кордоном з виявлення та припинення контрабандних операцій. В результаті систематичних



заходів із боротьби з контрабандою вдалося покращити ситуацію та забезпечити стабільність за митницями упродовж досліджуваного періоду. «Дирекція мит у Львові» звертала увагу на розвиток міжнародного співробітництва в сфері боротьби з контрабандою, зокрема через укладення міжнародних угод та спільних оперативних дій з іншими країнами для припинення міжнародних контрабандних мереж. У результаті цих заходів, хоча контрабанда залишалася проблемою, що потребувала постійного контролю, «Дирекція мит у Львові» досягла значного прогресу у боротьбі з цим явищем упродовж 1920-х рр., що сприяло зміцненню законності та економічному розвитку Другої Речі Посполитої.

Необхідно відзначити, що боротьба з контрабандою була складним і тривалим процесом, оскільки контрабандисти постійно вдосконалювали свої методи та стратегії ухилення від митного контролю. Вони використовували різноманітні шляхи та способи для транспортування контрабандних товарів, включаючи хабарництво, підробку документів та використання схеми переправи через нелегальні шляхи. Незважаючи на ці виклики, «Дирекція мит у Львові» продовжувала активно працювати над удосконаленням своїх методів та стратегій боротьби з контрабандою, щоб забезпечити ефективний митний контроль і забезпечувати наповнення державного бюджету Другої Речі Посполитої.

**Ключові слова:** Друга Річ Посполита, «Дирекція мит у Львові», митна варта, контрабанда, боротьба з контрабандою.

**Klish Andriy Bogdanovych** Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of History of Ukraine, Archaeology, and Special Branches of Historical Sciences, Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk, Kryvonosa St., 2, Ternopil, 48027, tel.: (0352) 53-59-01, <https://orcid.org/0000-0001-6074-6064>

**Moskalyuk Mykola Mykolayovych** Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of History of Ukraine, Archaeology, and Special Branches of Historical Sciences, Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk, Kryvonosa St., 2, Ternopil, 48027, tel.: (0352) 53-59-01, <https://orcid.org/0000-0002-4122-5834>

### **THE FIGHT AGAINST SMUGGLING BY THE «DIRECTORATE OF CUSTOMS IN LVIV» (1920s)**

**Abstract.** During the 1920s, the «Directorate of Customs in Lviv» actively combated smuggling, a significant problem of the time. Vigorous



measures were taken to prevent and halt the illegal importation of goods across the border. Strengthening control at customs and abroad was a primary strategy, involving the deployment of qualified personnel responsible for inspecting goods crossing the border. Various technical means were utilized to detect hidden cargo. Additionally, operational measures were undertaken to dismantle smuggling networks and apprehend individuals engaged in illicit trade. Special commissions and mobile groups were formed for searches and investigations. Collaboration with other authorities, including police and military units, was crucial for coordinated efforts against smuggling. Despite challenging circumstances, these measures substantially reduced the volume of smuggled goods and mitigated the impact of illegal trade on the region's economy.

The «Directorate of Customs in Lviv» successfully asserted control over customs points and the border, effectively intercepting smuggling operations. Systematic anti-smuggling measures led to improved customs stability during the reviewed period. The Directorate emphasized the importance of international cooperation in combating smuggling, pursuing agreements and joint operations with other countries to dismantle international smuggling networks. Although smuggling persisted as a problem requiring ongoing vigilance, significant progress was made throughout the 1920s, contributing to the legal framework and economic development of the Second Polish-Lithuanian Commonwealth.

The fight against smuggling was a multifaceted and enduring endeavor, as smugglers continually adapted their methods to evade customs. They employed various routes and tactics, including bribery, forgery, and illegal crossing schemes. Despite these challenges, the «Directorate of Customs in Lviv» persistently refined its methods and strategies to combat smuggling, ensuring effective customs control and revenue generation for the Second Commonwealth.

**Keywords:** Second Commonwealth, «Directorate of Customs in Lviv», customs enforcement, smuggling, anti-smuggling efforts.

**Постановка проблеми.** Питання контрабанди, з якою зіштовхнулася «Дирекція мит у Львові» упродовж 1920-х рр., стала серйозним викликом для влади та економіки Другої Речі Посполитої, оскільки контрабанда стала поширеним явищем, що суттєво підривало фінансові надходження до бюджету та загрожувало легальній комерції. Під контрабандою розумілося незаконне ввезення та реалізація товарів без сплати відповідних митних зборів та податків. Це створювало нерівні умови для підприємств, що виконували всі необхідні формальності та



сплачували податки. Крім того, контрабанда була пов'язана з організованою злочинністю, яка отримувала прибуток з нелегальної торгівлі. Тобто, контрабанда не лише загрожувала фінансовому становищу наповненню бюджету Другої Речі Посполитої, але й підривала довіру до влади, законності, спричиняла загрозу громадській безпеці. «Дирекція мит у Львові» була вимушена приймати ефективні заходи для боротьби з цією нагальною проблемою 1920-х рр.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Задекларована проблема системно і цілісно науковцями не вивчалася. Тим не менше, варто відзначити А. Мицака, який характеризував організацію і структуру Львівської митниці [1]. В. Чорного, що описував митну справу в Україні [2]. К. Колесников, О. Морозов, Г. Виноградов висвітлювали історію митної справи в Україні [3]. Н. Сай аналізувала становлення та розвиток митної справи на західноукраїнських землях з IX ст. – до 90-х рр. XX ст. (на матеріалах львівської митниці) [4]. С. Кулик досліджувала дефініцію контрабанди міжвоєнного періоду як соціально-економічного явища та її моральні аспекти [5, с. 162–164], умови та особливості переміщення транспортних засобів через митні кордони Речі Посполитої у міжвоєнний період [6, с. 86–91], підготовку кадрів митної служби «Дирекцією мит у Львові» (1920-ті рр.) [7, с. 217–230] тощо. Тим не менше задекларовану проблему практично не проаналізовано, що й складає наукову новизну публікації.

Джерельну основу складають фонд 162 («Дирекція мит, м. Львів. 1922–1939 рр.») Центрального державного історичного архіву України, м. Львів (далі – ЦДАІ України) [8–9; 11–22; 25–28; 30–36], законодавчий вісник Другої Речі Посполитої «Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej» [Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej Nr. 121 poz. 700], офіційне видання Тарнопільського воєводства «Dziennik Urzędowy Województwa Tarnopolskiego» [10, s. 11], періодичні видання «Goniec Krakowski» [23, s. 4], Gazeta Lwowska [29, s. 3].

**Мета статті** – проаналізувати боротьбу з контрабандою «Дирекції мит у Львові» упродовж 1920-х рр.

**Виклад основного матеріалу.** Незважаючи на успіхи, проблема контрабанди не була повністю вирішена, тому «Дирекція мит у Львові» (далі – ДМЛ) продовжувала вживати заходів для зменшення її впливу на економіку та суспільство. Боротьба з контрабандою стала важливим етапом у формуванні митної системи та закладанні основ правової держави в Другій Речі Посполитій. Так, надзвичайний уповноважений боротьби з контрабандою ДМЛ повідомляв про те, що на деяких ділянках митного кордону контрабандисти використовують собак для

незаконного перенесення товарів, доручав «компетентним особам звернути пильну увагу на обставини такої контрабанди та негайно повідомляти про випадки вилову собаки з товаром» [8, арк. 31]. 12 лютого 1926 р. інспекторат митної варти (далі – ІМВ) у Снятині повідомляв ДМЛ про те, що деякі відділи митниці використовували інформацію, отриману від колишніх контрабандистів [8, арк. 34 зв.]. «Якщо когось спіймано на гарячому або притягнуто до кримінальної відповідальності, то, якщо її підозрюють у втечі, цю особу неможливо встановити негайно, її може тимчасово затримати будь-який громадянин» [9, арк. 133 зв.]. Власне з таким проханням звертався тарнопільський воєвода до підпорядкованих йому староств. Зокрема, на підставі листа староства м. Рівного повідомлялося про те, що 5 січня 1922 р. Адольф Новоселецький, римо-католик, 21 року, неодружений, втік з-під варти, засуджений за незаконний перетин кордону та контрабанду людьми до штрафу в розмірі 10 тис. марок й тримісячне ув'язнення [10, s. 11].

4 квітні 1924 р. Дирекція державних залізниць (далі – ДДЗ) у Станіславі повідомляла ІМВ у Снятині про арешт одного із туристів, у якого виявили нарізну зброю і контрабанду, які він залишив у спальному вагоні потяга. У допомозі при перевезенні контрабанди підозрювали також провідника Зважаючи на інцидент, ДДЗ рекомендувала ІМВ у Снятині ретельніше перевіряти спальні вагони на предмет перевезення незаконних вантажів [11, арк. 38]. Влітку 1927 р. Дирекція мит Міністерства фінансів (далі – ДМ МФ) інформував ДМЛ про те, що згідно із повідомленнями польських консульських установ, «...іноземці, які проїжджали через Польщу, зазнавали жорстких перевірок на польських прикордонних митницях як через недостатньо ввічливе ставлення, так і через те, що на кордоні затримували дрібні речі» [12, арк. 23]. Зважаючи на зазначені обставини, ДМ МФ наказувала митницям пропускати туристів без стягнення мита на їх особисті речі, що не підлягали митному оформленню і ввічливо ставитися до них [12, арк. 23]. Ситуація не суттєво змінилася, оскільки 22 листопада 1928 р. ДМЛ інформувала підпорядковані митні структури про скарги туристів на проведення митних оглядів, паспортний контроль тощо [13, арк. 10 зв.].

Працівники прокуратури, державної поліції та органів безпеки також мали право тимчасово затримати порушників митних правил, навіть за відсутності ордеру на арешт, якщо зволікання було небезпечним. Затриману особу мали негайно звільнити після апеляції судді повітового округу, в якому зроблено затримання. Окружний суддя



мав допитати його не пізніше наступного дня після прибуття. Якщо окружний суддя вважав, що затримання було необґрунтованим, він розпоряджався звільнити зазначену особу. В іншому випадку видавав ордер на повторний арешт [9, арк. 133 зв.].

Штрафні санкції за вказані порушення виражалися у грошовому еквіваленті, або ж у разі неможливості їх сплати в тимчасовому арешті. Інструкцією заборонялося використання вогнепальної зброї охоронцями митної варти проти вершників, тому митних інспекторів та комісаріати державної поліції зобов'язували постійно доводити її до особового складу в конфіденційній формі. Особливо це стосувалося контрабандистів, якщо не було нагальної необхідності для застосування штатної зброї функціонерами митної варти або працівниками державної поліції. Алгоритм застосування зброї регулювався «Положенням про використання зброї у прикордонних районах» з обов'язковим ознайомленням з її змістом усього особового складу [14, арк. 17 зв.].

Окремо йшлося про те, що контрабандистів необхідно було «повертати назад у країну», а місцевому прикордонному населенню повідомляти, що, наприклад, «зараз вивезення коней за кордон законним шляхом дозволено», тому будь-які спроби контрабандного вивезення коней ставали причиною того, що компетентні органи «досліджували сліди, які майже завжди приводили до виявлення злочинної діяльності», а податкові структури «розслідували справи і карали винних» [14, арк. 18].

8 лютого 1926 р. ІМВ у Живці подавав статистику за 1–6 лютого поточного року затримання контрабанди на суму 72 злотих (далі – зл.) [15, арк. 54]. Зважаючи на той факт, що у січні – першій декаді лютого поточного року в згадуваній структурі працювало 1672 функціонери [15, арк. 58], це було дуже небагато. Аналіз архівних даних ІМВ у Заліщиках свідчив про те, що упродовж 1925 р. затримано 59 осіб, які нелегально перевозили товар без його розмитнення, 86 – без товару. Загалом кількість вилученого становила суму в розмірі 4587 зл. [16, арк. 10–10 зв.]. Для порівняння в усіх п'яти Дирекціях мит, зокрема, у Варшаві за окреслений час вилучено товарів на суму 6725,80 зл., Познані – 9165,48 зл., Мисловіці – 23975,96 зл., Вільно – 7446,46 зл., Львові – 13848,30 зл. Всього 61162 зл. [16, арк. 11; 17, арк. 25 зв.]. Наприклад, у відповідності з офіційними даними за травень 1925 р., у п'яти ІМВ затримано 179 осіб з контрабанду. Зокрема у Городенці 27, Снятині – 31, Ворохта – 4 [18, арк. 6–7].

6 грудня 1926 р. ІМВ у Дуклі повідомляв про те, що у п'яти ДМ за одинадцять місяців поточного року затримано 1403 осіб, вартість вилучених товарів складала 87480,11 зл. [19, арк. 123 зв.]. ІМВ у



Снятині інформував про те, що на 31 травня 1926 р. за незаконний перетин кордону затримано 112 осіб без товару, 190 – з товаром. Загальна вартість вилученого становила 8863,72 зл. [20, арк. 79–79 зв.]. 11 грудня 1925 р. ДМЛ зверталася до Міністерства фінансів (далі – МФ) з приводу виплати винагороди митникам за виявлення контрабанди алкоголю [21, арк. 94]. Позаяк 15 жовтня 1925 р. митна інспекція у Заліщиках інформувала ДМЛ про бажання отримати премії за конфіскацію алкоголю, ввезеного з Румунії. Для отримання премії необхідно було подати звіти про конфіскацію до МФ, яке приймало рішення щодо її виплати [21, арк. 94 зв.].

З метою забезпечення належного митного огляду поїздів, які відправлялися та прибували до Румунії транзитом через станцію Снятин-Залуччя, митні органи вживали певних заходів безпеки, зокрема, у нічний час освітлювали її. Однак цих заходів було недостатньо, що полегшувало «різним суб'єктам можливість ухилятися від митного огляду» [22, арк. 16]. Час від часу до ДМЛ надходили усні скарги від місцевих торгівців про зростання контрабанди дешевших румунських товарів, тому що «...країна не може запобігти тому, величезний кордон охоронявся недостатньою кількістю військ...» [22, арк. 16 зв.].

Призначені перевірки показали, що особового митного складу достатньо для проведення огляду багажу громадян [22, арк. 29]. Поставало питання про контрабанду з боку залізничників, які обслуговували щоденні потяги до Румунії. Для того, щоб державна поліція контролювала їх, наказано, перед відправленням залізничного транспорту, складати іменний список поїзних бригад і чергових станції [22, арк. 29]. 4 вересня 1923 р. «Gones Krakowski» повідомляв про те, що на прикордонній станції Снятин-Залуччя виявлено значні зловживання залізничників та експедиторів через підроблення накладних, пов'язаних з вартістю товарів, експортованих до Румунії. Йшлося про завдані збитки орієнтовно на 100 млн марок польських з урахуванням девальвації грошової одиниці. У зв'язку з втручанням прокуратури затримано трьох працівників залізниці, шестеро зловмисників перетнуло кордон з Румунією. Зловживання службовим становищем працівників залізниці та експедиторів виявлено у доволі простий спосіб: відправник вантажу подав до митних органів вимогу на відшкодування вартості товару, порівняння накладних вивело митників на дані, що суттєво різнилися. «Ми припускаємо, що наша влада присутня у цьому прикордонному болоті, нарешті викоринить цілий ряд зловживань, які шкодять нам» – резюмувала газета [23, s. 4].

ДМЛ подавала до Міністерства внутрішніх справ інформацію щодо розподілу винагород за сприяння у розкритті злочинів, що



підпадали під дію кримінально-фіскального закону [24]. Митна структура вважала, що не варто винагороджувати осіб, «які лише незначною мірою співпрацювали у пійманні злочинця чи суб'єкта злочину», а також ті, що «іншим чином сприяли розкриттю злочину», тобто інформатори. Не варто винагороджувати службовців митної варти, які не приймали безпосередньої участі у затриманні злочинця, обмежувалися виданням необхідних розпоряджень. Неоднозначне тлумачення цього положення призвело б до «...абсурдної ситуації, коли посадовець отримував би грошову винагороду чи не за кожную звичайну діяльність, виконану за цією сферою діяльності, яка входила до його обов'язків...» [25, арк. 40]. Наприклад, три працівники митниці брали участь у затриманні контрабандистів. Однак лише двоє із них мали б бути нагороджені, позаяк один із них був на сторожі «...набагато далі, так що він не міг поспішати на допомогу своїм товаришам» [25, арк. 40].

Фактом була і його участь у затриманні контрабандистів, «...неправильно виключати його з нагородження, оскільки він брав активну участь в облаві» [25, арк. 40]. З іншого боку, винагорода начальникові посадових осіб, задіяних у затриманні контрабанди, яка не брала участі суперечило тлумаченню наказу і «...не повинно мати місце» [25, арк. 40]. МФ вважало, що непотрібно нагороджувати осіб, які не приймали безпосередньої чи опосередкованої участі у затриманні злочинця чи суб'єкта злочину або не були інформаторами, а обмежилися лише розпорядженнями, необхідними для розкриття злочину, що було їх обов'язком. Протилежне тлумачення положень про винагороду призвело б до складної ситуації, коли посадова особа за будь-яке розпорядження, що належало до її обов'язків, одержувала б, незалежно від постійного окладу, матеріальну винагороду [25, арк. 40].

ДМ МФ радив дотримуватися цього принципу якомога суворіше при поданні клопотань про нагородження. Рекомендував звертати основну увагу на неприпустимість і недоцільність представлення посадових осіб до нагород. Чиновники, які перебували на керівних посадах, не брали і не могли брати участь у затриманні контрабандистів, не підлягали нагородженню [25, арк. 40]. Тим не менше, не завжди такі рекомендації виконувалися. Так, 15 квітня 1926 р. ДМ МФ повідомляв ДМЛ про те, що варто було б нагородити інших працівників ІМВ в Заліщиках, а не лише їх очільника [26, арк. 101].

Адміністративний відділ управління охорони кордону ДМЛ на підстав наказу нагороджував працівників, які доволі активно боролися з контрабандою товарів через митний кордон Другої Речі Посполитої: старшого охоронця Левка Войцека, охоронців Йозефа Піхоцького,

Августина Зенона, Людвика Кайдана. Валентинові Завадському з комісаріату Городенка вручили премію за боротьбу з контрабандою на загальну суму 102,50 зл. з приводу затримання 53 л горілки з Румунії [8, арк. 36].

Попередньо Адміністративний відділ управління охорони кордону ДМЛ видав наказ щодо організації лижних змагань у одній з ІМВ. Йшлося насамперед про нетактовність одного із високопосадовців, який, будучи членом журі, самостійно, без консультацій, оголосив результати конкурсу та розподілив призи не за службові показники, а власні симпатії. Зважаючи на обставини, ДМЛ забороняла без її дозволу проводити будь-які змагання та конкурси, до їх організації залучати осіб, які безпосередньо займаються спортом або є активістами громадського і культурного життя. Інспекцію «...закликали суворо дотримуватися вищезазначеного наказу, зазначаючи, що ні змагання, ні виступи не можуть порушувати звичайний хід служби» [8, арк. 27]. У відповідності із запитом одного з митних управлінь йшлося про виплату гонорарів працівникам митних органів, сплачених за дії, що здійснювалися поза офіційним місцем або в неробочий час [27, арк. 136 зв.]. МФ рекомендувало дотримуватися існуючих правил щодо графіка роботи з тим, щоб кожен працівник мав не більше двох вихідних на тиждень, виконував усі заплановані дії упродовж робочого часу. Однак їх виконання поза межами служби не були проступком, за які накладався штраф [27, арк. 152 зв.].

Суттєвою проблемою, на яку звертала увагу ДМЛ, була контрабанда коней. 9 березня 1926 р. ДМЛ надавала роз'яснення щодо цього питання. Йшлося про те, що, на думку митної варти, запити про їх вивезення були «дивними» [14, арк. 16 зв.]. Насправді йшлося про законне вивезення коней за кордон на умовах отримання дозволу й сплати відповідного мита. ДМЛ наголошувала на тому, що «немає необхідності звертатися за дозволом на їх експорт за кордон, але за умови, що експорт здійснюватиметься відповідно до положення статті 3 про митний тариф». Продавців коней зобов'язували представити промисловий патент митниці, тоді як фермери їх не подавали. Вивезення коней не передбачало наявності сертифікату про законне походження іноземної валюти [14, арк. 17]. Механізм вивезення коней передбачав сплату митного тарифу. Дозвіл надавався ІМВ на експорт коней за кордон через конкретно вказану митницю та час її проходження. Копія наданої ліцензії надсилалася до компетентної митниці та ІМВ. Натомість митниця мала отримати оригінал дозволу, приступити до оформлення коней, передати власникові копію



експортної декларації з якою він мав з'явитися на митний пост і передати її службовцеві, який контролював процес вивезення коней [14, арк. 17].

Міністерство сільського господарства надавало дозвіл на транспортування коней територією на таких умовах: усі тварини повинні мати сертифікати походження і стану здоров'я (для кожної окремо), з зазначенням, що в місцевості, з якої їх вивезено в межах 30 км упродовж 40 днів не виявлено інфекційних хвороб, характерних для копитних; при виявленні підозр на захворювання – весь транспорт вилучався відповідними службами; вагони, які використовували для перевезення тварин, мали бути щільними, щоб з них не випадав корм або підстилка; розвантаження навантаження коней під час транспортування, а також викидання або вилучення мертвих коней заборонялося [28, арк. 4].

Інструкція передбачала, що усіх коней слід було утримувати під ретельним наглядом митної варти з тим, щоб не було незаконного перетину кордону і перевезення контрабанди. Податковий штраф за незаконне переміщення коней за кордон становив суму в розмірі 20–100 зл. матеріальної відповідальності. На особу або групу осіб, які вчиняли правопорушення, складався відповідний протокол. У випадку втечі контрабандиста або його неспроможності забезпечити достатню безпеку коней, вони передавалися на утримання місцевій владі у відповідності з правилами, передбаченими інструкцією [14, арк. 17 зв.].

Отримання сертифікату було основною умовою експорту будь-яких товарів або вантажів. Так, 12 вересня 1925 р. у відповідності з розпорядженням «Banku Polskiego» експортні курси валют при видачі сертифікатів знижувалися. Так, за 100 кг пшениці на 4,50 дол. США, 100 кг жита і ячменю – 3,50 дол. США [29, с. 3]. 4 січня 1927 р. ДМ МФ інформував митницю у Снятині-Залуччі про те, що 24 листопада 1926 р. подано заявку на видачу експортних квитанцій на партії металургійної продукції. Окрім видачі експортних квитанцій, також мали бути заявки на повернення деклараційних квитанцій, складених під час оформлення вантажів на експорт [30, арк. 5].

Незважаючи на наявність сертифіката про походження вантажу, митниця у Львові додатково нарахувала до сплати 27,90 зл., повернувши його власникові [31, арк. 40]. Наприклад, сертифікат про походження вантажу з Праги за номером 6000 подано в архівній справі [31, арк. 39]. Так, одна із фірм за вивезення товару вагою 15100 кг сплатила до державної скарбниці 1676,40 зл. [32, арк. 8]. Формально конфіскованим товаром розпоряджалося МФ. Наприклад, 20 січня 1926 р.



передано конфіскований судом спирт, непридатний для «споживання як напій», планувалося використати для лабораторних цілей або освітлення службових приміщень – «на розсуд митного управління» [8, арк. 38].

Про показники функціонування ДМЛ свідчила статистика. Так, за грудень 1925 р.: ДМ у Варшаві (3 ІМВ), затримано 857 осіб з товаром на суму 5099,76 зл.; Познані (9 ІМВ), затримано 690 осіб, з товаром на суму 2616,98 зл.; Мисловице (3 ІМВ) – відповідно 344 осіб, вартість затриманого товару 1108,13 зл.; Львів (8 ІМВ) – 145 осіб, сума затриманого товару 4557 зл.; Вільно (1 ІМВ) – 69 осіб, сума затриманого товару складала 1010,20 зл. Всього 5 ДМ, контролюючи 24 ІМВ, затримали 2105 осіб, на загальну суму 12042,07 зл. Конфісковані товари, це в основному сигарети, цукор, кухонна сіль, м'ясо, сало, револьвери, набой, тканини, взуття, жіночий одяг, радіопередавачі, музичні інструменти, дитячі возики, коні, свині, корови тощо [27, арк. 124–124 зв.].

Аналіз інформації щодо незаконного перевезення товарів і затримання осіб на січень 1926 р. свідчив про те, що у восьми ІМВ – Заліщики, Снятин, Ворохта, Долина, Самбір, Дукля, Живець, Новий Сонч – затримано 134 особи з контрабандним товаром, без товару – 140 осіб. На нашу думку, найбільшим попитом серед контрабандистів користувався спирт. На митному кордоні Другої Речі Посполитої затримано 2973,35 тис. л. Загальна вартість усіх затриманих товарів становила 15087,46 тис. зл. [8, арк. 40–40 зв.]. 25 лютого 1926 р. ДМЛ у наказі № 45 звертала увагу підпорядкованих митних структур, зокрема у Живці, на відсутність кількості затриманих товарів, їх списку, вартості тощо [8, арк. 40 зв.].

За нашими підрахунками, в усіх п'яти ДМ у Варшаві, Львові, Познані, Мисловці, Вільно на листопад працювало 24 інспектори, з них 1 особа – у Вільно, по 3 – у Варшаві і Мисловці, 8 – у Львові, 9 – у Варшаві. Усього законно перевірено 2105 осіб, сплачено мита у розмірі 14392,07 тис. зл. Так, один інспектор у Вільно перевірів 69 осіб, які законно перетинали кордон з товарами або без них, сплачено мита на суму 1010,20 зл., три інспектори у Варшаві відповідно перевірили 857 осіб, сплачено мита у розмірі 5099,76 зл., три інспектори у Мисловці перевірили 344 особи, сплачено мита на суму 1108,13 зл., вісім інспекторів у Львові перевірили 145 осіб, сплачено мита у розмірі 4557 зл., дев'ять інспекторів у Познані перевірили 690 осіб, до державної скарбниці сплачено мита на суму 2616,98 зл. [8, арк. 24].

Маємо випадки контрабанди серед комерсантів. Адвокат Леон Гартман звертався до ДМЛ у кримінально-фіскальній справі про



звинувачення купця Єхлева Каца в контрабандному ввезенні товару з Румунії. Річ у тому, що 1 березня 1927 р. митниця у Львові порушила справу за незаконне ввезення 20 кг овечих шкур і 14 штук хутра. Захисник наполягав на тому, щоб конфіскований товар передали власникові, позаяк з часу його затримання минуло понад 9 місяців і «...справа не була вирішена» [33, арк. 8]. Адвокат наполягав на визнанні права власності на них за Є. Кацом, вважаючи, що 20 кг овечих шкур ввезено цілком легально і належним чином розмитнено [33, арк. 25–25 зв.]. Купець Є. Кац стверджував, що надав товар вагою 52 кг для оформлення митної декларації на підставі довідки МФ, сплативши мито в розмірі 1473,15 зл. у відповідності з тарифами. На зазначений товар поширювалася дія митної декларації (номер 1184), яку він передав для Мойсея Лаубера зі Снятина, що надіслав його поштою до Львова. Окремо Є. Кац в грудні 1926 р. завіз до Другої Речі Посполитої ще 14 штук хутра, фарбованого у Снятині [33, арк. 25 зв.].

У протоколі допиту Є. Каца від 27 грудня 1926 р. з'ясовано, що він, довідавшись про арешт майна, намагався отримати у Снятині, в М. Лаубера, митну декларацію, щоб підтвердити податковій інспекції сплату мита. Натомість останній відмовився йому передати документ. Суд у Снятині ухвалив рішення передати митну декларацію Є. Кацові і за його ж кошти зробити її копію [33, арк. 26–26 зв.]. Незважаючи на це, адвокат Л. Гартман, так і не отримав кінцевого рішення щодо цієї справи, хоча товар був «...законно імпортований і належним чином розмитнений, підтвердження цього був підпис власника при свідках» [33, арк. 26 зв., 27]. 12 січня 1927 р. ДМЛ зверталася до прокуратури з приводу врегулювання кримінальної справи проти Є. Каца щодо порушень положень 5.51 відповідно до § 307, 308 і 312 «Постанови про загальну монополію». Виявилось, що зібрати весь доказовий матеріал ще не вдалося [33, арк. 32].

Кримінально-фіскальна справа набула певного резонансу, тому Міністерство юстиції зверталось до ДМЛ про інформування щодо розслідування. Митна структура наполягала на тому, що «справу слід розглядати як контрабанду», а осіб, які співпрацювали зі слідством, варто винагородити за сприяння у розкритті злочинів, що підлягали кримінальному та фіскальному провадженню [33, арк. 30]. На підставі анонімного повідомлення, яке отримав П. Декерт, слідчий поліції у Львові й агент розвідки, проведено перевірку в помешканні А. Пінкля, знайдено пакунок вагою 20 кг з овечими шкурами і 14 штук хутра. А. Пінкль повідомив слідчому поліції про те, що товар незаконно ввезено. Вилучений товар передано митниці, яка оцінила його вартість у приблизно 600 зл. [33, арк. 34, 35–35 зв.].

Під час подальших слідчих дій, в помешканні Є. Каца затримано громадянина Румунії, підозрюваного у контрабанді, за суперечливі свідчення й допитано [33, арк. 34 зв., 36]. А. Пінкль заявляв слідчому, що у зимовий сезон Є. Кац незаконно отримував 3–4 пакунки з 8–10 овечими шкурами [33, арк. 35 зв.]. У протоколі обшуку помешкання Є. Каца зафіксовано знайдені незаконно ввезені речі на суму 7080 румунських леїв, 301 дол. США, паспорт, гаманець і нотатник із його записами [33, арк. 36].

27 квітня 1927 р. ДМЛ звинувачував Б. Крохмана у контрабанді. За незаконне переміщення вантажу поза митним кордоном на загальну суму 348,85 кр. У подальшому ця сума складала 9707,50 зл. [34, арк. 19]. 29 квітня поточного року ДМ МФ здійснював запит до ДМЛ щодо суми збитків, завданої Б. Крохманом, встановленої на рівні 4853,75 зл. За нашими даними, 9707,50 зл. Оскільки вона становила різницю між пільговим і звичайним митом в обсязі 200 кг, на які зазначена особа мала ліцензію на імпорт. Не було єдиного рішення щодо частини нерозмитнених товарів, за відсутності ліцензії, вантажів, що накопичилися на пошті з товарами з Німеччини [34, арк. 20]. Таких «накопичених» товарів та вантажів за даними відділу «Б» митного поштового відділення у Львові упродовж 28 березня – 3 квітня 1926 р., за сім робочих днів – надіслано 750, отримано – 536, не відправлено – 931 [26, арк. 63–64].

9 червня 1927 р. ДМ МФ повідомляв ДМЛ про провадження кримінальної справи проти Б. Крохмана на запит місцевої митниці щодо остаточного вирішення справи на рівні суду першої інстанції. Обвинувачений мав право на оскарження в суді другої інстанції. Однак ДМ МФ «...вважала недоцільним надавати Управлінню вказівки, які могли вплинути на вирішення справи в суді першій інстанції» [34, арк. 8]. Скарга, подана Б. Крохманом, подавалася на «..незаконне, нібито піддане сумніву відправлення, надіслані йому з взуттям...», залишено без розгляду. ДМЛ мала повідомити підозрюваного щодо вирішення означеної ситуацію [34, арк. 8].

12 квітня 1926 р. митниця у Кракові подала до ДМЛ запит муніципалітету міста Гарнува про надсилання суми в розмірі 34 зл. для оплати витрат у відповідності з постановою місцевого суду позову щодо купця С. Шрауба. Кошти мали покрити за рахунок місцевої влади [35, арк. 340]. Митницю просили негайно надати протокол допиту інспектора Е. Новака у зв'язку з незаконним митним оформленням двох ящиків шовку, про які повідомляла фірма «Krakowska Cracovia» [36, арк. 8]. Співвласник фірма 6 квітня 1927 р., як експедитор,



задекларував вантаж вагою 936 кг. Під час митного оформлення з'ясувалося, що він приховав тютюнові вироби вагою 46550 кг [36, арк. 13].

Виявилось, що компанія-експедитор у Відні помилково надіслала ящики з шовком, який вже попередньо перебував на складах в одержувача товару. МФ «...зазначало та пояснювало, що не можна знайти жодного злочину в невідповідності митної декларації, вона супроводжувалася видимою та очевидною помилкою...» [36, арк. 14].

Незважаючи на позицію МФ, ДМЛ проводило «вичерпне додаткове офіційне розслідування», очну ставку з колишнім інспектора митниці [36, арк. 14]. Він стверджував, що «оскільки одного разу отримав інформацію про те, що фірма «Krakowska Cracovia» розмитнює шовкові тканини як вовняні, наказав митникові Новаку провести додатковий огляд товару...» [36, арк. 18]. У відповідності з митною декларацією (номер 18614 ex 1927), поданою судноплавною компанією, 5 січня 1927 р. фірмі «Krakowska Cracovia» доставлено дві коробки (номери 10469 і 10490) з товаром вагою 250 кг з позначенням «товар блідого кольору». Декларація супроводжувалася сертифікатом походження (номер 29038), виданим Торгово-промисловою палатою у Відні, у якому йшлося про ватну бавовняну тканину вагою 251 кг. Митному оглядові представлено вже оплачену декларацію (номер 18604) на білизну бавовняну білу. В зв'язку з виявленням шовкових тканин, замість бавовняних, складено штрафний протокол, за митною декларацією, де вага товару становила на 10 кг більшу від декларованої [36, арк. 31]. У одному із ящиків митницею виявлено 735,5 м натуральної шовкової тканини вагою 33,6 кг, в іншому – 1978,3 м, вагою 118,6 кг [36, арк. 31 зв.].

**Висновки.** Отже, боротьба з контрабандою відіграла важливу роль у діяльності ДМЛ. Особи, затримані за контрабанду, притягувалися до кримінально-фіскального провадження. Виявивши факти контрабанди, ІМВ повідомляли державну поліцію та ДМЛ. Якщо посадова особа, функціонер або службовець, призначені для розслідування порушення митного законодавства, недбало виконували службові обов'язки, підлягали звільненню із займаної посади. Контрабандні товари передавалися на зберігання до найближчої митниці або окружної податкової інспекції з метою проведення їх повного опису. До процесу залучалася державна поліція, складався акт про контрабанду. Митна варта мала право арештувати особу або осіб, підозрюваних у контрабанді.



**Література:**

1. Мицак А. П. Організація та структура Львівської митниці: сторінки історії. Львів: Тріада Плюс, 1999. 38 с.
2. Чорний В. Україна і митна справа: історичний нарис. К., 2001. 349 с.
3. Історія митної справи в Україні: Монографія / К. М. Колесников, О. В. Морозов, Г. М. Виноградов та ін.; За ред. П. В. Пашка, В. В. Ченцова. К.: Знання, 2006. 606 с.: іл.
4. Сай Н. Я. Становлення та розвиток митної справи на західноукраїнських землях з IX ст. до 90-х рр. XX ст. (на матеріалах Львівської митниці). Дис. ... канд. юр. наук. Львів, 2011. 185 с.
5. Кулик С. Дефініція контрабанди міжвоєнного періоду як соціально-економічного явища та її моральні аспекти // Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід: збірник тез IV Міжнародної науково-практичної конференції (13–14 травня 2022 року, м. Тернопіль). Тернопіль: Вектор; ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. С. 162–164.
6. Кулик С. Ю. Умови та особливості переміщення транспортних засобів через митні кордони Речі Посполитої у міжвоєнний період // Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Історичні науки. Том 34 (73) № 1. Видавничий дім «Гельветика», 2023. С. 86–91.
7. Кулик Соломія. Підготовка кадрів митної служби Дирекцією мит у Львові (1920-ті рр.) // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Історичні науки. 2023. Том 39. С. 217–230.
8. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 81. 45 арк.
9. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 86. 221 арк.
10. Do wszystkich Panów Starostów Województwa Wołyńskiego z wyjątkiem Rówieńskiego // Dziennik Urzędowy Województwa Tarnopolskiego. Tarnopol, 1 grudnia 1922. 34 s.
11. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 9. 100 арк.
12. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 129. 79 арк.
13. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 1047. 70 арк.
14. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 82. 47 арк.
15. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 87. 266 арк.
16. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 88. 118 арк.
17. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 90. 220 арк.
18. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 27. 397 арк.
19. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 89. 118 арк.
20. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 91. 160 арк.
21. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 78. 114 арк.
22. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 7. 98 арк.
23. Olbrzymie nadużycia na stacji Sniatyn-Załucze // Gонец Krakowski. Kraków, 6 września 1923. 8 s.
24. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej Nr. 121 poz. 700.
25. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 103. 40 арк.
26. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 92. 230 арк.
27. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 85. 330 арк.
28. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 132. 82 арк.
29. Zniżenie stawek waluty eksportowej // Gazeta Lwowska. 13 września 1925. Nr. 210. S. 3.



30. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 113. 155 арк.
31. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 134. 142 арк.
32. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 1043. Арк. 8.
33. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 148. 159 арк.
34. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 144. 20 арк.
35. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 93. 46 арк.
36. ЦДІАЛ України. Ф. 162. Оп. 1. Спр. 147. 71 арк.

#### References:

1. Mytsak, A. P. (1999). *Orhanizatsiia ta struktura Lvivskoi mytnytsi: storinky istorii* [Organization and structure of Lviv Customs: pages of history]. Lviv: Triada Plus [in Ukrainian].
2. Chornyi, V. (2001). *Ukraina i mytna sprava: istorychnyi narys* [Ukraine and customs affairs: a historical essay], K. [in Ukrainian].
3. Kolesnykov, K. M., Morozov, O. V. & Vynohradov, H. M. (2006). *Istoriia mytnoi spravy v Ukraini* [History of customs affairs in Ukraine]. K.: Znannia [in Ukrainian].
4. Sai, N. Ya. (2011). *Stanovlennia ta rozvytok mytnoi spravy na zakhidnoukrainskykh zemliakh z IX st. do 90-kh rr. XX st. (na materialakh Lvivskoi mytnytsi)* [Formation and development of customs affairs in Western Ukrainian lands from the 9th century. to the 90s of the XX century. (on the materials of the Lviv Customs)]. Candidate's thesis. Lviv [in Ukrainian].
5. Kulyk, S. (2022). *Definitsiia kontrabandy mizhvoiennoho periodu yak sotsialno-ekonomichnoho yavyscha ta yii moralni aspekty* [The definition of contraband in the interwar period as a socio-economic phenomenon and its moral aspects]. *Tsinnisni oriientyry v suchasnomu sviti: teoretychnyi analiz ta praktychnyi dosvid: zbirnyk tez IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, Ternopil: Vector; TNPU, 162–164. [in Ukrainian].
6. Kulyk, S. Yu. (2023). *Umovy ta osoblyvosti peremishchennia transportnykh zasobiv cherez mytni kordony Rechi Pospolytoi u mizhvoiennyi period* [Conditions and features of movement of vehicles across the customs borders of the Polish-Lithuanian Commonwealth in the interwar period]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Istorychni nauky*, 34 (73), 1, 86–91. [in Ukrainian].
7. Kulyk, S. (2023). *Pidhotovka kadriv mytnoi sluzhby Dyrektsiieiu myt u Lvovi (1920-ti rr.)*. [Training of customs service personnel by the Directorate of Customs in Lviv (1920s)] *Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imen Ivana Ohiiienka. Istorychni nauky*, 39, 217–230. [in Ukrainian].
8. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 81. 45 ark.
9. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 86. 221 ark.
10. *Do wszystkich Panów Starostów Województwa Wołyńskiego z wyjątkiem Rówieńskiego. Dziennik Urzędowy Województwa Tarnopolskiego. Tarnopol, 1 grudnia 1922*, 34. [in Polish]
11. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 9. 100 ark.
12. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 129. 79 ark.
13. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 1047. 70 ark.
14. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 82. 47 ark.
15. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 87. 266 ark.



16. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 88. 118 ark.
17. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 90. 220 ark.
18. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 27. 397 ark.
19. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 89. 118 ark.
20. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 91. 160 ark.
21. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 78. 114 ark.
22. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 7. 98 ark.
23. Olbrzymie nadużycia na stacji Sniatyn-Załucze. *Gonec Krakowski, 6 września 1923, 8.*
24. *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Nr. 121, poz. 700.* [in Polish]
25. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 103. 40 ark.
26. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 92. 230 ark.
27. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 85. 330 ark.
28. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 132. 82 ark.
29. Zniżenie stawek waluty eksportowej. *Gazeta Lwowska, 13 września 1925, 210, 3.*  
[in Polish]
30. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 113. 155 ark.
31. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 134. 142 ark.
32. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 1043. Ark. 8.
33. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 148. 159 ark.
34. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 144. 20 ark.
35. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 93. 46 ark.
36. TsDIAL Ukrainy. F. 162. Op. 1. Spr. 147. 71 ark.



УДК 94 (477.25) «1991/1994»

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1203-1217](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1203-1217)

**Кравченко Наталія Борисівна** кандидат історичних наук, доцент кафедри міжнародних відносин і суспільних наук, Національний університет біоресурсів і природокористування України, вул. Горіхуватський шлях, 19, м. Київ, 03041, тел.: (044) 527-81-71, <https://orcid.org/0000-0001-8776-000X>

**Любовець Олена Миколаївна** доктор історичних наук, професор кафедри міжнародних відносин і суспільних наук, Національний університет біоресурсів і природокористування України, вул. Горіхуватський шлях, 19, м. Київ, 03041, тел.: (044) 527-81-71, <https://orcid.org/0000-0001-7115-4937>

**Білан Сергій Олексійович** доктор історичних наук, професор кафедри міжнародних відносин і суспільних наук, Національний університет біоресурсів і природокористування України, вул. Горіхуватський шлях, 19, м. Київ, 03041, тел.: (044) 527-81-71, <https://orcid.org/0000-0003-0256-2499>

### **ДІЯЛЬНІСТЬ КОМІСІЇ КИЇВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ З ПИТАНЬ ПОНОВЛЕННЯ ПРАВ РЕАБІЛІТОВАНИХ: ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП (1991–1994 РР.)**

**Анотація.** Стаття присвячена дослідженню початкового етапу діяльності Комісії Київської міської ради народних депутатів з питань поновлення прав реабілітованих (1991–1994 рр.). За підсумками вивчення поточної історіографії виявлено фрагментарність висвітлення визначеного періоду діяльності Комісії у наукових працях. Із залученням звіту про діяльність Комісії Київміськради з питань поновлення прав реабілітованих з'ясовано факт її утворення 12 липня 1991 р. Поряд із тим, виявлено факт функціонування аналогічної Комісії до вказаної дати, рекомендації якої враховувалися в діяльності виконавчого комітету Київміськради. Згідно з відомостями названого звіту, протоколів засідань та супутніх документів Комісія Київміськради з питань поновлення прав реабілітованих протягом 1991–1992 рр. складалася із 22-х, а в 1993–1994 рр. – із 23-х осіб, зокрема депутатів Київміськради I (XXI) скликання включно із колишнім дисидентом Є. В. Пронюком. Загалом з 31 липня 1991 до кінця 1994 рр. Комісія провела 39 засідань, кількість яких була



найменшою в 1991 та найбільшою в 1993 рр. із тенденцією до проведення більшості в 1992–1994 рр. в останній декаді відповідного місяця. На засіданнях поряд із членами Комісії були присутні запрошені особи від місцевих органів державної влади м. Києва та заявників щодо окремих питань діяльності Комісії. У перервах між розглядом питань на засіданнях Комісії її члени отримували та опрацьовували численні звернення, що надходили від органів державної влади та громадян, а також вели кореспонденцію з компетентними установами та організаціями. Питання, що виносилися на засідання Комісії Київміськради з питань поновлення прав реабілітованих, стосувалися переважно визнання осіб реабілітованими, надання матеріального відшкодування у вигляді фінансових виплат та надання житла, поліпшення поточних житлових умов. Звернення з означених питань члени досліджуваної Комісії отримували від репресованих та їхніх родичів насамперед у межах м. Києва, України та пострадянського простору. Переважна частина звернень стосувалася реабілітації жертв політичних репресій сталінського режиму, проте в низці випадків тотожні заяви надходили й стосовно репресованих у 1960–1980-х рр. У звіті Комісії Київміськради з питань поновлення прав реабілітованих поряд із позитивними оцінками її діяльності наявна й критика останньої стосовно недостатньої фаховості її членів та відсутності налагоджених зв'язків із медіа, що частково підтверджується текстом її протоколів із внесенням пропозицій стосовно вдосконалення її діяльності. Надалі актуальним є поглиблення дослідження діяльності аналогічних комісій в межах України.

**Ключові слова:** міське самоврядування, Київська міська рада І (XXI) скликання, Комісія Київської міської ради з питань поновлення прав реабілітованих, столиця України, історія Києва, політичні репресії, реабілітація, права людини.

**Kravchenko Nataliia Borysivna** PhD, Associate Professor of the Department of International Relations and Social Sciences, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Horikhuvatskyi Shlyakh St., 19, Kyiv, 03041, tel.: (044) 527-81-71, <https://orcid.org/0000-0001-8776-000X>

**Liubovets Olena Mykolaivna** Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of International Relations and Social Sciences, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Horikhuvatskyi Shlyakh St., 19, Kyiv, 03041, tel.: (044) 527-81-71, <https://orcid.org/0000-0001-7115-4937>



**Bilan Serhii Oleksiiovych** Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of International Relations and Social Sciences, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Horikhuvatskyi Shlyakh St., 19, Kyiv, 03041, tel.: (044) 527-81-71, <https://orcid.org/0000-0003-0256-2499>

### **THE ACTIVITIES OF THE KYIV CITY COUNCIL COMMISSION FOR THE RESTORATION OF THE RIGHTS OF REHABILITATED PERSONS: THE INITIAL STAGE (1991-1994)**

**Abstract.** The article is devoted to the study of the initial stage of activity of the Commission of the Kyiv City Council of People's Deputies on the Restoration of the Rights of Rehabilitated Persons, which took place in 1991-1994. Based on the results of the study of current historiography, the author reveals the fragmented coverage of this period of the commission's activities in scientific works. Using the report on the activities of the Kyiv City Council Commission for the Restoration of the Rights of Rehabilitated Persons, the fact of its formation on July 12, 1991 was established. At the same time, the fact of the functioning of a similar commission before that date was revealed, the recommendations of which were taken into account in the activities of the Executive Committee of the Kyiv City Council. According to the information in the texts of the above-mentioned report, minutes of meetings and related documents, the Kyiv City Council Commission on the Restoration of the Rights of Rehabilitated Persons in 1991-1992 consisted of 22, and in 1993-1994 - of 23 people, including deputies of the Kyiv City Council of the I (XXI) convocation, including former dissident Yevhen Proniuk. In total, from July 31, 1991 to the end of 1994, the commission under study held 39 meetings, the number of which was the lowest in 1991 and the highest in 1993, with a tendency to hold most of them in 1992-1994 in the last decade of the respective month. These meetings were characterized by the presence of a number of invited persons from local state authorities of Kyiv and applicants on certain issues of the Commission's activity. In between the consideration of issues at the commission's meetings, its members also received and processed numerous appeals from public authorities and citizens, as well as corresponded with competent institutions and organizations. The issues raised at the meetings of the Kyiv City Council Commission on the Restoration of the Rights of Rehabilitated Persons mainly concerned the recognition of persons as rehabilitated, provision of material compensation in the form of financial payments and housing, and improvement of current living conditions. The



members of the commission received appeals on these issues from the repressed and their relatives primarily within the city of Kyiv, Ukraine, and the post-Soviet space. The vast majority of appeals concerned the rehabilitation of victims of political repression by the Stalinist regime, but in a number of cases similar applications were received in relation to those repressed in the 1960s and 1980s. The report of the Kyiv City Council Commission for the Restoration of the Rights of Rehabilitated Persons, along with positive assessments of its activities, also criticizes the latter for the lack of professionalism of its members and the lack of established relations with the media, which is partially confirmed by the text of its protocols with proposals for improving its activities. In the future, it is important to deepen the study of the activities of similar synchronous commissions within Ukraine.

**Keywords:** Local Government, Kyiv City Council of the first (XXI) convocation, Kyiv City Council Commission for the Restoration of the Rights of Rehabilitated Persons, the capital of Ukraine, the history of Kyiv, political repression, rehabilitation, human rights.

**Постановка проблеми.** Проблема реабілітації незаконно постраждалих за політичними мотивами громадян України та поновлення їх прав постала відкритою для вирішення у часи перебудови та із відновленням Україною незалежності у 1991 р. Посеред тих, кого поглинула радянська репресивна система, були й кияни, що актуалізує дослідження виникнення та діяльності Комісії Київської міської ради з питань поновлення прав реабілітованих.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Початковий період діяльності означеної Комісії фрагментарно відображено у наукових дослідженнях істориків, правників, політологів, аналітичних довідках професійних політиків. Окремі аспекти роботи Комісії містяться у праці Л. Абраменка [1, с. 9, 14–16], аналітичній доповіді М. Папенка [2, с. 4–8] та нарисах А. Кондрацького [3, с. 11, 18–19, 25–26], монографії Л. Місінкевича [4, с. 313–314, 381, 347–351], статті Т. Булгакової [5, с. 33–40].

**Метою статті** є дослідження початкового етапу діяльності Комісії Київміськради з питань поновлення прав реабілітованих, що охоплює 1991–1994 рр.

**Виклад основного матеріалу.** Найбільш узагальнена інформація про діяльність Комісії Київської міської ради народних депутатів (Київміськради) з питань поновлення прав реабілітованих від її початку до жовтня 1994 р. міститься у звіті про діяльність Комісії. У документі



наведено дату створення Комісії де згадано про створення означеної комісії 12 липня 1991 р. як єдиної в межах м. Києва без аналогічних комісій на районному рівні, що збігається з твердженням М. Папенка про доцільність створення однієї міської комісії замість 14-ти районних [2, с. 4] та А. Кондрацького про відповідну пропозицію С. Малєєва [3, с. 18]. Важливими фрагментами звіту є згадка про 2 склади Комісії: 1991-1992 рр. – 22 особи, 1993-1994 рр. – 23 особи [6, арк. 78], уточнення про тривалість роботи Комісії та оцінка її діяльності: «Таким чином, за три роки і три місяці роботи комісії проведена велика робота по поновленню прав реабілітованих» [6, арк. 79].

У звіті наведено інформацію про розгляд членами Комісії справ майже 3-х тисяч громадян репресованих як у межах м. Києва так і на теренах СРСР загалом, надання письмових та усних консультацій більш, ніж 1000 особам та формування картотеки [6, арк.78].

Згідно зі звітом, за результатами розгляду справ була започаткована та в подальшому активно підтримувалася кореспонденція з громадянами, органами державної безпеки та внутрішніх справ, органами суду і прокуратури, архівними установами, тотожними комісіями у межах України та інших держав [6, арк. 78], що узгоджується із відповідною тезою М. Папенка [2, с. 4–5].

За підсумками діяльності Комісії Київміськради з питань поновлення прав реабілітованих до жовтня 1994 р. було ухвалено близько 300-х рішень про визнання реабілітованими після розкуркулення та адміністративного виселення, близько 30-ти рішень про надання житла в м. Києві реабілітованим та їхнім родичам, стільки ж рішень про поліпшення їхніх житлових умов, понад 500 рішень про сплату компенсації після позбавлення волі та конфісковане майно [6, арк. 78]. Загалом протягом липня 1991 р. – жовтня 1994 р. було ухвалено 860 рішень. У звіті кількість звернень громадян до Комісії оцінювалася у кількості до 100 за тиждень [6, арк. 78], тобто приблизно понад 400 за місяць.

Поряд із позитивними оцінками, у звіті містилася й критика діяльності Комісії щодо професійної невідповідності її членів спрямованості включно із головою М. Лаврухіним [6, арк. 78], недостатності інформування про діяльність Комісії на сторінках періодичної преси, суттєвими ускладненнями із втіленням рішень Комісії з боку виконавчої влади про надання житла та поліпшення житлових умов реабілітованим та членам їхніх родин [6, арк. 79].

Теза про заснування Комісії Київміськради з питань поновлення прав реабілітованих в липні 1991 р. потребує уточнення через наявність твердження про її створення на основі вже наявної аналогічної Комісії





при виконавчому комітеті Київської міської Ради народних депутатів (Київміськвиконкомі) [3, с. 11; 17, с. 124–125]. Останнє є точним, оскільки у згадуваному А. Кондрацьким та в протоколі № 3 засідання від 25 березня 1994 р. [6, арк. 22, 26зв.] рішенні Київміськвиконкому № 1065 від 14 грудня 1990 р. наявна згадка про аналогічну комісію до 1991 р.: «Враховуючи рекомендації Комісії при Київській міській Раді народних депутатів по сприянню в забезпеченні прав та інтересів реабілітованих і створенні пам'ятників жертвам репресій, що мали місце в період 30–40-х і початку 50-х років» [7, с. 30].

Детальніше про діяльність досліджуваної Комісії протягом 1991–1994 рр. свідчать протоколи її засідань та супутні документи [5, с. 33].

У 4-х відповідних справах наявні насамперед протоколи [6, 8, 9, 10]. Супутні документи, попри наявність у протоколах вказівок «Рішення додаються» [7, арк. 91; 6, арк. 16; 7, арк. 5; 8, арк. 29], є нечисленними, будучи представленими вже згаданим звітом [6, арк. 78–79], рішенням від 27 листопада 1992 р. «Про хід виконання Закону України від 17.04.1991 р. «Про реабілітацію жертв політичних репресій на Україні» щодо поліпшення житлових умов реабілітованих та членів їх сімей» [9, арк. 105] із додатком до нього у вигляді інформації [9, арк. 106–108], довідкою про перевірку виконання районними управліннями соціального забезпечення стану виконання пенсійного законодавства щодо реабілітованих [9, арк. 113–115], переліком громадян із представленими на розгляд комісії заявами про реабілітацію в січні 1993 р. [10, арк. 1], рішенням від 3 грудня 1993 р. № 263/593 про виплату компенсацій реабілітованим та членам їхніх родин [10, арк. 153–156], проектом рішення Представника Президента України у м. Києві Л. Косаківського «Про розгляд квартирних питань окремих громадян» [10, арк. 168–172] в якості додатку до протоколу № 13 від 17 грудня 1993 р. [10, арк. 157–164], рішення від 23 грудня 1994 р. про зобов'язання Київміськвиконкому надати житло з огляду на 10 рішень Комісії 1993 р. [6, арк. 94].

Через нечисленність та водночас цінність згаданих супутніх документів слід звернутися до їхнього змісту.

У рішенні від 27 листопада 1992 р. було наголошено на необхідності посилення контролю з боку міського квартирного управління за діяльністю районних державних адміністрацій (РДА) м. Києва щодо виконання рішень Комісії з питань поновлення прав реабілітованих [9, арк. 105]. Детальніше особливості діяльності Комісії відображено в додатку до рішення [9, арк. 106–108]. Згідно з ним, на квартирному обліку в 11-ти РДА м. Києва станом на листопад 1992 р.



перебувала 31 родина реабілітованих та їхніх родичів [9, арк. 106], до 24 листопада 1992 р. від міського квартирного управління на адресу Комісії було спрямовано 49 зі 150 справ заявників щодо отримання житла в м. Києві. За рекомендаціями Комісії 7 родин реабілітованих та їхніх родичів отримали житло від КМДА та 3 – від 3-х РДА м. Києва. На квартирний облік РДА м. Києва за сприяння Комісії на пільгових умовах було взято 9 осіб, 1 особа включена до переліку щодо заміни житлової площі, а справи 5-ти осіб про першочергове поліпшення житлових умов надані на розгляд РДА м. Києва [9, арк. 107]. Поряд із тим, члени Комісії відмовили в рекомендаціях щодо надання житла та поліпшення житлових умов 12-ти особам, Дніпровська та Харківська РДА не вирішили житлових питань через відсутність необхідних документів у 3-х осіб, рішення стосовно однієї особи залишилося на розгляді Комісії через необхідність перевірки низки даних, а в одному випадку справа вдруге не надавалася на розгляд комісії через отримання відповідною особою однокімнатної квартири [9, арк. 108].

Цікавою є довідка про перевірку стосовно пенсійного забезпечення реабілітованих. Вона була складена 21 жовтня 1992 р. членом Комісії С. Горбунцовим на основі перевірки протягом 9–20 жовтня 1992 р. 13-ти районних управлінь соціального забезпечення за винятком Дарницького [9, арк. 113-115]. Результати перевірки відображені у таблиці 1.

Таблиця 1.

**Результати перевірки районних управлінь соціального забезпечення щодо пенсійного забезпечення реабілітованих**

№№ п/п	Пункт	Кількість пенсіонерів серед реабілітованих	
		чисельність	у %
1.	Пенсійна надбавка сплачується	287	72,66
2.	Пенсійна надбавка не сплачується попри наявність необхідних документів	27	6,83
3.	Реабілітовані не надали необхідних документів	39	9,87
4.	Справи на перевірку	13	3,29
5.	Особа, зняті з обліку	24	6,07
6.	Особа, що отримують пенсії в інших установах	5	1,26
Разом		395	100

За підсумками перевірки було встановлено факт покращення в цілому забезпечення реабілітованих пенсійними пільгами та надбавками, проте виявлено низку порушень, зокрема випадки невиконання належних надбавок попри наявність необхідних документів, невизнання довідок 1950-х рр., вимагання у довідках слова «реабілітований» додатково або замість номера статті пенсійного закону [9, арк. 113], обмеження кількості надбавок лише однією, порушення в оформленні довідок, слабка інформування реабілітованих про необхідні документи та підсумки розгляду наданих ними документів [9, арк. 114], відсутність належного приміщення та засобів зв'язку у Ватутінському райсоцзабезі [9, арк. 115]. Окрім того, в низці перевірених справ було знайдено оригінали довідок про реабілітацію, що тлумачилося як порушення через необхідність знаходження оригіналів безпосередньо у реабілітованих та членів їхніх родин [5, с. 37–38; 7, арк. 114]. Перелік заяв про реабілітацію, винесених на засідання Комісії, містить 10 осіб у 9-ти пунктах, зокрема 8 жінок та 2 чоловіка [10, арк. 1].

Рішення від 13 грудня 1993 р. про сплату компенсацій свідчить про надходження до Комісії з питань поновлення прав реабілітованих заяв 27-ми громадян з-поміж реабілітованих та їхніх спадкоємців та ухвалення рішення про доручення міському фінансовому управлінню стосовно сплати компенсацій за незаконне позбавлення волі 22-м особам в обсязі 1052,2 мінімальних зарплати, частки з яких в обсязі 20% планувалося сплатити протягом 1994–1998 рр. [10, арк. 153–156]. Відповідний еквівалент у вигляді мінімальних зарплат наводився у праці Л. Місінкевича як введений у зв'язку зі складною економічною ситуацією [4, с. 296–297], так само як і практика виплати компенсацій протягом 5-ти років [4, с. 289].

У згаданому проекті рішення КМДА від 17 грудня 1993 р. [10, арк. 157] стосовно надання житла [10, арк. 168–172] пропонувалося надати однокімнатні квартири за заявами 8-ми осіб. Усі заявники були нащадками осіб, репресованих у 1930-х рр. і переважно розстріляних за тогочасними судовими вироками, щодо яких реабілітаційні процеси здійснювалися впродовж 1950–1980-х рр. [10, арк. 168–171]. Факт надання однокімнатних квартир не лише одинакам, але й подружнім парам [10, арк. 168–171] конкретизує твердження Л. Місінкевича про недостатнє врахування інтересів спадкоємців в діяльності Комісії з питань поновлення прав реабілітованих [4, с. 300, 303].

Рішення досліджуваної Комісії від 23 листопада 1994 р. № 134 [6, арк. 98] свідчить про збереження законодавчих засад надання житла реабілітованим та їхнім родичам у вигляді ст.ст. 4 та 6 [4, с. 289] Закону



України «Про реабілітацію жертв політичних репресій на Україні» [11, с. 83–84] щодо першочергового надання житла включно із втіленням такого права у разі повернення реабілітованих та їхніх спадкоємців до м. Києва. У рішенні від Київміськвиконкому вимагалось виконання 10-ти рішень Комісії Київміськради з питань поновлення прав реабілітованих стосовно надання житла 11-м особам. В документі рішення досліджуваної Комісії тлумачилися як рівноцінні судовим рішенням з огляду на пункт 18 статті 348 Цивільно-процесуального кодексу України. Пункти рішення після вимоги до Київміськвиконкому передбачали в разі невиконання рішення Комісії Київміськради з питань поновлення прав реабілітованих подання позову з боку останньої до Старокиївського районного суду м. Києва, а також інформування Київміськради про стан виконання законодавства про реабілітацію репресованих [6, арк. 98].

Після дослідження згаданих документів слід перейти до протоколів Комісії Київміськради з питань поновлення прав реабілітованих за 1991–1994 рр. [5, с. 33–34]. Протоколи засідань досліджуваної Комісії свідчать про суттєву активізацію її діяльності порівняно із аналогічною Комісією, що існувала з 1989 р. до липня 1991 р. та засідала раз на квартал [12, с. 124].

Впродовж 1991 р. проведено лише 5 засідань новоствореної Комісії [8], натомість у 1992 р. їхня кількість зросла до 11-ти [9], досягши піку в 1993 р. із 13-ма проведеними засіданнями [10] та спавши до 10-ти у 1994 р. [6]. Загальна кількість проведених у 1991–1994 рр. засідань становила 39.

З огляду на кількість засідань важливими є характеристики стосовно частоти їхнього проведення. Протягом 1991 р. із часу проведення першого засідання 31 липня 1991 р. [5, с. 34] з вересня 1991 р. [8, арк. 9–31] спостерігається тенденція до проведення засідань щомісяця [8, арк. 9, 17, 24, 28]. Вона посилилася у 1992 р. [9], коли проведення 11-ти засідань припало на всі місяці, окрім вересня 1992 р. [9, арк. 1, 12, 27, 39, 50, 59, 67, 76, 85, 95, 109]. Всі згадані засідання було проведено в другій половині місяця [9, арк. 1, 12, 27, 39, 50, 59, 67, 76, 85, 95, 109], й усі, окрім грудневого [9, арк. 109] – в останній декаді місяця [9, арк. 1, 12, 27, 39, 50, 59, 67, 76, 85, 95]. Згадані тенденції збереглися і посилювалися в 1993 р. [10], коли засідання проводилися щомісяця [10, арк. 2, 19, 30, 49, 61, 73, 85, 96, 108, 114, 128, 146, 157], окрім січня 1993 р. [10, арк. 1–2], включно з проведенням 2-х засідань 5 та 26 лютого 1993 р. [10, арк. 2, 19], а також 3 і 17 грудня 1993 р. [10, арк.

146, 157]. 11 засідань, або 84,61%, було проведено в другій половині місяця [10, арк. 19, 30, 49, 61, 73, 85, 96, 108, 114, 128, 157]. Певне зменшення кількості засідань спостерігалось впродовж 1994 р. [6], коли засідання проводилися в останній декаді кожного місяця у січні–липні 1994 р. [6, арк. 1, 9, 22, 28, 33, 39, 47], проте наступні засідання проводилися вже у жовтні–грудні 1994 р. [6, арк. 64, 80, 87], тобто відбулося часткове повернення до стану 1991 р. [8; 6]. Відповідні зміни 1994 р. були пов'язані як із згаданою зміною скликань Київміськради [13, с. 43–44], так і смертю голови досліджуваної Комісії М. Лаврухіна [12, с. 126–127].

Протоколи засідань Комісії Київміськради з питань поновлення прав реабілітованих свідчать про регулярне та стабільне її проведення. Проте кожне засідання Комісії проходило за відсутності частини членів комісії із найбільшим проявом відповідної тенденції у 1991 і 1994 рр. [6, 8-10].

Всі засідання досліджуваної Комісії впродовж 1991–1994 рр. відзначалися присутністю запрошених осіб, кількість яких поступово зростала у 1991–1993 рр. [8-10] і впала у 1994 р. майже до рівня 1991 р. [6, 8] включно із відсутністю запрошених на засіданнях у травні–липні 1994 р. [6, арк. 33, 39, 47].

Серед запрошених переважали працівники міського фінансового управління, що згідно з текстами протоколів брали участь у більшості засідань 1991–1993 рр. [6; 9, 10] та частині засідань 1994 р. [6, арк. 9, 22, 28, 87]. Меншим, проте активним залученням до діяльності досліджуваної Комісії відзначалися представники міських житлових органів саме у 1991–1993 рр. [8-10]. Віднайдені дані в цілому підтверджують та частково корегують тезу Т. Булгакової про присутність працівників міських фінансового та квартирного управлінь майже на кожному засіданні досліджуваної Комісії [5, с. 34]. В 1992–1994 рр. утверджується практика участі у засіданнях Комісії Київміськради з питань поновлення прав реабілітованих членів Київського міського товариства репресованих та заявників [6, 9, 10]. Окрім них, у складі запрошених з'являлися представники низки органів та установ [6, 8-10], дані про яких згруповано у таблиці 2.



Таблиця 2.

**Кількісні показники участі запрошених осіб у засіданнях  
Комісії Київміськради з питань поновлення прав реабілітованих**

№№ пп	Категорія	Роки				
		1991	1992	1993	1994	Разом
1.	Представники органів державної безпеки	1	3	0	0	4
2.	Представники органів внутрішніх справ	0	1	3	0	4
3.	Представники органів прокуратури	2	1	0	3	6
4.	Представники міського фінансового управління	6	13	11	4	44
5.	Представники міських органів з житлових питань	3	8	9	0	20
6.	Представники міських органів соціального забезпечення	0	5	1	0	6
7.	Представники медичних установ	1	0	3	0	4
8.	Члени Київського міського товариства репресованих	0	3	22	9	34
9.	Заявники	0	2	8	4	14
Разом		12	33	57	20	132

У контексті специфіки діяльності досліджуваної Комісії у протоколах її засідань зафіксовано окремі пропозиції її членів щодо вдосконалення її діяльності. Зокрема, у протоколі № 6 засідання комісії від 25 червня 1993 р. [10, арк. 73–84] йшлося про пропозицію члена комісії [10, арк. 61], депутата Київміськради I скликання від 279-го виборчого округу [13, с. 42] та колишнього дисидента [14, с. 773] Є. Пронюка про включення до складу Комісії професійного юриста, що було схвалено присутніми [10, арк. 83]. На засіданнях комісії лунали пропозиції про вдосконалення законодавства про реабілітацію жертв політичних репресій [10, арк. 94] та оприлюднення в медіа інформації про останніх [10, арк. 162–163].

У протоколах фіксується специфіка різновидів виплат реабілітованим особам. Зокрема, у протоколі № 6 засідання Комісії від 26 червня 1992 р. [9, арк. 59–66] в доповіді стосовно розгляду заяв реабілітованих громадян та їхніх спадкоємців про виплату грошових компенсацій

згадано факт підготовки рішень про відшкодування за незаконне позбавлення волі та конфісковане в адміністративному та судовому порядку майно [9, арк. 59, 64].

Цікавою особливістю діяльності досліджуваної Комісії було вирішення питань реабілітованих та членів їхніх родин в контексті не лише сталінських репресій [12, с. 124–125], але й переслідувань щодо дисидентів у 1960–1980-х рр. [14, с. 726–727]. Зокрема, в Комісії розглядалися питання стосовно покращення житлових умов низки дисидентів разом із родинами: О. Бердника [14, с. 727; 9, арк. 21–22, 35], В. Лісового [14, с. 717; 9, арк. 63–64], М. Горбала [14, с. 727; 9, арк. 98–99, 35], Є. Пронюка [14, с. 717; 10, арк. 35–36]. У 1994 р. членами комісії було вирішено сплатити грошові компенсації за час позбавлення волі Л. Лук'яненку [6, арк. 24, 31]

Окрім питань, члени Комісії Київміськради з питань поновлення прав реабілітованих також брали безпосередню участь у комемораційних процесах. Зокрема, на засіданні 10 жовтня 1991 р. [8, арк. 17–23] було прийняте рішення про звернення до Кабінету Міністрів України та парламентської Комісії у справах ветеранів, пенсіонерів, репресованих, малозабезпечених та воїнів-інтернаціоналістів [8, арк. 22] щодо найменування 2-х теплоходів на честь очільника Дніпровського пароплавства [15, с. 21–22] Д. Межевича за заявою його сина [8, арк. 22]. На засіданні 20 березня 1993 р. [10, арк. 30–48] голова Комісії М. Лаврухін проінформував присутніх про виставку проєктів пам'ятників жертв розстрілів у Биківні, що свідчить про залучення досліджуваної Комісії до утвердження означеного «місця пам'яті» [16, с. 787–788].

**Висновки.** Початковий етап діяльності Комісії Київміськради з питань поновлення прав реабілітованих вирізнявся її формуванням на основі попередньої аналогічної Комісії, регулярністю засідань, активною участю в них запрошених осіб та різнобічною діяльністю щодо реабілітації жертв політичних репресій. Комісія у межах чинного правового поля сприяла відновленню прав громадян, постраждалих внаслідок політичних репресій, а також забезпеченню виконання державних гарантій, передбачених Конституцією України. Надалі актуальним є поглиблення дослідження діяльності аналогічних Комісій у межах України.

#### *Література:*

1. Київ: жертви репресій. Т. 1 / упоряд. Л. Абраменко. К.: Логос, 1997. 496 с.
2. Папенко М. Шановні присутні! Десять років роботи комісії Київради з питань поновлення прав реабілітованих : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 27-28 квітня 2001 року. Київ : «Варта», 2001. С. 3–8.



3. Кондрацький А.А. Часопис київського політrepесанства (коротка історія Київського товариства політв'язнів та жертв репресій 1988–1998 pp.). Київ : Стилоc, 1998. 48 с.

4. Місінкевич Л.Л. Реабілітація жертв політичних репресій в Україні (друга половина ХХ - початок ХХІ століття). Хмельницький : Вид-во ХУУП, 2009. 426 с.

5. Булгакова Т.О. Діяльність Комісії Київської міської ради з питань поновлення прав реабілітованих (1991–2005 роки) (за документами Державного архіву м. Києва). *Архіви України*. 2017. № 3–4. С. 33–41. URL: <https://archives.gov.ua/wp-content/uploads/2020/03/3-6.pdf>

6. Державний архів м. Києва (ДАК). Ф. 1697. Оп. 1. Спр. 102. 98 арк.

7. Про надання допомоги жертвам репресій, що мали місце в період 30–40-х і початку 50-х років, а потім були реабілітовані: Рішення міськвиконкому від 14.12.[19]90 р. № 1065. Бюлетень виконавчого комітету Київської міської Ради народних депутатів. 1990. № 12. груд. С. 30–31.

8. Державний архів м. Києва (ДАК). Ф. 1697. Оп. 1. Спр. 33. 31 арк.

9. Державний архів м. Києва (ДАК). Ф. 1697. Оп. 1. Спр. 60. 115 арк.

10. Державний архів м. Києва (ДАК). Ф. 1697. Оп. 1. Спр. 84. 172 арк.

11. Проць О.Є., Копельців-Левицька Є.Д. Правове регулювання реабілітації жертв репресій комуністичного тоталітарного режиму в Україні (1991–2023 pp.). *Нове українське право*. 2023. Вип. 2. С. 81–91. URL: <http://www.newukrainianlaw.in.ua/index.php/journal/article/view/458/410>

12. Пронюк Є. (упор.). Всеукраїнське товариство політичних в'язнів і репресованих: історія створення та діяльність. Київ : Український Центр духовної культури, 2007. 680 с.

13. Мужилко О. Влада міста Києва (1990–2011 роки). Київ : Бужани, 2011. 146 с.

14. Даниленко В. (відп. ред.). Українське суспільство в 1960–1980-х pp. Історичні нариси. Київ : Інститут історії України НАН України, 2022. 959 с. URL: [http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?C21COM=2&I21DBN=ELIB&P21DBN=ELIB&Image\\_file\\_name=book/0016950.pdf](http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?C21COM=2&I21DBN=ELIB&P21DBN=ELIB&Image_file_name=book/0016950.pdf)

15. Амонс А. Биківнянські поховання 1937-1941 років та їх роль в історії України та Польщі. *Miejsca / Miejsce pamięci. Polsko-Ukraiński dialog porozumienia (80. rocznica tragedii w Bykowni) : zbiór streszczeń Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji (6 października 2018 r.)*. Kijów – Warszawa: NULES of Ukraine, 2019. S. 15-28. URL: [https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u132/zbirnik\\_tez\\_20189\\_bikivnya.pdf](https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u132/zbirnik_tez_20189_bikivnya.pdf) (дата звернення: 24.03.2024).

16. Алеєва Я.А. Вітчизняна історіографія політики пам'яті щодо політичних репресій радянської доби в Україні (1991 – 2021 pp.). *Вісник науки та освіти*. 2023. № 9 (15). С. 779–797. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/6678/6713>

### References:

1. Abramenko, L. (Comp.) (1997). Kyiv: zhertvy represii [Kyiv: victims of repressions]. Vol. 1. Kyiv : Vydavnytstvo «Lohos» [in Ukrainian].

2. Papenko, M. (2001) Shanovni prysutni! [Dear participants!]. Proceedings from МІІМ '22 *Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «Desiat rokiv roboty komisii Kyivrady z pytan ponovlennia prav rehabilitovanykh» – International Scientific and Practical Conference «Ten years of the work of the commission of the Kyiv City Council for the renewal of rights of the rehabilitated»*. (pp. 3-8). Kyiv: «Varta» [in Ukrainian].

3. Kondratskyi, A.A. (1998). Chasopys kyivskoho politrepesantstva (korotka istoriia Kyivskoho tovarystva politv'iazniv ta zhertv represii 1988–1998 rr.) [The chronicle of the Kyiv politically repressed (a brief history of the Kyiv union of political prisoners and victims of repressions 1988-1998)]. Kyiv: Stylos [in Ukrainian].



4. Misinkevych, L.L. (2009). Reabilitatsiia zhertv politychnykh represii v Ukraini (druha polovyna XX - pochatok XXI stolittia) [The rehabilitation of the victims of political repressions in Ukraine (the second half of the 20th - the beginning of the 21st century)]. *Khmelnyskyi : Vyd-vo KhUUP* [in Ukrainian].

5. Bulhakova, T.O. (2017). Diialnist Komisii Kyivskoi miskoi rady z pytan ponovlennia prav reabilitovanykh (1991–2005 roky) (za dokumentamy Derzhavnoho arkhivu m. Kyieva) [Activities of the Commission of the Kyiv City Council for the renewal of rights of the rehabilitated (1991-2005) (according to documents of Kyiv City State Archives)]. *Arkhivy Ukrainy – Archives of Ukraine*, 3-4, 33-41. Retrieved from: <https://archives.gov.ua/wp-content/uploads/2020/03/3-6.pdf> [in Ukrainian].

6. Derzhavnyi arkhiv m. Kyieva (DAK). F. 1697. Op. 1. Spr. 102. 98 ark. [in Ukrainian].

7. Pro nadannia dopomohy zhertvam represii, shcho mali mistse v period 30–40-kh i pochatku 50-kh rokiv, a potim byly reabilitovani: Rishennia miskvykonkomu vid 14.12.[19]90 r. № 1065 [About the assistance to the victims of repressions held during 1930-1940s and the beginning of 1950s rehabilitated later: The decision of the executive committee of the Kyiv City Council of 14 December 1990 No 1065] (1990, December). *Biuletyn vykonavchoho komitetu Kyivskoi miskoi Rady narodnykh deputativ – The bulletin of the executive committee of the Kyiv City Council*, 12, 30-31 [in Ukrainian].

8. Derzhavnyi arkhiv m. Kyieva (DAK). F. 1697. Op. 1. Spr. 33. 31 ark. [in Ukrainian].

9. Derzhavnyi arkhiv m. Kyieva (DAK). F. 1697. Op. 1. Spr. 60. 115 ark. [in Ukrainian].

10. Derzhavnyi arkhiv m. Kyieva (DAK). F. 1697. Op. 1. Spr. 84. 172 ark. [in Ukrainian].

11. Prots, O.Ie., & Kopeltsiv-Levytska, Ye.D. (2023). Pravove rehuliuвання reabilitatsii zhertv represii komunistychnoho totalitarnoho rezhymu v Ukraini (1991–2023 rr.) [Legal regulation of the rehabilitation of victims of repressions of the communist totalitarian regime in Ukraine (1991-2003)]. *Nove ukrainske pravo – The New Ukrainian law*, 2, 81–91. Retrieved from: <http://www.newukrainianlaw.in.ua/index.php/journal/article/view/458/410> [in Ukrainian].

12. Proniuk, Ye. (Comp.) (2007). Vseukrainske tovarystvo politychnykh viazniv i represovanykh: istoriia stvorennia ta diialnist [All-Ukrainian association for political prisoners and victims of repressions: history of the foundation and activities]. Kyiv: Ukrainskyi Tsentri dukhovnoi kultury [in Ukrainian].

13. Muzhyloko, O. (2011). Vlada mista Kyieva (1990–2011 roky) [Authorities of the city of Kyiv (1990-2011)]. Kyiv: Buzhany [in Ukrainian].

14. Danylenko, V. (Resp. Ed.) (2022). Ukrainske suspilstvo v 1960-1980-kh rr. Istorychni narysy [The Ukrainian society in 1960-1980s. Historical essays]. Kyiv: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy. Retrieved from: [http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?C21COM=2&I21DBN=ELIB&P21DBN=ELIB&Image\\_file\\_name=book/0016950.pdf](http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?C21COM=2&I21DBN=ELIB&P21DBN=ELIB&Image_file_name=book/0016950.pdf) [in Ukrainian].

15. Amons, A. (2019). Bykivnianski pokhovannia 1937-1941 rokiv ta yikh rol v istorii Ukrainy ta Polshchi [Bykivnia burials of 1937-1941 and their role in the history of Ukraine and Poland]. Proceedings from MIIM'19 *Miejsca / Miejsce pamięci. Polsko-Ukraiński dialog porozumienia (80. rocznica tragedii w Bykowni) – Sites / Site of memory. The Polish-Ukrainian dialogue of understanding (the 80th anniversary of the tragedy in Bykivnia)*. (pp. 15-28). Kijów – Warszawa: NULES of Ukraine. Retrieved from: [https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u132/zbirnik\\_tez\\_20189\\_bikivnya.pdf](https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u132/zbirnik_tez_20189_bikivnya.pdf) [in Ukrainian and Polish].

16. Alieieva, Ya.A. (2023). Vitchyzniana istoriografiia polityky pamiaty shchodo politychnykh represii radianskoi doby v Ukraini [Domestic historiography of the politics of memory on Soviet-era political repressions in Ukraine (1991 – 2021)]. *Visnyk nauky ta osvity – The Bulletin of Science and Education*, 9 (15), 779-797. Retrieved from: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/6678/6713> [in Ukrainian].



УДК 356:168:355.4

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1217-1227](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1217-1227)

**Кришній Павло Іванович** ад'юнкт, Національний університет оборони України, Повітрофлотський проспект, 28, м. Київ, 03049, тел.: (044) 248-10-78, <https://orcid.org/0000-0001-9705-1610>.

**Печорін Олександр Миколайович** начальник кафедри Сил спеціальних операцій, кандидат військових наук, старший дослідник, Національний університет оборони України, Повітрофлотський проспект, 28, м. Київ, 03049, тел.: (044) 248-10-78, <https://orcid.org/0000-0003-3130-2952>.

## **РОЗВИТОК СИЛ І ЗАСОБІВ ВІЙСЬКОВИХ ФОРМУВАНЬ СПЕЦІАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ У ВОЄННИХ КОНФЛІКТАХ У ПЕРІОД 1945-1960 р.р.**

**Анотація.** Ще задовго до Першої світової війни в деяких державах для виконання низки спеціальних завдань стали застосовуватися невеличкі за чисельністю, але дуже мобільні загони, основною задачею яких були розвідувально-диверсійні дії. Називалися вони у кожній країні по різному – “рейнджерс”, “летучі загони”, “пластуни”, але функції у них були однакові.

У 1915 році, під час Першої світової війни, почалося позиційне протистояння, коли обидві сторони фактично перетворились на гігантські, глибоко ешелоновані фортеці. Отримати перевагу традиційними способами за подібних умов стало практично неможливо. Обидві сторони втрачали тисячі та тисячі солдат під час наступів, проте це не призводило до якогось значного результату.

Так з'явилися об'єктивні причини для створення нових військових формувань, яких до цього часу не існувало і які могли б виконувати специфічні (нетрадиційні) завдання в інтересах своїх військ. Але на зважаючи на це, після Першої світової війни більшість формувань спеціального призначення були розформовані. З початком Другої світової війни історія знову повторилася і по закінченню Другої світової війни більшість формувань спеціального призначення були знову розформовані.

У статті на підставі наявної літератури і джерел розглянуто створення і розвиток формувань спеціального призначення у таких країнах як СРСР, Велика Британія, США, Ізраїль, Франція, Німеччина,



Австралія, Нова Зеландія, Китай, Тайланд у період 1945 – 1960 рр., наведені приклади їх застосування та висвітлені форми застосування та способи виконання ними спеціальних завдань.

Вивчення бойового досвіду застосування формувань спеціального призначення провідних країн світу сприяє сучасному розвитку нових тактичних форм і нових способів дій вітчизняних формувань спеціального призначення.

**Ключові слова:** частини спеціального призначення, загін SAS, СпП, розвідка, бойові завдання, управління, загроза, застосування військових формувань, інтелектуально-інформаційна перевага, зовнішні та внутрішні фактори, протидія противника, рух опору, НАТО.

**Kryshnyi Pavlo Ivanovych** Adjunct, National Defense University of Ukraine, 28 Povitroflotskyi Ave., Kyiv, 03049, tel.: (044) 248-10-78, <https://orcid.org/0000-0001-9705-1610>.

**Pechorin Oleksandr Mykolaiovych** Head of the Department of Special Operations Forces, PhD in Military Sciences, Senior Researcher, National Defense University of Ukraine, 28 Povitroflotskyi Ave., Kyiv, 03049, tel.: (044) 248-10-78, <https://orcid.org/0000-0003-3130-2952>.

### **DEVELOPMENT OF FORCES AND MEANS OF SPECIAL PURPOSE MILITARY FORMATIONS IN MILITARY CONFLICTS IN THE PERIOD 1945-1960**

**Abstract.** Long before the First World War, some countries began to use small but highly mobile units, whose main task was reconnaissance and sabotage, to perform a number of special tasks. They were called differently in each country - "rangers", "flying squads", "plastuns", but their functions were the same.

In 1915, during the First World War, a positional confrontation began, when both sides actually turned into giant, deeply echeloned fortresses. It became almost impossible to gain an advantage by traditional means in such conditions. Both sides were losing thousands and thousands of soldiers during the offensives, but this did not lead to any significant result.

Thus, there were objective reasons for the creation of new military formations that had not existed before and that could perform specific (unconventional) tasks in the interests of their troops. Nevertheless, after the First World War, most of the special forces were disbanded. With the outbreak of the Second World War, history repeated itself again, and at the end of the Second World War, most special forces were disbanded again.



Based on the available literature and sources, the article examines the creation and development of special forces in such countries as the USSR, Great Britain, the USA, Israel, France, Germany, Australia, New Zealand, China, and Thailand in the period 1945-1960, and provides examples of their use and highlights the forms of use and methods of performing special tasks.

The study of the combat experience of the use of special forces of the leading countries of the world contributes to the modern development of new tactical forms and new ways of action of domestic special forces.

**Keywords:** Special Forces units, SAS detachment, SPF, intelligence, combat missions, command and control, threat, use of military formations, intellectual and information superiority, external and internal factors, enemy counteraction, resistance movement, NATO.

**Постановка проблеми.** Війська спеціального призначення різних країн мають власну історію. Однак саме під час Другої світової війни виникли сучасні сили спеціального призначення. Армійське командування різних країн почало визнавати ефективність сил спеціального призначення і почало широко використовувати їх як для підтримки великих наземних операцій, так і для виконання місій, які з якихось причин не могли бути доручені іншим підрозділам. Саме тому особливого значення набуває вивчення та узагальнення досвіду творення формувань спеціального призначення провідних країн світу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проаналізувавши наукові праці вітчизняних дослідників встановлено, що погляди на досліджувані питання знайшли висвітлення у багатьох працях дослідників, зокрема у працях А. Слюсаренка, Д. Веденєєва, О. Анікеєнка, В. Горбуліна, Є. Магди. Однак розвиток сил і засобів військових формувань спеціального призначення у воєнних конфліктах у період 1945-1960 р.р. потребує додаткового вивчення.

**Мета статті** – дослідження розвитку сил і засобів військових формувань спеціального призначення у воєнних конфліктах у період 1945-1960 р.р.

**Виклад основного матеріалу.** У другій половині ХХ ст. СРСР, Велика Британія, США, Ізраїль, Франція, Німеччина, Австралія, Нова Зеландія, Китай, Тайланд та решта країн почали створювати частини спеціального призначення, які були включені до складу видів збройних сил.

Причиною створення частин спеціального призначення в СРСР послужила поява в післявоєнний період на озброєнні армій його ймовірних противників мобільних засобів ядерного нападу оперативно-



тактичного та тактичного призначення, які в силу своєї високої мобільності та невеликого часу приведення в бойову готовність були здатні завдавати несподівані ядерні удари по об'єктах Радянського Союзу [1, С. 11].

Протистояти цим ракетним установкам, що постійно переміщуються, можна було лише за наявності достовірної інформації про їхнє справжнє місцезнаходження, з метою нанесення по мобільних засобах ядерного нападу противника випереджаючого удару. Однак від передачі розвідувальної інформації до прийняття рішення та завдання удару, як правило, минає чимало часу. Наприклад, час, необхідний для завершення передстартової перевірки від моменту приведення ракети "Першинг-1 А" у вертикальне положення, всього десять хвилин. Тому потрібні були органи спеціальної розвідки, які за необхідності могли самостійно завдавати поразки виявленому об'єкту безпосередньо з його стартової позиції, але у Збройних Силах СРСР такого виду розвідки на той час не існувало [1, С. 12].

Тому 24 жовтня 1950 р. було підписано Директиву Військового міністра СРСР № ОРГ/2/395/832 із грифом "Секретно", яка започаткувала створення підрозділів спеціального призначення (СП) (глибинна розвідка або розвідка спеціального призначення) для дій у глибокому тилу противника. З цього часу у складі загальновійськових та механізованих армій, а також у ряді воєнних округів почалося формування окремих рот спеціального призначення.

Відповідно до вказаної директиви під керівництвом Головного Розвідувального управління Генерального штабу було створено 46 окремих рот спеціального призначення по 120 осіб кожна.

Розвідники готувалися до дій у складі розвідувально-диверсійних груп чисельністю 8-10 осіб. Кожна рота складалася з двох розвідувальних взводів, взводу радіозв'язку та навчального взводу.

Комплектування окремих рот спеціального призначення здійснювалося з числа солдатів і сержантів, які прослужили в частинах Радянської Армії два роки. Роти перебували у безпосередньому підпорядкуванні командувачів арміями або округів [1, С. 18].

У 1953 р. під час скорочення Збройних Сил було залишено одинадцять рот, решту – розформовано.

Відповідно до штату 04/20 кожна рота складалася з двох лінійних взводів, взводу радіозв'язку і навчального взводу. У такій організаційно-штатній структурі роти проіснували до 1957 р [1, С. 76].

11 січня 1957 р. керівник оперативної розвідки генерал-майор Шерстнев М.В. направив службову записку на адресу начальника



Генерального штабу. У ній він, посилаючись на те, що роти не мають можливості забезпечити різнобічну бойову підготовку, запропонував замість одинадцяти рот створити три загони або Центри спеціального призначення та одну авіаескадрилью окружного підпорядкування. Чисельність пропонованої структури загону становила чотириста осіб.

Директивою Головному сухопутних військ від 29 серпня 1957 р. було сформовано не три, а п'ять окремих батальйонів спеціального призначення, які підпорядковувалися командувачам військових округів і груп військ.

Для формування батальйонів використовували базу та особовий склад розформованих рот. Водночас було збережено три окремі роти, які були переведені на новий штат.

Відповідно до вказівок Міністра оборони директивою начальника Генерального штабу ОШ/1/244878 від 9 серпня 1957 р. було запропоновано провести такі організаційні заходи, зокрема сформувати:

26-й окремий батальйон СПЕЦНАЗ (ГСВГ);

27-й окремий батальйон СПЕЦНАЗ (СГВ);

36-й окремий батальйон СПЕЦНАЗ (ПрикВО);

43-й окремий батальйон СПЕЦНАЗ (ЗакВО) і 61-й окремий батальйон СПЕЦНАЗ (ТуркВО);

перевести на нову організаційно-штатну структуру:

75-ту окрему роту спецпризначення (ПдВО);

77-ту окрему роту спецпризначення (ПрибВО);

78-ту окрему роту спецпризначення (ОдВО) [1, С.77].

Доукомплектування особовим складом зазначених батальйонів і рот проводили офіцерським складом за рахунок офіцерів військ округу (групи); сержантами та солдатами за рахунок військ округу (групи), відбираючи для цієї мети необхідну кількість військовослужбовців 1955-1956 рр. призову, а також за рахунок призовників, які прибували в окрузі (групі) в 1957 р.

Для укомплектування зазначених батальйонів і рот відбирали найкращих військовослужбовців із числа робітничої молоді, фізично здорових, придатних до служби в повітрянодесантних військах, які мають середню освіту, рівномірно за роками призову.

Окремі батальйони і роти спецпризначення розміщалися в прикордонних округах і групах військ і перепідпорядковувалися командувачам військ військових округів і груп військ [1, С. 79].

Таким чином у результаті проведених оргзаходів було скорочено кількість рот з 11 до 3 і сформовано п'ять окремих батальйонів спецпризначення.

Сили спеціального призначення **Великої Британії** по закінченню Другої світової війни були розформовані [2, С. 180].

Від них залишився лише територіальний батальйон зі складу бригади SAS із завданнями щодо підтримки малайської народної антияпонської армії. Але невдовзі після закінчення війни і вигнання японців із Малайї, малайська ударна визвольна армія організувала рух опору, який переріс у громадський супротив і по суті розпочала компанію вже проти свого колишнього союзника. Перед Британією постала загроза. Так у британців виявилась потреба у постійному спецпідрозділі у складі територіальної армії, для застосування військових формувань в тилу малайської армії. Такою частиною став 21-й полк SAS з умовним найменуванням “*стрілецький полк художників*” (англ. 21st Special Air Service Regiment – Artists Rifles), який був сформований 1 січня 1947 р. в Дьюкс-Роуд, Юстон [2, С. 181].

Під час інспекції за участю командувача британських сухопутних військ був проведений ретельний аналіз ситуації, на основі якого було прийнято рішення про створення спецпідрозділу, призначеного для боротьби з партизанами, який повинен був складатися з невеликих, але добре підготовлених груп, здатних довгий час діяти самостійно, а головне – завойовувати довіру місцевого населення. Так у 1950 р. було сформовано 21-й ескадрон SAS (аналогічний батальйону). Згодом було створено ще два ескадрона SAS, які були об’єднані в полк SAS з умовним найменуванням “Малайські розвідники” (англ. “Malayan Scouts”) [2, С. 182].

На цей час виникає необхідність у новому постійного полку SAS, і в 1952 році створюється 22-й полк SAS. Основною бойовою одиницею полку стала група з 12-16 осіб, яка розподілялась на команди по 4 бійці. Бійці були навчені діяти самостійно в умовах дикої природи та тривалий час. У 1959 році в результаті перейменування Резервного розвідувального підрозділу був утворений 23-й полк SAS, який став правонаступником МІ9 (британський відділ військової розвідки, секція 9), чії бійці відзначались професіоналізмом у школі виживання [2, С. 183].

Таким чином в 1947, 1952 і 1959 роках були сформовані три окремі полки SAS.

Початком створення підрозділів спеціального призначення у **США** вважається 1950 рік. Приводом для цього стали успішні бойові операції країн Західної Європи у колоніях, що переконливо засвідчили необхідність мати у збройних силах США військові формування, спроможні проводити розвідувально-диверсійні акції, вести партизанську війну на території інших країн, діяти проти переважаючих сил ворога, а також забезпечувати безпеку важливих об’єктів [2, С. 150].



Зокрема війна в Кореї (1950 – 1953 рр.) остаточно переконала американське командування у доцільності створення сил спеціального призначення на регулярній основі. Корейці широко застосовували тактику партизанської війни і для протидії їй найбільш підходили підрозділи спеціального призначення, до того ж інтелектуально-інформаційна перевага була на боці США. Внаслідок цього у 1950 р. були сформовані перші розвідувально-диверсійні роти “рейнджерс” [3, С. 132].

У 1952 р. в сухопутних військах США були створені війська спеціального призначення у складі 10 і 77 повітряно-десантних угруповань ЗС США [3, С. 27].

Держава **Ізраїль** була заснована у травні 1948 р. на території Палестини згідно з резолюцією ООН №181. Але арабські держави Близького Сходу спрямували свої зусилля на знищення новоствореної держави. Війська Єгипту, Трансїорданії, Сирії, і Лівану вторглися в Палестину і почали бойові дії проти євреїв. Так розпочалась перша арабо-ізраїльська війна 1948-1949 рр. У червні 1948 р. арабські армії потерпіли поразку, внаслідок чого було укладено перемир'я.

Політичне керівництво Ізраїлю, використовуючи паузу в бойових діях, зробило рішучі кроки стосовно реорганізації існуючих спецслужб. За зразок були взяті спецслужби Великої Британії. Ізраїльські спецслужби повинні були стати важливою складовою оборони єврейської держави, а розвідка – в першу чергу.

30 червня 1948 р. відбулася зустріч керівників ізраїльських секретних служб, де було прийнято рішення про створення нових спецслужб, зокрема військової розвідки “Шерут модиин” (розвідувальний відділ армії), підпорядкована Міністерству оборони [4, С. 18].

У квітні 1949 року був створений комітет “Вараш” (“Ваадат рашет ха-Шерутим” – Комітет керівників спецслужб) із завданням забезпечення координації діяльності усіх спецслужб [4, С. 19].

В березні-червні 1951 р. була проведена чергова реорганізація ізраїльських спецслужб. При цьому упор був зроблений на американську модель організації спецслужб, а попередня британська була відкинута.

“Шерут модиин” була перейменована в “Аман” (“Агаф модіін шел мате клали” – розвідувальне крило) і стало одним з управлінь Генерального штабу “Цахал” (“Цава хагана ле Ізраель” – Армія оборони Ізраїля, створена 31 травня 1948р.). “Аман” були підпорядковані розвідка сухопутних військ (“Модин саде”) і військова розвідка (“Хель модиин”) [4, С. 21].



Не дивлячись на те, що у 1948 – 1949 рр. Ізраїль отримав перемогу у першій війні с арабами, збройні сутички з ними практично не припинялися. Практично кожен ніч з території Йорданії і Гази на ізраїльську територію потрапляли озброєні загони палестинців, які нападали на цивільне населення, спалювали домівки і посіви, вирізали цілі сім'ї. Розуміючи що поліція і регулярна армія не спроможна впоратися із партизанськими вилазками палестинців, постало питання щодо створення спецпідрозділу, який міг би успішно боротися із терористами їх же методами і на їх території.

Такий підрозділ був сформований у 1953 р. і отримав назву загін «101». Бійці загону патрулювали територію, проводили рейди на територію противника. Але діяльність спецназівців була росцінена як надто жорстока по відношенню до цивільного населення противника і викликала протести з боку світової спільноти. Рада Безпеки ООН засудили дії Ізраїля і в 1954 р. загін був розформований [4, С. 162].

Але ідея створення спеціального підрозділу, який міг би здійснювати глибинну розвідку на територію противника і проводити в його тилу диверсійні дії стала актуальною, хоча і не зустріла підтримки у тодішнього начальника Генерального штабу «Цахал», який вважав що головним завданням армії є підготовка усіх родів військ до великомасштабних операцій і був категорично проти створення підрозділів типу «командос».

У 1958 р. було створено спецпідрозділ «269», але він був малочисельним і не мав спеціального фінансування. Вжив цей спецпідрозділ лише завдяки підтримці начальника призивного відділу Давіда Елазара, який допомагав командирі спецпідрозділу, постачаючи йому зброю, спорядження, техніку і паливо-мастильні матеріали. Діяльність спецпідрозділу залишала бажати кращого і часто протидія противника призводила до провалів. Тому його керівник Арнан, зневірившись побачити колись свій підрозділ як повноцінний інструмент розвідки і диверсій, пішов з посту командира спецпідрозділу.

Формування спеціального призначення **Франції** були створені у роки Другої світової війни у складі британських формувань спеціального призначення. Вони брали участь у бойових діях у Північній Африці, Європі, Індокитаї, але після закінчення війни і розформування британських SAS, французькі полки спецпризначення втратили своє значення для британців і були передані Франції [5, С. 91].

Подальший розвиток формувань спеціального призначення Франції обумовили зовнішні та внутрішні фактори і він відбувався по двом доволі самостійним напрямкам – європейському і колоніальному.



Керівництво Франції вступило в тісний союз із США, а в подальшому і вступило в НАТО, тому подальший розвиток її збройних сил проходив під впливом її союзників по Північноатлантичному союзу [6, С. 125].

В Європі після Другої світової війни способи і методи ведення бойових дій, які притаманні військам спеціального призначення, були в значній мірі актуальні в рамках виконання завдань територіальної оборони. Так 24 вересня 1950 р. у Франції був виданий Декрет, у якому було введено поняття оборони території і передбачалося створення територіальної оборони сухопутної частини країни. Для цього створювались спеціально підготовлені сили – сили спеціального призначення, які були спроможні діяти самостійно, дрібними групами.

Боротьба за збереження Французької колоніальної імперії вимагала організації територіальної оборони колоній від партизанського руху в сільській місцевості і руху супротиву у містах. Здійснення заходів щодо внутрішньої територіальної оборони в колоніях було покладено на дислоковані в колоніях з'єднання і частини сухопутних військ. Основна роль відводилась Іноземному легіону, який був сформований із найманців і не підпадав під політичний контроль парламенту. Тому в ході колоніальних війн французьке воєнно-політичне керівництво не вбачало необхідності у створенні спеціалізованих протипартизанських підрозділів, на кшталт США та Великобританії. Лише в Алжирі, аналогічно англічанам у Малайї, із французьких колоністів були сформовані загони, які стали спеціалізуватись на діях проти алжирських партизан [7, С. 192-194].

У 1958 році в **Німеччині** було створено 1-шу повітрянодесантну дивізію, серед завдань якої було захоплення важливих у стратегічному та оперативному відношенні об'єктів у тилу противника. Надалі вона стала базою для відбору бійців спецназу [8, С.67].

Перші спеціалізовані розвідувально-диверсійні підрозділи у складі сухопутних військ були утворені на початку 1960-х років. Їх поява пов'язана з розгортанням тактичної ядерної зброї в Європі [2, С. 192].

В **Австралії** основною бойовою частиною спеціального призначення став окремий полк SAS (англ. The Australian SAS Regiment). В липні 1957 р. була сформована 1-ша десантна рота, яка стала першим в історії країни підрозділом спеціального призначення. Необхідність створення австралійського спецназу виходила з уроків війни у Малайзії, в якій брали участь австралійські військові і де була продемонстрована ефективність подібних підрозділів. В 1960 р. 1-ша рота була реорганізована в Королівський австралійський полк, який став регулярною піхотною частиною сухопутних військ.

В Новій Зеландії сили спеціального призначення склались із батальйону SAS, який був створений у 1954 р. під час війни у Малайзії для взаємодії з SAS Великобританії. Батальйон пройшов підготовку для дій в умовах джунглів і в недовзі виконував бойові завдання у Малайзії, де провів 17 місяців. У листопаді 1957 р. батальйон повернувся у Нову Зеландію і був розформований, але в серпні 1958 р. відновлений. З травня по вересень загін SAS зі складу батальйону SAS знаходився в Тайланді, де сумісно із групами спеціального призначення США брав участь у спеціальній операції в цій країні [6. С. 153].

Таким чином, у період з 1945 року по 1960 рік в умовах розпаду світової колоніальної системи, початком “холодної війни” з можливістю переходу до війни із застосуванням ядерної зброї та поширення локальних війн і воєнних конфліктів на території провідних країн світу, були створені і набули подальшого розвитку формування спеціального призначення.

#### Література:

1. Козлов С.В. История создания: от рот к бригадам. 1950-1979 гг. – М.: «СПСЛ», 2009. – 736 с.
2. Слюсаренко А.В. Творення та застосування сухопутного компонента сил спеціальних операцій (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : дис. ... д-ра іст. наук: 20.02.22 / Нац. акад. сухопутних військ ім. гетьмана П. Сагайдачного. Львів, 2019. 563 арк.
3. Веденєєв Д.В. Гострі кігті орла. Сили спеціальних операцій США: історія та сучасність: монографія / Д.В. Веденєєв, Г.С. Биструхін, А.І. Семука // . – Київ.: К.І.С., 2010. – 400 с.
4. Прохоров Д.П. Спецслужбы Израиля. - СПб.: Издательский Дом Нева, М.: ОЛМА-ПРЕСС Образование, 2003. - 384 с.
5. Баленко С. Всемирная энциклопедия Спецназа: Элитные подразделения 100 стран: Яуза, Эксмо; Москва; 2014.
6. Силы специальных операций ведущих зарубежных государств : монография / А.В. Капкін, В.В.Баскаков, А.Д.Хасанов, В.Н. Богданов. – Москва: «На боевом посту» 2002. – 176 с.
7. Тягуненко В.Л. Вооруженная борьба народов Африки за свободу и независимость. Москва, 1974.
8. Слюсаренко А.В. Світовий досвід розбудови та застосування сухопутного компонента сил спеціальних операцій (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія / А.В. Слюсаренко. – Львів: НАСВ, 2019. – 419 с.

#### References:

1. Kozlov, S.V. (2009). *Istoriya sozdaniya: ot rot k brigadam. 1950-1979 gg. [History of creation: from companies to brigades. 1950-1979]*. М.: «SPSL» [in Russian].
2. Sliusarenko, A.V. (2019). *Tvorennia ta zastosuvannia sukhoputnoho komponenta syl spetsialnykh operatsii (druha polovyna KhKh – pochatok KhKhI st.) [Creation and Use of the Land Component of Special Operations Forces (Second Half of the Twentieth - Beginning of the Twenty-First Century)]* Nats. akad. sukhoputnykh viisk im. Hetmana P. Sahaidachnoho. Lviv [in Ukrainian].



3. Viedenieiev, D.V., Bystrukhin, H.S. & Semuka, A.I. (2010). *Hostri kihti orla. Syly spetsialnykh operatsii SShA: istoriia ta suchasnist [US Special Operations Forces: History and Present]*. Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].

4. Prohorov, D.P. (2003). *Spetssluzhbyi Izrailya [Israel's intelligence services]*. SPb.: Izdatelskiy Dom Neva, M.: OLMA-PRESS Obrazovanie [in Russian].

5. Balenko, S. (2014). *Vsemirnaya entsiklopediya Spetsnaza: Elitnyie podrazdeleniya 100 stran [World Encyclopedia of Special Forces: Elite Units of 100 Countries]*. Yauza, Eksmo; Moskva [in Russian].

6. Kapkin, A.V., Baskakov, V.V., Hasanov, A.D. & Bogdanov, V.N. (2002). *Silyi spetsialnykh operatsiy veduschih zarubezhnykh gosudarstv [Special operations forces of leading foreign countries]*. Moskva: «Na boevom postu» [in Russian].

7. Tyagunenko, V.L. (1974). *Vooruzhennaya borba narodov Afriki za svobodu i nezavisimost [Armed struggle of the peoples of Africa for freedom and independence]*. Moskva [in Russian].

8. Sliusarenko, A.V. (2019). *Svitovyi dosvid rozbudovy ta zastosuvannia sukhoputnoho komponenta syl spetsialnykh operatsii (druha polovyna KhKh – pochatok KhKhI st.) [World Experience in the Development and Use of the Land Component of Special Operations Forces (Second Half of the Twentieth - Beginning of the Twenty-First Century)]*. Lviv: NASV [in Ukrainian].



УДК 94:780.614.13(477)(092)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1228-1241](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1228-1241)

**Леп'явко Сергій Анатолійович** доктор історичних наук, професор кафедри історії України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, вул. Графська, 2, м. Ніжин, 16600, тел.: (04631) 7-19-77, <https://orcid.org/0009-0009-1738-9511>

## **ДІЯЛЬНІСТЬ О. КОРНІЄВСЬКОГО В БАНДУРНІЙ СПРАВІ**

**Анотація.** В статті проведений аналіз внеску О. Корнієвського в розвиток бандурного мистецтва, його інноваційних досягнень, методик виготовлення бандур та впливу на культурний ренесанс України. Вивчення творчості цього майстра виявляється актуальним через можливість збагатити розуміння історичного та культурного контексту, розкриваючи нові перспективи на взаємозв'язки між мистецтвом, технологією та національною ідентичністю. Дослідження акцентує на значному внеску винахідника у збереженні та відродженні кобзарської спадщини, значний вклад у розвиток конструкції бандури, формуванню нового виконавського стилю, що збагатив академічне бандурне мистецтво.

Мета статті полягає у висвітленні недостатньо досліджених аспектів діяльності, особливо збереження унікальних традицій кобзарства. Олександр Корнієвський, відомий майстер музичних інструментів, революціонував конструкцію бандур, вносячи інновації, що дозволили розширити звукові та технічні можливості інструмента. Проаналізовано його технічні нововведення, як-от хроматичну перебудову бандури, що сприяло розвитку академічного бандурного мистецтва.

Важливість дослідження посилюється зростаючим інтересом до автентичних народних мистецтв та ремесел, що сприяє відродженню традиційних форм виконавства. Епістолярна спадщина митця розкриває глибоке розуміння його технічних інновацій та впливу на розвиток бандурного мистецтва. Дослідження підкреслює актуальність збереження та відродження унікальних народних традицій у сучасному культурному просторі, демонструючи роль О. Корнієвського в утвердженні національної ідентичності через мистецтво.

Також відмічено чернігівський центр «Плеяда», як продовжувача традицій виготовлення інструментів започаткованих О. Корнієвським в цьому регіоні.



**Ключові слова:** бандурне мистецтво, кобзарське мистецтво, музичні інструменти, епістолярна спадщина, академічне бандурне мистецтво, соціокультурний простір.

**Lepyavko Serhii Anatoliyovych**, doctor of historical sciences, professor of the Department of History of Ukraine, Nizhyn Mykola Gogol State University, 16600, Chernihiv Region, Nizhyn, str. Grafaska, 2, phone: (04631) 7-19-77, <https://orcid.org/0009-0009-1738-9511>

## **O. KORNIIEVSKYI'S ACTIVITY IN BANDURA MAKING**

**Abstract.** The article analyzes the contribution of O. Kornievskyi to the development of bandura art, his innovative achievements, methods of making bandura and the impact on the cultural renaissance of Ukraine. The study of this master's work is relevant because of the opportunity to enrich the understanding of the historical and cultural context, revealing new perspectives on the relationship between art, technology and national identity. The study focuses on the significant contribution of the inventor to the preservation and revival of the Kobzar heritage, a significant contribution to the development of the bandura design, the formation of a new performance style that enriched the academic bandura art.

The purpose of the article is to highlight the under-researched aspects of activities, especially the preservation of the unique traditions of kobzarism. Oleksandr Kornievskyi, a well-known master of musical instruments, revolutionized the construction of banduras, introducing innovations that allowed to expand the sound and technical capabilities of the instrument. His technical innovations, such as the chromatic rearrangement of the bandura, which contributed to the development of academic bandura art, are analyzed.

The importance of research is reinforced by the growing interest in authentic folk arts and crafts, which contributes to the revival of traditional forms of performance. The artist's epistolary legacy reveals a deep understanding of his technical innovations and influence on the development of bandura art. The study emphasizes the relevance of preserving and reviving unique folk traditions in the modern cultural space, demonstrating the role of O. Kornievskyi in establishing national identity through art.

The Chernihiv center «Pleiada» was also noted, as a continuation of the instrument-making traditions started by O. Kornievsky in this region.

**Keywords:** bandura art, kobzar art, musical instruments, epistolary heritage, academic bandura art, socio-cultural space.

**Постановка проблеми.** Вивчення творчості майстра музичних інструментів Олександра Корнієвського, є актуальним, адже дозволяє нам збагатити розуміння історичного та культурного контексту, у якому він творив, відкриваючи нові перспективи на взаємозв'язки між мистецтвом, технологією та національною ідентичністю. З огляду на сучасні зусилля з оцифрування та збереження культурної спадщини, детальне дослідження їхньої роботи відкриває потенціал для інтеграції недостатньо вивчених аспектів у ширший академічний і культурний дискурс. Основна увага приділяється дослідженню його інновацій у виготовленні бандур, педагогічних підходах, та ролі у музичному мистецтві України. Виявлення та інтерпретація неопублікованої епістолярної спадщини Корнієвського, зокрема листів до Омельченка, Циганенка та Шаповала, що зберігаються у Дніпропетровському державному обласному архіві, має стати ключем до глибшого розуміння його технічних інновацій та впливу на розвиток бандурного мистецтва. Робота покликана висвітлити значущість діяльності О. Корнієвського в контексті української культури, з акцентом на його творчий метод, вклад у популяризацію бандурного мистецтва, і зв'язок з сучасниками, розкриваючи його як важливу фігуру в національному культурному відродженні. Актуальність дослідження посилюється зростаючим інтересом до автентичних народних мистецтв та ремесел, що сприяє відродженню традиційних форм виконавства та інструментальної майстерності, відіграючи важливу роль у формуванні сучасного соціокультурного простору.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** у сфері бандурного мистецтва акцентує на значному внеску О. Корнієвського, який висвітлено в роботах дослідників, таких як М. А. Шудри та В. Г. Нечепи [1], Т. О. Чернета [2], Д. П. Калібаба [3], О. Ф. Нирко [4], Б. М. Жеплинський та Д. Б. Ковальчук [5], І. М. Шаповал [6] та інших. Дані автори зосереджуються на технічних інноваціях Корнієвського та його ролі в збереженні та відродженні кобзарської спадщини. Це не лише збагачує історичний контекст, але й демонструє Корнієвського як важливу фігуру у збереженні та відродженні традиційного українського бандурного мистецтва. Розгляд непублікованих матеріалів з архівів, особливо листування з колегами та учнями, може відкрити нові перспективи щодо його ролі у відродженні та популяризації бандурного мистецтва. Втім, цю сферу ще необхідно дослідити. Також варто згадати монографію С. Леп'явка, де автор зокрема висвітлив традиції Чернігівської фабрики музичних інструментів [7].

**Мета статті** полягає у висвітленні та аналізі недостатньо досліджених аспектів діяльності Корнієвського, особливо на його вклад



у академічний розвиток бандурного мистецтва та збереження унікальних традицій кобзарства.

**Виклад основного матеріалу.** Олександр Самійлович Корнієвський (1889–1988), відомий майстер музичних інструментів з Чернігівщини, займає вагомому місце серед митців народно-інструментального мистецтва завдяки своєму вкладу у розвиток бандурного мистецтва. Протягом свого майже сторічного життя Корнієвський, будучи не лише музикантом, але й інноватором, експериментатором, присвятив себе вдосконаленню музичних інструментів, особливо бандур. Значний внесок О. Корнієвського у сферу виготовлення музичних інструментів охоплює широкий спектр, включаючи скрипки, гітари, мандоліни, гусли, балалайки, ліри та арфи. Особливо відзначено його роботу з бандурами, де він досяг неперевершеного майстерності, створивши понад 180 унікальних інструментів, які відрізнялися неповторністю та високою художньою цінністю [8, с. 16]. Корнієвський був піонером у хроматичній модернізації бандур, розширивши їх звуковий діапазон та можливості виконавства. Дана інновація мала значний вплив на академічне бандурне мистецтво, збагативши його технічні та виконавські можливості. Його інструменти, оформлені з використанням мозаїки, перламутру, інтарсії, різьблення по дереву та гравірування на металі, є витворами мистецтва, що відображають глибоку майстерність та креативність майстра. Роботи Корнієвського не лише збагатили українську культуру їх унікальністю та естетичною вартістю, але й сприяли розвитку бандурного мистецтва, відкриваючи нові горизонти для майбутніх поколінь музикантів та майстрів. Його неперевершений внесок у цю сферу є важливою частиною історії українського народно-інструментального мистецтва та заслуговує на визнання та вивчення.

Захоплення музикою та інструментальним майстерством почалося в дитинстві Корнієвського, коли він, вперше побачивши скрипку, вирішив створити такий інструмент самотужки. Його ранні експерименти та навчання у місцевих музикантів заклали фундамент для майбутньої професійної діяльності. Згодом, зачарування грою мандрівного кобзаря призвело Корнієвського до життєвої пристрасті – бандури, інструменту, який стане центром його творчості та інновацій. Навчання в Менському ремісничому училищі на столяра-червонодеревника відкрило для Корнієвського можливості для реалізації його здібностей у виготовленні музичних інструментів. Перше замовлення на виготовлення бандури, яке він отримав від кобзаря Т. Пархоменка, стало важливим кроком у його кар'єрі. Створена на замовлення бандура, взята за зразок від відомого майстра



П. Бондаря 1898 року, не лише підтвердила високий рівень майстерності Корнієвського, але й започаткувала серію замовлень, що підкреслювали його репутацію серед музикантів та мистецької громадськості. Його співпраця з М. Лисенком, для якого він виготовив три бандури, стала визначною подією в історії інструментального моделювання цього традиційного інструменту, заклавши фундамент для створення нового типу концертної бандури [9, с. 14]. Корнієвський не лише адаптував знання, отримані від Т. Пархоменка, але й розвинув власну індивідуальну техніку виготовлення, особливо після того, як з 1910 року йому вдалося інтегрувати півтони у конструкцію бандур. Цей прорив не тільки збагатив звукові можливості інструменту, але й видозмінив сам підхід до виконавства, дозволяючи бандуристам розширити свій виконавський репертуар складними оригінальними творами.

Корнієвський був не тільки майстром, але й інноватором, що постійно шукав способи удосконалення звучання бандур. Його дослідження та експерименти з налаштуванням інструментів, зокрема розробка власних позначень для висоти струн, сприяли вдосконаленню технічних можливостей бандур. Визнання прийшло у 1913 році, коли одна з його бандур була удостоєна бронзової медалі на Всеросійській кустарно-промисловій виставці у Києві, що стимулювало зростання інтересу до навчання гри на бандурі [5, с. 123].

Інновації Корнієвського в області бандуробудування ознаменувалися створенням бандур з двома грифами, що дозволило інструментам набути більш симетричної форми та розширити їх діапазон до понад 60 струн. Ці зміни, як зазначено майстром в листуванні з А. Омельченком у 1964 році, були спрямовані не на досягнення естетичної фантазії, а на вдосконалення акустичних властивостей інструменту, а також на його візуальну гармонійність [10, с. 45]. Ключовою перевагою модифікованої бандури стало посилення звучання, особливо у нижніх регістрах, що зумовило необхідність інтеграції демпфера для оптимізації звукового виходу. Ця інновація значно покращила якість звуку, роблячи його міцнішим та насиченішим. Однією з найважливіших технічних новинок стало впровадження нової моделі металевого струнотримача, оснащеного двома поріжками: один для основного ряду з басами, а інший — для півтонів. Ця конструкція не тільки зміцнювала корпус інструменту, але й спрощувала процес закріплення струн, а також дозволила збільшити кількість басів з 12 до 14, налаштованих діатонічно. Цілеспрямовані зусилля Олександра Корнієвського щодо удосконалення конструкції бандури відображають його внесок у академічний розвиток бандурного мистецтва [1, с. 67].



Займаючись вдосконаленням техніки гри на бандурі, О. Корнієвський засвоїв первинні музичні знання від Т. Пархоменка, але згодом значно розширив і поглибив свій виконавський досвід, самостійно освоївши різноманітні віртуозні прийоми. Відмінність його стилю гри від традиційного «відбою», який використовував Пархоменко, стала знаковою у вдосконаленні бандурного репертуару. Олександр Корнієвський, аналізуючи діатонічну бандуру Пархоменка, вважав її конструкцію обмеженою і вніс ряд змін, які забезпечили інструменту більшу гнучкість та виразність. В 1914 році О. Корнієвський розробив бандуру, що включала півтони у свій звукоряд, аналогічно до системи фортепіано, базуючись на мажорній гамі [3, с. 23]. Така модифікація значно розширила музичні можливості бандури, дозволяючи виконувати ширший спектр композицій без помилок, що було неможливо на діатонічному звукоряді. Інтегрування додаткових пальців у техніку гри, включно з використанням великого та безіменного, сприяло більш складним і виразним виконанням. Корнієвський не лише розширив діапазон бандури до п'яти октав, але й розробив унікальну систему перемикачів, що дозволяла змінювати висоту струн на півтоні.

Протест проти модернізації бандури та її гри, висловлений кобзарями-сліпцями, зокрема Т. Пархоменком та П. Ткаченком, впливав з традиційних уявлень про інструмент та звичних методів гри. Корнієвський у своєму листі до О. Нирка наголошував на консервативних поглядах частини кобзарської спільноти, що вбачали в своїх здобутках апогей майстерності та не відчували потреби в нововведеннях [4, с. 3]. Корнієвський прагнув не лише до вдосконалення конструкції бандури, але й до революції у самій техніці гри на ній, вдаючись до використання чотирьох, а згодом і п'яти пальців замість традиційних двох. Він вважав, що такий підхід дозволяє досягти більшої виразності та технічної гнучкості у виконанні ширшого спектру музичних творів. Ця техніка, що відходила від кобзарського стилю гри «відбоєм», знаменувала суттєвий внесок у розвиток виконавського мистецтва на бандурі. Спадщина Корнієвського у цій сфері виявилася значною, оскільки він не лише сам розвивав нові прийоми гри, але й активно передавав свої знання наступним поколінням музикантів, серед яких були В. Кириченко, Є. Кучинська, Х. Стельмах, та В. Матусевич [11, с. 123]. Його підхід до гри на бандурі, що передбачав використання всієї руки, вплинув на розвиток техніки гри, зробивши її більш складною та виразною. Водночас, цікаво відмітити, що деякі виконавці, як-от народний артист України В. Нечепя, обрали для себе традиційну козацьку манеру гри Т. Пархоменка, що

свідчить про різноманіття підходів в мистецтві гри на бандурі та про багатство її виконавських традицій.

Олександр Корнієвський протягом свого життя розробив і виконав близько 160 композицій, більшість з яких були інструментальними творами для бандури. Його відданість мистецтву не згасла навіть у літньому віці, коли, за його власними словами, здоров'я вже не дозволяло працювати з колишньою інтенсивністю. Незважаючи на фізичні обмеження, Корнієвський зберігав активне ставлення до життя та творчості, використовуючи кожен можливість для гри на бандурі та створення нових інструментів. У листах до своїх знайомих і друзів, таких як Ф. Циганенко та І. Шаповал, Корнієвський ділився особистими роздумами про свою працю та музику [6, с. 13]. Ці листи свідчать про глибоку прив'язаність майстра до бандури та його непереможне прагнення продовжувати творчу діяльність, незалежно від віку та фізичного стану. Вони також розкривають зв'язок між його особистим життям і мистецтвом, демонструючи, як навіть у періоди спокою і відпочинку, музика залишалася для нього джерелом натхнення та сили.

Розроблена Корнієвським технологія виготовлення бандур спрямована була на досягнення двох основних цілей: поліпшення акустичних властивостей інструменту та вдосконалення його зовнішнього дизайну. Майстер ставив перед собою завдання не просто виготовити музичний інструмент, але й надати йому виразних естетичних характеристик, зменшивши при цьому його асиметричність, що було характерно для традиційних бандур [1, с. 47]. При цьому Корнієвський прагнув зберегти унікальність та автентичність бандури, відрізняючи її від стандартних фабричних моделей. Підхід Корнієвського до виготовлення бандур засвідчив його глибоке розуміння як технічних аспектів створення музичних інструментів, так і необхідності збереження культурної спадщини. Він вважав, що бандура має потенціал стати концертним музичним інструментом, що може виступати не тільки у народному, але й у академічному репертуарі, не втрачаючи при цьому своєї історичної цінності та унікальності.

На тлі роботи таких майстрів, як В. Тузиченка, І. Скляра та В. Герасименка, що створили важливі моделі бандур «Прима» та «Львів'янка» і запровадили інновації, як хроматичну бандуру з механізмом перемикання тональностей, Олександр Корнієвський зайняв унікальне місце завдяки своєму внеску у вдосконалення інструменту, який сприяв більшій виразності та технічній гнучкості у виконанні. Майстер активно співпрацював із професійними виконавцями та консультувався з іншими винахідниками, зокрема з А. Омельченком,



над проектами, які об'єднували київсько-чернігівський та харківський стилі гри, звертаючи увагу на оптимізацію положення лівої руки для досягнення більшої віртуозності. У своїх листах Корнієвський зазначав, що ще у 1937 році він розробив конструкцію бандури, яка дозволяла охопити три октави лівою рукою, суттєво розширюючи можливості для виконання складних музичних творів [12, с. 179].

Корнієвський, глибоко шануючи традиції, одночасно відчував необхідність у інноваціях, що дозволили б розширити музичний діапазон бандури та зробити її інструментом з більшими можливостями для виконання класичної музики. Він зіткнувся з викликом, коли зрозумів, що харківський спосіб гри, на його думку, був незворотно втрачений після смерті Г. Хоткевича у 1938 році [11, с. 128]. Це спонукало Корнієвського до пошуку шляхів відновлення та розвитку бандурного мистецтва через технічну інновацію. Зацікавлення Корнієвського у створенні нової конструкції бандури, яка б дозволяла виконувати музику з повним хроматичним діапазоном, свідчить про його прагнення трансформувати бандуру у класичний музичний інструмент, схожий до фортепіано, з точки зору техніки гри, вправ та положення пальців. Корнієвський аргументував, що така бандура відкриє нові горизонти для бандуристів, дозволяючи їм використовувати обидві руки для гри у ширшому діапазоні, без потреби у складній механіці перестроювання тональностей.

Проте, активність Корнієвського у виготовленні бандур не оминула уваги державних органів у 1930-х роках, коли його приватна підприємницька діяльність почала привертати небажану увагу. У 1937 році життя Олександра Корнієвського різко змінилося через політичні репресії. Будучи проголошеним ворогом держави за свою активну роль у популяризації бандури та втілення у цій діяльності національного духу України, Корнієвський був без суду засланий на десять років до Сибіру. За його власними словами, звинувачення були пов'язані з виготовленням бандур для націоналістів, що у радянські часи вважалося антидержавною діяльністю. Протягом багатьох років ім'я Корнієвського залишалося у забутті, позначене печаттю репресій. Втім, після його реабілітації у 1959 році, ситуація кардинально змінилася. Його внесок у розвиток музичного мистецтва знову почав здобувати визнання. Видатні дослідники, мистецтвознавці, музейні працівники та журналісти, такі як Б. Жеплинський, О. Нирко, Р. Польовий, Л. Черкаський, активно вивчали його роботу, публікуючи статті та огляди його винаходів [4, с. 8]. Ця пізня визнаність засвідчила не лише майстерність О. Корнієвського як виробника музичних

інструментів, але й його значення як виконавця та оберога національних традицій. Записи його усних свідчень, спогадів про роботу та життя, а також його музичні виступи стали неоціненним джерелом для вивчення історії української музики та інструментального мистецтва. Спілкування з ним у Корюківці, а пізніше листування, відкрило нові перспективи для дослідження його спадщини та впливу на бандурне мистецтво [13, с. 80]. Отже, історія Корнієвського слугує яскравим прикладом витривалості мистецтва перед лицем історичних випробувань, а його реабілітація і пізніє визнання підкреслюють незгасиму цінність культурної спадщини, незалежно від політичних обставин.

Корнієвський у своєму листі до А. Омельченка від 10 травня 1964 року виклав свою позицію щодо неможливості поєднання київсько-чернігівської та харківської технік гри на бандурі без шкоди для традиційної київської системи. Він висловив думку, що втрата харківського ладу має стати неминучою, оскільки сучасна бандура вже не є тим інструментом, яким була у минулому, і тому закликав не звертати зайвих зусиль на спроби об'єднання двох систем. Проте, думка Корнієвського зіткнулася з опозицією з боку Омельченка, який не погодився з категоричністю майстра щодо виключності київського ладу. Омельченко вважав, що така односторонність поглядів не відповідає потребам розвитку бандурного мистецтва, яке має зберігати різноманітність та багатство своїх традицій [6, с. 128]. Ця дискусія відображає глибокі роздуми щодо майбутнього бандури як музичного інструменту та шляхів її розвитку в контексті збереження і вдосконалення різних шкіл гри. Важливо зазначити, що, незважаючи на скептицизм Корнієвського, харківська школа гри на бандурі продовжує існувати і розвиватися, завдяки зусиллям її представників, зокрема Г. Ткаченка та його учнів, маючи значну кількість прихильників серед сучасних бандуристів. Це свідчить про живучість та адаптивність традиційного бандурного мистецтва, здатність до інновацій та розвитку в нових культурних та музичних контекстах, підтримуючи багатогранність підходів до виконання та навчання на цьому унікальному інструменті.

Корнієвський також підтримував зв'язок з іншими майстрами бандур, зокрема з Ф. Циганенком, ділячись з ним своїм досвідом та знаннями. Це листування відкривало обмін ідеями та методами виготовлення бандур, включаючи деталі, як-от клеєння, шліфування та покриття лаком, що підкреслює спільність зусиль у прагненні до розвитку цього мистецтва. Ф. Циганенко, який сам називав себе



«майстром-самоуком», високо цінував майстерність О. Корнієвського, що свідчить про взаємоповагу та взаємовплив між майстрами різних поколінь. Зустрічі та листування між Корнієвським і Циганенком не тільки збагачували обох майстрів, але й слугували джерелом натхнення та знань для майбутніх поколінь бандуристів [14, с. 64]. Їхня взаємодія підкреслює важливість передачі знань і досвіду в мистецтві виготовлення та гри на бандурі, що відіграє ключову роль у збереженні та розвитку української музичної традиції.

Олександр Корнієвський виступав проти бездумного об'єднання різних шкіл гри на бандурі, наголошуючи на важливості збереження самобутності кожного стилю. Водночас він захоплювався ідеєю створення інструменту з хроматичними приструнками, що зробило би бандуру дійсно класичним інструментом, адаптованим до виконання широкого спектру музики. Такий підхід вказував на його бажання розширити можливості бандури без втрати її унікальності. Корнієвський підкреслював, що за 60 років бандура перетворилася з традиційного інструменту на зовсім новий, що свідчить про значний прогрес в її розвитку. Листування Корнієвського також виявило його зв'язок з кубанським кобзарем К. Безщасним, на замовлення якого він виготовив бандуру з хроматичними приструнками. Це сприяло зв'язку обміну досвідом між регіонами, демонструючи важливість міжрегіональної взаємодії для розвитку бандурного мистецтва. Корнієвський називав себе свідком живої історії і прогресу бандури, підкреслюючи свою роль у її удосконаленні [12, с. 83]. Він був знайомий з кобзарями різних поколінь і вносив нововведення до конструкції бандур, що збагатили інструмент новими акустичними та виконавськими можливостями.

Корнієвський визнавав технічні обмеження бандури порівняно з іншими музичними інструментами, але водночас підкреслював важливість збереження її унікальності та самобутності. Він виступав проти спроб об'єднання різних технік гри, наголошуючи на необхідності розвитку київсько-чернігівської школи, яка, на його думку, мала потенціал для виконання широкого репертуару європейської музики. Бандури Корнієвського вважалися зразком для виробництва, що свідчить про високу оцінку його роботи як майстра. Ці інструменти наразі є частиною як державних, так і приватних колекцій, демонструючи їхню культурну та історичну цінність. Одна з бандур Корнієвського зберігається в Дніпропетровському національному історичному музеї ім. Д.І. Яворницького, що є свідченням його значення у спадщині української музичної культури [2, с. 22].

Листування між Корнієвським і Шаповалом, а також між Корнієвським і Циганенком, підкреслює важливість спільної роботи та обміну досвідом між майстрами, які шукали шляхи для подальшого розвитку бандурного мистецтва. Ці листи не тільки зберегли цінну інформацію про технічні аспекти виготовлення бандур, але й відображають глибокі роздуми Корнієвського про майбутнє цього інструменту. Впровадження подвійних голівок грифа починаючи з 1932 року було однією з ключових інновацій Корнієвського, що сприяло більшій варіативності звучання та технічним можливостям бандури. Цей крок підтверджує Корнієвського як винахідника, який прагнув не лише зберегти традиційне звучання інструменту, а й адаптувати його до сучасних музичних вимог. Корнієвський також задумав створити «бандурину» – інструмент, який поєднував би особливості двох бандур та струнного акордеона. Цей винахід демонструє його невичерпний творчий потенціал та вміння дивитися за межі традиційного бандурного мистецтва, намагаючись збагатити його новими звуковими ефектами та технічними можливостями. Корнієвський був не тільки майстром, але й інноватором, який залишив значний слід в історії бандурного мистецтва. Його робота, особливо в аспектах модернізації та розвитку нових технік гри, відіграла важливу роль у академічному розвитку бандурного мистецтва, сприяючи його визнанню та поширенню в українській та світовій музичній спільноті. Знання та інноваційний підхід О. Корнієвського до виготовлення і налаштування інструментів збагатили українську музичну культуру, відкривши нові горизонти для майбутніх поколінь музикантів і майстрів.

Проводячи паралелі з виготовленням музичних інструментів, що започаткував в цьому регіоні О. Корнієвський, варто згадати чернігівський центр бандури «Плеяда». Тут В. Щербіна почав роботу над створенням українського народного інструмента оновленого зразка. Цей майстер відродив роботу чернігівської музичної фабрики, в якій до її закриття працював технологом. За конструктивними та технологічними матеріалами бути створені бандури. Спочатку виробили 5 експериментальних інструментів зразка «Легенда» (підліткові). За роки 2018 – 2020 рр. було створено 180 бандур. На початку конструктори розробляли бандуру «Перлина», що зі слів технологів потребувало більше часу. Дитячі інструменти «Калина» та «Барвінок» вироблялись з різним орнаментом для дівчини та хлопчика. Мозаїка на інструментах створюється за допомоги ручної роботи. Зараз команда чернігівського центру бандури «Плеяда» нараховує 15 чоловік. Вони активно виготовляють українських народний інструмент та продовжують



традиції чернігівської музичної фабрики, яка випускала гітари, балалайки, бандури, мандоліни та інші музичні інструменти [7, с. 445].

**Висновки.** Здійснене дослідження підкреслює революційний внесок Олександра Корнієвського у розвиток бандурного мистецтва. Його зусилля у впровадженні хроматичного звукоряду та розробці нових конструкцій бандур сприяли не лише розширенню музичних можливостей інструменту, але й підвищенню його академічної цінності. Корнієвський продемонстрував інноваційність, що відкрила шлях для подальших експериментів та розвитку виконавського мистецтва на бандурі. Його активна участь у діалозі з мистецькою спільнотою, обмін знаннями та досвідом через епістолярну спадщину є важливим джерелом для розуміння історії та розвитку бандурного мистецтва. Листи Корнієвського розкривають його прагнення до постійного вдосконалення інструменту та методик виконавства, а також його роль у збереженні культурних традицій. Бандури, виготовлені Корнієвським, стали зразком для серійного виробництва і тепер прикрашають музейні колекції в Україні та за її межами. Це підкреслює важливість його внеску не лише для української культури, але й для світової музичної спадщини. Аналізуючи життя та творчість Олександра Корнієвського, можна зробити висновок, що його діяльність у бандурній справі мала надзвичайно велике значення. Він не лише зберігав і просував традиції бандурного мистецтва, але й активно працював над його розвитком і адаптацією до сучасних вимог, залишаючись натхненником для наступних поколінь бандуристів. Корнієвський залишається ключовою фігурою в історії та розвитку бандурного мистецтва, його діяльність і спадщина продовжують відігравати надихаючу роль для нових поколінь музикантів та дослідників. Також варто зазначити роль цього конструктора для розвитку сучасної техніки виготовлення музичних інструментів, на прикладі чернігівського центру бандури «Плеяда». Подальші дослідження мають потенціал відкрити нові грані його вкладу в музичну культуру та збагатити розуміння бандурного мистецтва як невід'ємної частини української та світової музичної спадщини. Дослідження цих аспектів зможе збагатити історію українського бандурного мистецтва та сприяти його подальшому розвитку.

**Література:**

1. Шудря М.А. В рокотанні-риданні бандур / М. А. Шудря, В. Г. Нечепя. Київ: МАУП, 2006. 464 с.
2. Чернета Т.О. Життєтворчість майстра музичних інструментів Олександра Корнієвського. Мистецтвознавчі записки. 2014. Вип. 25. С. 21-29.
3. Калібаба Д. Олександр Корнієвський. Співоче поле Чернігівщини: Календар 2004. Київ, 2003. 45 с.



4. Нирко О.Ф. Великий майстер і кобзар. Маяк, №35 (6817) від 21.03.1989, м.Корюківка Чернігівської обл. С. 3-15.
5. Жеплинський Б.М., Ковальчук Д.Б. Українські кобзарі, бандуристи, лірники. Енциклопедичний довідник. Львів: Галицька видавнича спілка, 2011. 316 с.
6. Шаповал І. М. Особовий фонд. Документи (листи, публікації, фотографії) про кобзаря Корнієвського Олександра Самійловича. ФР-6119. 337 с.
7. Леп'явко С. Чернігів: історія міста. Видання друге, виправлене і перероблене. К.: ТОВ «Видавництво Кліо». 2020. 544 с.
8. Турко Н.Є., Буцяк В.І. Історія створення музичних інструментів (бандура, баян, скрипка, фортепіано). Науково-методичні матеріали для студентів спеціальності 7.02.02.07 «Музична педагогіка і виховання» та 7.01.01.03 «Педагогіка і методика середньої освіти. Музика». Рівне: РДГУ, 2005. 40 с.
9. Лисенко М.В. Характеристика музичних особливостей українських дум і пісень у виконанні кобзаря Вересая / М.В.Лисенко ; ред. передм. та примітки М.Гордійчука. 2-ге вид. Київ: Муз. Україна, 1978. 345 с.
10. Омельченко А.Ф. Розвиток кобзарського мистецтва на Україні (радянський період) : дис. ... канд. мист. / Омельченко Андрій Федорович. Київ, 1968. 275 с.
11. Таланти знані та маловідомі. Календар 2004 р. Співоче поле Чернігівщини. С.120-132.
12. Жеплинський Б. З поглядом у майбутнє. Кобзарськими стежинами. 1997. С. 179-182.
13. Корнієвська Д. Ред. Олександра Корнієвського. Родовід.1993. № 6. С. 80-83
14. Черкаський Л.М. Українські народні музичні інструменти. Київ: Техніка, 2003. 264 с.

#### **References:**

1. Shudria, M.A. (2006). V rokotanni-rydanni bandur [In the murmur and sobbing of banduras] / M. A. Shudria, V. H. Nechepa. Kyiv: MAUP. 464 s. [in Ukrainian].
2. Cherneta, T.O. (2014). Zhyttietvorchist maistra muzychnykh instrumentiv Oleksandra Korniiievskoho [The life and work of the master of musical instruments Alexander Kornievsky]. Mystetstvoznachchi zapysky. Vyp. 25. S. 21-29 [in Ukrainian].
3. Kalibaba, D. (2004). Oleksandr Korniiievskiyi. Spivoche pole Chernihivshchyny: Kalendar. Kyiv. 45 s. [in Ukrainian].
4. Nyrko, O.F. (1989). Velykyi maister i kobzar. Maiak [Great master and kobzar.], №35 (6817) vid 21.03.1989, m.Koriukivka Chernihivskoi obl. S. 3-15 [in Ukrainian].
5. Zheplynskyi, B.M., & Kovalchuk, D.B. (2011). Ukrainski kobzari, bandurysty, lirnyky. Entsyklopedychnyi dovidnyk [Ukrainian kobzars, bandura players, lyre players]. Lviv: Halyska vydavnycha spilka. 316 s. [in Ukrainian].
6. Shapoval, I. M. (Osobovyi fond. Dokumenty (lysty, publikatsii, fotohrafii) pro kobzaria Korniiievskoho Oleksandra Samiiiovycha [Personal fund. Documents (letters, publications, photographs) about kobzar Oleksandr Kornievskyi]. FR-6119. 337 s. [in Ukrainian].
7. Lepiavko, S. (2020). Chernihiv: istoriia mista [Chernihiv: the history of the city]. Vydannia druhe, vypravlene i pereroblene. K. : TOV «Vydavnytstvo Klio». 544 s. [in Ukrainian].
8. Turko, N.Ie., & Butsiak, V.I. (2005). Istoriia stvorennia muzychnykh instrumentiv (bandura, baiian, skrypka, fortepiano) [History of the creation of musical instruments (bandura, accordion, violin, piano)]. Naukovo-metodychni materialy dlia studentiv spetsialnosti 7.02.02.07 «Muzychna pedahohika i vykhovannia» ta 7.01.01.03 «Pedahohika i metodyka serednoi osvity. Muzyka». Rivne: RDHU. 40 s. [in Ukrainian].



9. Lysenko, M.V. (1978). Kharakterystyka muzychnykh osoblyvostey ukrainskykh dum i pisen u vykonanni kobzaria Veresaia [Characteristics of musical features of Ukrainian dumasy and songs performed by kobzar Veresai] / M.V.Lysenko ; red. peredm. ta prymitky M.Hordiychuka. 2-he. vyd. K.: Muz. Ukraïna. 345 s. [in Ukrainian].

10. Omelchenko, A.F. (1968). Rozvytok kobzarskoho mystetstva na Ukraini (radianskyi period) [Development of kobza art in Ukraine (Soviet period)]: dys. ... kand. myst. / Omelchenko Andrii Fedorovych. Kyiv. 275 s. [in Ukrainian].

11. Talanty znani ta malovidomi [Talents known and little-known]. (2004). Kalendar 2004 r. Spivoche pole Chernihivshchyny. S.120-132 [in Ukrainian].

12. Zheplynskyi, B. (1997). Z pohliadom u maibutnie. Kobzarskymy stezhynamy [Looking to the future]. S. 179-182 [in Ukrainian].

13. Korniiivska, D. (1993). Red. Oleksandra Korniiievskoho. Rodovid. № 6. S. 80-83 [in Ukrainian].

14. Cherkaskyi, L.M. (2003). Ukrainski narodni muzychni instrumenty [Ukrainian folk musical instruments]. Kyiv: Tekhnika. 264 s. [in Ukrainian].



УДК 94(437.6):341.485(=411.16)"1939/1945"

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1242-1255](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1242-1255)

**Малацай Ірина Володимирівна** кандидат історичних наук, доцент, завідувачка кафедри історії Центральної та Східної Європи, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, вул. Володимирська 60, м. Київ, тел.: (044) 239-33-17, <https://orcid.org/0000-0002-5094-1082>

**Звягінцев Євгеній Володимирович** студент 2 курсу магістратури історичного факультету, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, вул. Володимирська 60, м. Київ, тел.: (044) 239-33-17

## ГОЛОКОСТ В ПЕРШІЙ СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ 1939-1945 РОКІВ

**Анотація.** Вирішення «єврейського питання» стало однією із основних вимог, які ставила нацистська Німеччина перед урядом Першої Словацької республіки. Президентом Республіки був обраний Йозеф Тісо. Але в дійсності влада та керівництво країною зосереджувалися в руках голови реакційного крила Глінківської словацької народної партії В. Туки та його відданого прибічника, міністра внутрішніх справ А. Маха. Політика, яку вони проводили в країні, була повністю зорієнтована на вимоги керівників нацистської Німеччини. Не стали виключенням і дії, спрямовані проти єврейського населення Словацької республіки. Характерною ознакою утисків євреїв стало проведення проекту «аріізації» - примусове позбавлення майна представників єврейської громади й передача його «арійцям», прибічникам тодішнього режиму. Наступним кроком проведення антисемітської політики стало запровадження «Єврейського кодексу» 1941 р. на зразок «Нюрнберзького закону» 1935 р. Він закріплював позаправовий статус єврейського населення в Словацькій республіці. Зміст закону принижував людську гідність та позбавляв євреїв всіх прав та статусу громадян держави. Під тиском Німеччини на початку 1942 р. розпочалася депортація єврейського населення зі Словаччини до концентраційних таборів, які знаходилися на території Польщі. Ці дії керівництво Словацької республіки теж затвердило на державному рівні прийнятим законом «Про депортацію євреїв». Заходи, словацького уряду були націлені на винищення єврейського народу. Голокост, який



здійснювала влада Словацької Республіки, призвів до загибелі 2/3 всього єврейського населення Словаччини. Відомо про спроби зупинити депортацію єврейського населення, але їх було недостатньо. Те, що знищення більшості євреїв відбувалося в концтаборах Польщі, а не в самій Словаччині, ніколи не позбавить відповідальності влади Першої Словацької Республіки за здійснення Голокосту.

**Ключові слова.** Перша Словацька республіка, Голокост, нацизм, єврейська громада, депортація.

**Malatsai Iryna Volodymyrivna** PhD of Historical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of History of Central and Eastern Europe, Taras Shevchenko Kyiv National University, St. Volodymyrska 60, Kyiv, tel.: (044) 239-33-17, <https://orcid.org/0000-0002-5094-1082>

**Zvyagintsev Yevgeny** 2nd year master's student at the History faculty, Taras Shevchenko Kyiv National University, St. Volodymyrska 60, Kyiv, tel.: (044) 239-33-17

## **THE HOLOCAUST IN THE FIRST SLOVAK REPUBLIC 1939-1945 YEARS**

**Abstract.** The solution to the "Jewish question" became one of the main demands that Nazi Germany made to the government of the First Slovak Republic. Joseph Tiso was elected President of the Republic. But in reality, the power and leadership of the country were concentrated in the hands of the head of the reactionary wing of the Glinka Slovak People's Party V. Tuka, and his loyal supporter, the Minister of Internal Affairs A. Mach. The policy they pursued in the country was completely oriented to the demands of the leaders of Nazi Germany. Actions directed against the Jewish population of the Slovak Republic were no exception. A characteristic feature of the oppression of the Jews was the implementation of the "Aryanization" project - the forced confiscation of the property of the representatives of the Jewish community and its transfer to the "Aryans", supporters of the then regime. The next step in anti-Semitic policy was the introduction of the "Jewish Code" of 1941, similar to the "Nuremberg Law" of 1935. It established the extralegal status of the Jewish population in the Slovak Republic. The content of the law humiliated human dignity and deprived Jews of all rights and status as citizens of the state. Under the pressure of Germany, in early 1942, the deportation of the Jewish population from Slovakia to concentration camps located on the territory of Poland began.

These actions were also approved by the leadership of the Slovak Republic at the state level with the adopted law "On the Deportation of Jews". The measures carried out by the government were aimed at exterminating the Jewish people. The Holocaust, which was carried out by the authorities of the Slovak Republic, led to the death of 2/3 of the entire Jewish population of Slovakia. Attempts to stop the deportation of the Jewish population are known. But they were not enough. The fact that the extermination of the majority of Jews took place in the concentration camps of Poland, and not in Slovakia itself, will never absolve the authorities of the First Slovak Republic of responsibility for the Holocaust.

**Keywords.** The First Slovak Republic, the Holocaust, Nazism, the Jewish community, deportation

**Постановка проблеми.** Переслідування, масове знищення окремих народів в роки Другої світової війни є однією з найтрагічніших сторінок новітньої історії Європи. Сьогодні, коли відбувається цілеспрямоване винищення українців, події минулого все більше збуджують бажання досліджувати та розуміти, чим керувалося керівництво Словацької республіки, коли беззаперечно виконувало вказівки стосовно вирішення так званого «єврейського питання». Сліпа віра в «правильність» прийнятих рішень чи виправдування своїх злочинів прагненням зберегти державність, не можуть слугувати підставою для того щоб не засуджувати антисемітську політику уряду та президента Першої Словацької республіки. Голокост проти євреїв Словаччини проводився поетапно на підставі державницьких постанов та законів. Кожен з цих документів, що приймався більшістю голосів в сеймі СР принижував, змушував страждати, перетворював євреїв у людей поза законом, а згодом виправдовував їх фізичне нищення. Голокост в СР був і залишається актуальною темою у контексті дослідження подій Другої світової війни в Центральній Європі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження питання голокосту в Словацькій республіці набуло свого значення в останніх кілька десятиліть. Основою для вивчення проблеми є збірники документів, які дозволяють аналізувати різні аспекти проблеми. Таким є 8-томний збірник «Holokaust na Slovensku» де вміщені й дослідження Е. Ніжнянського, І. Каменця, К. Градської та інших істориків, які вивчають становище єврейського населення в роки Другої світової війни. Питанню присутності радників в СР та їх ролі у проведенні антисемітської політики присвячена робота К. Градської. На особливу увагу заслугове дослідження Е. Ніжнянського, в якому він подає аналіз



політики уряду СР щодо євреївЮ, а також І. Каменця. До проблеми єврейського населення в СР у своїй роботі звертається Я. Рихлік. В контексті дослідження історії Словаччини 1938-1945 окрему увагу становищу єврейського населення приділяють Р. Летз, Л.Галонь, М. Беранек.

**Мета статті** – проаналізувати становище єврейського населення Першої Словацької республіки в роки Другої світової війни, яке стало заручником політики уряду та політичних сил країни-сателіта нацистської Німеччини. Визначити основні етапи розгортання антисемітської політики, яка від початку була зорієнтована на витіснення євреїв зі сфери економічної життя та обмеження в соціально-економічній площині. Досить швидко політика «аріїзації» отримала продовження, як то приниження людської гідності, депортація єврейського населення зі СР та фізичного знищення в концтаборах на території Польщі.

**Виклад основного матеріалу.** Чехословаччина стала першою країною, яка постраждала від гітлерівської Німеччини. В жовтні 1938 року анексована Судетська область, а наступного року була окупована решта її території. В межах Словаччини було створено Словацьку республіку, яка стала союзницею нацистської Німеччини. На чолі новопроголошеної держави постав Йозеф Тісо, який у своїх поглядах та переконаннях був зорієнтований на ідеї націонал-соціалізму. Правляча Глінкова словацька народна партія (ГСНП) на чолі з Йозефом Тісо стала основою політичної системи Словацької держави періоду Другої світової війни й еволюціонувала від правоконсервативної партії християнського типу до самовладної єдиної державної з елементами авторитаризму та тоталітаризму [1, с.59].

За умови панування авторитарного режиму, характерною ознакою є переслідування як прояв боротьби проти незгодних з політичним режимом чи методами управління та контролю над громадянами. А в Словацькій республіці, яка існувала в роки Другої світової війни, варто додати ще й цькування населення, яке належало до інших національностей чи народностей. Керівництво країни, яке в своїх діях стовідсотково було зорієнтоване на нацистську Німеччину, також почало проводити спрямовану проти єврейського населення політику. Однак стверджувати, що Словаччина вимушено доєдналася до гоніння та переслідування євреїв було б помилковим. Напередодні проголошення автономної Словацької республіки, частина словацьких політиків активно підтримувала антисемітські настрої та наполягала на тому, що країна має наслідувати Німеччину в прагненні вирішення «єврейського

питання» [2, s. 206]. Напередодні проголошення СР, 14 березня 1939 р., представники ГСНП розпочали реалізацію антисемітської політики в Словаччині. Від початку вся увага була сфокусована на господарському питанні. Від 1939 р. був запущений механізм, спрямований на обмеження присутності євреїв у фінансово-економічній, торговельній та майновій сферах. Розпочалося переслідування власників магазинів, підприємств, виробництв з метою конфіскації їх майна. Ватро зазначити, що на початку 1939 р. в економіці Словаччини євреям належала достатньо висока частка майна та фінансових ресурсів. Вони контролювали 21% від загального торговельного обороту, половину всіх виробничих кооперативів, а лікєро-горілчані підприємства знаходилися виключно у власності євреїв. Крім того, пов'язані з деревиною експортні операції на 80% також перебували під їх контролем. Загалом в руках єврейського населення знаходилося 38% національного надбання Словаччини [3, s. 135].

Наприкінці січня 1939 р. в Словаччині була створена урядова комісія, перед якою постало завдання розробити пропозиції для вирішення т. зв. «єврейського питання» в правовому полі. Вже в квітні цього року вийшла перша урядова постанова, в якій був використаний етнічний «žid», що виокремлював єврейський люд в окрему категорію населення. Ця постанова під номером 63 була запропонована представниками поміркованого крила ГСНП. До категорії «žid» вони відносили все населення, яке сповідувало іудаїзм та не перейняло християнську віру до 30 жовтня 1918 року [2, s. 207]. В документі також йшлося про необхідність регулювання, в бік зменшення, зайнятості євреїв в тій чи іншій професійній сфері діяльності. Так, адвокатів мало бути не більше 4% від всієї кількості єврейського населення в Словаччині. До того ж вони не могли захищати інтереси представників будь-якої іншої народності, крім єдиновірців. Також євреї могли бути редакторами лише окремих видань, які фактично вже були заборонені. Окрім того, не дозволялося займатися нотаріальною практикою. Обмежувалася й лікарська та фармацевтична практика. Відтепер категорично було заборонено обіймати будь-які посади в державних та місцевих органах влади [2, s. 208]. Тож практично від перших днів проголошення Словацької республіки була розпочата політика переслідування та обмеження прав єврейського населення, яка активно проводилася за ініціативи ГСНП незалежно від того, до якого крила, – поміркованого чи радикального, належали ініціатори нововведень.

Після обмеження права займатися тією чи іншою професійною діяльністю, влада почала зазіхати на особисте майно, а зовсім скоро і



на життя єврейського населення. В країні розпочалась масштабна перевірка всіх пиварень та трактирів, яка була розгорнута з метою уточнення їх власників та на відсутність будь-яких порушень. Майже одночасно розпочалась перевірка всіх дозволів на торгівлю, що були надані євреям до 1939 року, а згодом, й документи на право володіння підприємствами. Євреї потрапляють в категорію незахищеного законом населення, іншими словами - стають поза законом. [3, s. 209].

На середину 1939 р. питання щодо становища єврейського населення перейшло в площину постійних обговорень. Представники поміркованого крила ГНП не проявляли навіть стриманого невдоволення стосовно політики, яка проводилася по відношенню до єврейського населення в Словаччині. Якихось кроків на захист єврейської спільноти годі було й чекати. Й. Тісо не хотів втрачати свій політичний вплив та владу в країні, тому йому та його соратникам навіть на думку не спадало відмовитися від політики переслідування та утисків єврейського населення. Німецькі інтереси та словацький сервілізм, завуальований під національні інтереси, йшли рука в руку в цей час [4, s. 590].

Відповідальною особою щодо вирішення «єврейського питання» в уряді Й. Тісо був А. Моравка. Він належав до радикальної групи ГСНП, яка була налаштована агресивно до єврейського населення, адже повністю орієнтувалася на нацистську Німеччину. Очолював радикальне крило В. Тука - голова уряду який мав сильний вплив, щоб проводити антисемітську політику в республіці. Його однодумцем був тодішній міністр внутрішніх справ А. Мах. У березні 1940 р. створена окрема комісія для координації дій владних структур у вирішенні «єврейського питання» [3, s.136].

Перший «аріізаційний» закон набрав чинності на початку літа 1940 року і став компромісним документом між радикалами та поміркованими представниками ГСНП. Відповідно місцева влада в жупах та Міністерство економіки мали спільно перевірити ліцензії на право ведення бізнесу у єврейських підприємців. У випадку, якщо їх діяльність визнавалася «шкідливою» для громади, їх закривали. Після цього підприємство чи магазин могли бути «аріізовані», що означало примусовий продаж за чисто символічну ціну бажаному заявникові, який міг продовжувати вести бізнес. Аріізаторами здебільшого були ті, хто прагнув перепродати бізнес і збагатитись на цьому. Стосовно колишніх єврейських підприємців, то частина словацьких урядовців підтримувала ідею можливості їх виселення за межі Словаччини [3, s.137].

На середину літа керівництво СР все сильніше ставало зорієнтованим на політику Німеччини. Будучи її вірним союзником, 27-29 липня



1940 р., Й. Тісо відвідав Зальцбург, де крім питань кадрових урядових призначень йшлося й про продовження розробки плану стосовно вирішення «єврейського питання». Після цієї зустрічі відбулися нові призначення в уряді, які ще більше радикалізували настрої в країні. Новим міністром закордонних справ став В. Тука одночасно залишаючись прем'єр міністром, а А. Мах, будучи міністром внутрішніх справ, став ще й головнокомандувачем Глінківської гвардії. Також після зальцбургських консультацій в серпні 1940 р. з Німеччини до Словаччини прибув посланець Ейхман Дітер Вісцілені, який став радником у «єврейських справах» при уряді СР. Радники, які перебували при урядах країн-сателітів нацистської Німеччини, представляли німецьку владу та були прикріплені майже в усіх структурах влади, де запроваджувалися німецькі методи керівництва та шляхи їх реалізації [4 s. 590].

Наприкінці літа, 30 серпня 1940 р., в Братиславі розпочав свою діяльність Єврейський центр (Ustredňa židov). Вона була єдина офіційно дозволена організація, яка об'єднувала єврейське населення Словаччини. Центр сприяв еміграції євреїв за межі країни, надавав консультативну, а в деяких випадках і фінансову підтримку. Організація була створена скоріше для зручності контролю та відслідковування чисельності єврейського населення та бізнесу, аніж з якихось гуманних переконань. Єврейський центр проіснував до 1944 р. й завдячуючи його діяльності, частині єврейського населення вдалося врятувати життя [5].

На початку вересня 1940 року було видане наступне урядове розпорядження, пов'язане з «єврейським питанням». Віднині єврейським дітям на території СР заборонялося відвідувати всі навчальні заклади, окрім початкових шкіл. Вказівки такого змісту демонстрували все більше обмеження прав єврейського населення як громадян, принижуючи їх гідність та релігійні переконання. В бізнесовій сфері також посилювалися утиски. Відповідно до розпорядження від 3 вересня 1940 року владі дозволялося здійснювати будь-які заходи, спрямовані на відсторонення євреїв із бізнесової сфери. Відтепер без перепон можна було відбирати майно і передавати його у власність «арійців», а сам процес «передачі» майна мав відбутися упродовж року. Для реалізації цього плану 16 вересня 1940 р. створений Головний господарський комітет (UNU) на чолі з А. Моравком, що підпорядковувався безпосередньо голові уряду В. Тука [6]. Діяльність комітету була спрямована виключно на те, щоб пришвидшити вилучення підприємців єврейської національності з усіх бізнесових справ в країні. В результаті у євреїв було відібрано більш ніж 12 тис. підприємств та магазинів, їх банківські рахунки заблоковані, а більша



частина майна перейшла до рук німців та словаків. Натомість для євреїв були створені спеціальні робочі табори та центри примусової праці, адже не дивлячись на обмеження в бізнесовій сфері, податки залишалися незмінними [5]. На меті було вичавити з єврейського населення все до останньої крони (колишня грошова одиниця, що перебувала в обігу у Першій Словацькій республіці протягом 1939-1945 років).

З часом життя словацьких євреїв ставало ще ізольованим. Восени 1940 року були відібрані паспорти. Влада й надалі продовжувала запроваджувати обмеження на власність і майно. Без дозволу заборонялося продавати чи купувати на суму більше 500 крон, а всіх власників примусили покласти кошти на рахунки в банку й дозволили використовувати не більше 150 крон на місяць. Всі цінні папери та коштовності було наказано віддати на зберігання до спеціально створених контор [2, s. 209].

30 листопада 1940 року ухвалено чергову постанову, яка стала продовженням політики «аріізації». Головний господарський комітет отримав дозвіл закривати бізнес євреїв, відбирати його та переоформлювати на неєвреїв. Комітет на чолі з А.Моравчеком самостійно визначав критерії відчуження та передачі майна новим власникам, а також отримав повний контроль над майном євреїв [3, s. 137].

9 вересня 1941 року ухвалений закон № 198 «Про правовий статус євреїв» або «Єврейський кодекс», який був прийнятий на зразок «Нюрнберзьких законів» 1935 року [7]/ Закон вміщував 270 параграфів, якими закріплювався позаправовий статус єврейського населення в Словацькій республіці. Перший параграф мав ксенофобський характер, адже містив визначення, кого слід відносити до «неарійського населення». До цієї категорії підпадали всі, хто потрапляв під наступні критерії: «Якщо троє з дідусів і бабусь були євреями; хто після 20 квітня 1939 р. прийняв юдейську віру чи взяв шлюб з євреєм; хто народився поза шлюбом і один з батьків був євреєм за віросповіданням». Закон також містив критерії стосовно тих, кого слід вважати «напівкрівками» [8, s. 274].

В главі 2 наголошувалося, що: «всі євреї в обов'язковому порядку повинні носити відмінний знак (жовту шестикутну зірку). У випадку невиконання наказу покаранням міг стати штраф у розмірі від 100 до 10 000 крон або ж арешт терміном до 15 діб» [8, s.275]. Закон забороняв змішані шлюби з євреями та «напівкрівками», а хто його порушував, міг бути ув'язнений терміном до 3 років. Було запроваджено покарання для позашлюбних стосунків терміном до 5 років позбавлення волі. У главі 4 було зазначено, що: «єврейське населення не має права брати

участь у виборах на всіх рівнях, а також вступати до будь-якої політичної партії чи організації». Під заборону була участь і в роботі громадських установ, фондів, організацій за винятком єврейських культурних, соціально-оздоровчих осередків як то Єврейський центр. Було також заборонено займатися адвокатською практикою, бути нотаріусами, лікарями, аптекарями, інженерами. У 7-й главі встановлювалася трудова повинність для всього єврейського населення віком від 16 до 60 років. Міністерство внутрішніх справ визначало місця, де мали працювати євреї. У випадку порушення умов обов'язкової праці встановлювалося покарання у вигляді штрафу від 100 до 10 000 крон або ж ув'язнення до 15 діб. Державні органи безпеки наділялися повноваженням без дозвільних документів (ордерів) у будь-який час вчиняти обшуки в будинках [8, s.275].

Згідно з умовами новоприйнятого закону, за спільним рішенням Центрального господарського управління та Міністерства внутрішніх справ, дозволялося примусове виселення єврейських родин з будинків та позбавлення їх майна. Поряд з тим запроваджувалась заборона на самостійне переселення. В главі 8 йшлося про заборону євреям редагувати та видавати будь-яку літературу чи періодичні друковані видання. Єдиним друкованим органом, який було дозволено видавати – часопис, створений при Єврейському центрі. До вже існуючої норми про обмеження прав на навчання був доданий пункт, що дозволяв навчання на курсах, створених саме для євреїв (йшлося в першу чергу про курси при Єврейському центрі, які готували молодь для переселення в інші країни). Були й інші заборони, наприклад, мати або носити зброю, ловити рибу, керувати транспортним засобом, мати радіоприймачі та слухати їх. Заборонялося мати нерухомість, а також не дозволялося створювати нові підприємства, відкривати магазини, взагалі займатись бізнесом. Як виняток, купити нерухомість можна було лише в селі [8, s.278].

Закон був дуже жорстоким по відношенню до єврейського населення. Його зміст був свідченням проведення нацистської політики з боку керівництва Словацької республіки. Єврейське населення було позбавлене всіх прав і свобод, які мала решта громадян країни, не дивлячись навіть на ту частину закону, яка містила винятки щодо застосування окремих пунктів. Скористатися особливими умовами могли лише ті євреї, які отримували їх безпосередньо за особистим дозволом президента Словацької Республіки. Прийняття цього закону викликало обурення в церковному середовищі, однак воно нічого не змінило.



На кінець 1941 р. в м. Растенбурзі (суч. м. Кентшин, Польща) рейхсфюрер СС Генріх Гімлер мав зустріч з В. Туком та А. Махом. Одна з тем, що обговорювалися під час зустрічі, стосувалася координації спільних дій стосовно вирішення «єврейського питання». Словацькій делегації повідомили, що в межах колишньої Польщі Гітлер виділив території, де буде зосереджене все єврейське населення Європи, а словацька сторона також має погодитися на те, щоб євреї зі СР також були переміщені туди [3, s.141]. Ця ідея не була нова, однак цього разу вона отримала конкретне вирішення. На січень 1942 р. між керівництвом обох країн була досягнута угода щодо подальшого плану депортації євреїв з Німеччини та Словаччини до Польщі. Спочатку Міністерство праці Німеччини надсилало запит до Словаччини, що країна потребує додаткових робочих рук. В Словаччині створювали трудові табори та центри в містечках Новаки та Середь (Західна Словаччина), Вихне (Центральна Словаччина), де збирали євреїв. Досягнувши згоди з Німеччиною, В. Тука та А. Мах повинні були отримати згоду ще і в словацькому сеймі. Частина депутатів на чолі з головою сейму М.Соколом як і президент Й. Тісо негативно поставилися до вирішення «єврейського питання» шляхом депортації. Однак, під тиском радикально налаштованої частини ГСНП шляхом залякувань та шантажу рішення було прийнято [3, s. 140]. На вимогу німецького уряду та за наполяганням Ейхмана Вісцілені зі Словаччини до Німеччини в 1942 р. було вивезено 20 тис. євреїв. Окремою умовою їх депортації до Німеччини стала вимога, щоб словаки сплатили за кожного переміщеного 5000 крон, в якості гарантії, що ніхто з них більше не повернеться до Словаччини й не буде заявляти свої права на майно[2, s.209].

Проти організації депортації євреїв зі Словаччини виступали як самі євреї, так і представники католицької та євангелістської церков. З категоричною заявою також виступив Ватикан. Однак на ці заяви словацька влада не відреагувала. Натомість, Міністр внутрішніх справ А. Мах вимагав ухвалення у триденний термін спеціального закону про депортацію єврейського населення. Такі терміни були обумовлені питанням організації транспортування євреїв, яке вже було вирішене Урядом і потребувало лише законодавчого закріплення правомірності таких дій. Помірковане крило ГСНП не мало достатнього впливу для протидії і блокування ухвалення такого законопроекту [4, s.590].

15 травня 1942 року Сейм Словацької республіки ухвалив Закон №68 про депортацію євреїв, який легалізував примусове вивезення єврейського населення до нацистських концентраційних таборів. Закон

поширювався на все єврейське населення за винятком тих, хто до 14 березня 1939 року прийняв християнство. Не підпадали під дію закону євреї, які мали особистий дозвіл Президента та відповідних міністерств (лікарі, інженери, ветеринари тощо), а також ті, хто до 10 вересня 1941 року перебував у законному шлюбі з особою неєврейської національності. Всі депортовані позбавлялись громадянства Словацької республіки та майна. Прийняття цього закону змусило євреїв шукати будь-які шляхи та можливості врятувати власне життя та життя своїх родин. Рятуючись від депортації, частина євреїв втекла до Угорщини, де на той час ще не було переслідувань. Євреям, яких вже готували до перевезення, розповідали про те, що їх нібито вивозитимуть на території, де вони зможуть вести власне господарство та бізнес. Досить швидко у Словаччині поширилася інформація, що їх везуть до концтаборів де їх катують та вбивають. Масова депортація євреїв припинилася вже на кінець літа 1942 року. У вересні було відправлено 2 ешелони, а у жовтні – 1 [8, s.286].

Зупинка депортації була зумовлена змінами воєнних дій на Східному фронті, неодноразовими зверненнями Папи Римського Пія XII до Братислави із закликом зупинити вивезення євреїв зі Словаччини до Польщі. Мали також вплив категоричні попередження з боку держав-членів антигітлерівської коаліції [8, s.286]. Після припинення депортації восени 1942 р., Берлін та представники радикальної гілки ГСНП наполягали на її відновленні. Але проти виступив голова словацького сейму М. Сокол та ще 3 міністри. Під їх тиском голова уряду В. Тука звернувся до Німеччини з пропозицією створити та надіслати комісію, яка б перевірила умови в яких перебувають депортовані співвітчизники. Німеччина категорично відкинула цю пропозицію. Католицькі священники в березні 1943 р. склали спільний лист-звернення до президента СР на підтримку єврейської спільноти. Й. Тісо мав достатньо високий суспільно-громадський авторитет серед словаків-католиків, оскільки був діючим священником, вів моральне та скромне життя. Однак будучи президентом в своїх діях він керувався не моральними категоріями священника, а прагматизмом політичного керівника з використанням ідеологічного маневрування і пропагандистких маніпуляцій [1, с. 60]. Від нього несподівувало жодної реакції, окрім того, він став підписантом закону про депортацію єврейського населення. Самі представники єврейської громади в Словаччині також доклали чимало зусиль, щоб зупинити вивезення своїх однородців. Равін Міхаель Дов Вейсмандель зінціював відкупитися від депортації євреїв зі Словаччини сплативши викуп Ейхмана Вісцілені [3].



Депортація євреїв зі Словаччини відбувалася у дві хвилі. Перший ешелон з євреями зі Словацької республіки був сформований в Попрадї 25 березня 1942 року. В ньому були зібрані молоді жінки та дівчата зі Східної Словаччини. Потяг направлявся до концентраційного табору Освенцим [11].

Під час першої хвилі депортації (25 березня – 20 жовтня 1942 року) було сформовано 57 ешелонів, якими вивезли майже 58,5 тисяч євреїв. З них до Люблінського воєводства відправлено 38 потягів до таборів Собібор, Треблінка, Белжець та Майданек. 19 ешелонів було відправлено до Освенциму. Друга хвиля депортації євреїв почалася після окупації Словаччини німецькими військами у вересні 1944 року й тривала до 31 березня 1945 року. Під час другої хвилі було депортовано більше 13 тисяч євреїв за підтримки сил безпеки Словацької республіки. Переважна більшість вивезених євреїв була страчена в концентраційних таборах. Найбільше було вбито в таборі Собібор (сучасний українсько-польський кордон) – близько 24 тис. осіб. За офіційними даними на 1 січня 1943 року в Словаччині залишилося 21 519 євреїв з яких 2 574 перебували у трудових таборах. Ще 24 тис. євреїв перебували на території Словаччини нелегально [9]. Більшість євреїв що не була депортована, залишилася на підставі дозволів окремих міністерств та президента або ж за умови наявності свідоцтва про перехід в християнську віру. Загалом таких нараховувалося 8 тис. осіб. За особистим дозволом Й.Тісо в країні залишилося 800 – 1000 осіб. Дозволи поширювалися і на членів їх родин. Лише кілька сотень депортованих пережили масові вбивства та тюремні ув'язнення [3, s.144].

Відновлення комплектації ешелонів та вивезення євреїв зі Словаччини почалося після 29 серпня, коли німецькі війська вступили на територію Словаччини. Рятуючись від депортації частина словацьких євреїв перейшла на територію повстання (район Банської Бистриці в Центральній Словаччині). На решті території країни почали проводити т.зв. «зачистки» єврейського населення. В результаті було вбито близько 1 тис. осіб. Трудовий табір в Середьї був перетворений на концентраційний. Наприкінці вересня 1944 р. в Словаччині були скасовані всі дозвільні документи, які захищали частину євреїв від депортації [10, 11].

В результаті депортації та антиєврейської політики уряду Словацької республіки у продовж 1939-1945 рр. загинуло більше 70 тис. євреїв що становило 2/3 від загальної кількості всієї єврейської громади яка проживала тут до початку Другої світової війни. Частина євреїв в Словаччині була врятована дякуючи населенню, яке переховувало їх

ризикуючи власним життям. В Словаччині 540 осіб отримали звання «праведника народу світу» [8, s.286]

**Висновок.** Політика керівництва Словацької республіки періоду Другої світової війни стосовно «єврейського питання» була повністю зорієнтована на методи та засоби, які виходили у якості «пропозицій» з Берліну. Однозначно вона була пронацистською, агресивною, спрямованою від початку на переслідування, утиски, а потім і на знищення цілого народу. На початковому етапі війни уряд та всі провладні сили були зацікавлені в політиці «аріїзації», яка позбавляла спочатку євреїв майна, а потім громадянських прав, і врешті решт – життя. Спроби окремих тодішніх урядовців не мали достатньої сили щоб зупинити поширення антисемітських настроїв, які були підкріплені законами Словацької республіки. Така політика призвела до катастрофічних наслідків – людських жертв в наслідок голокосту. Сьогодні в Словаччині діє музей Голокосту на території концентраційного табору Середь, як нагадування про страшний злочин нацистів та їх прихильників перед людством.

#### *Література:*

1. Боровець І.І. Історична пам'ять та контрпам'ять про Другу світову війну в Словаччині / І.І. Боровець В.С. Віднянський//Проблеми всесвітньої історії. – 2022. - № 3(19) – С. 57-81.
2. Rychlík J. Česi a slováci ve 20. století. Česko-slovenské vztahy 1914-1945. - Brarislava. – 1997. – 360 s.
3. Letz R. Slovenské dejiny.- Bratislava.: Literárne informačné centrum. - Vol.V. - 2012. - S.368.
4. Hradská K. Nemeckí poradcovia na Slovensku a ich činnosť/ K.Hradská // Historický časopis. – 1998. – Ročník 46. – Č.4. – S.589-607.
5. Mešková Hradská K. Vznik a činnosť Židovskej ústrednej úradovne. [Електронний ресурс] - Режим доступу: [https://www.forumhistoriae.sk/sites/default/files/08\\_vznik-a-cinnost-zidovskej-ustrednej-uradovne.pdf](https://www.forumhistoriae.sk/sites/default/files/08_vznik-a-cinnost-zidovskej-ustrednej-uradovne.pdf)
6. Nižňanský E. (2019). Židovska komunita na Slovensku 1938-1945. [Електронний ресурс] - Режим доступу: <https://www.holocaust.cz/dejiny/soa/holocaust-v-evropskych-zemich/holocaust-na-slovensku/zidovska-komunita-na-slovensku-1938---1945/>
7. Fountaine C. (2020). Complicity in the Perversion of Justice: The Role of Lawyers in Eroding the Rule of Law in the Third Reich //St. Mary`s University. - V.10.- N.2. [Електронний ресурс] - Режим доступу: <https://commons.stmarytx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1051&context=lmej>
8. Dokumenty slovenskej národnej identity a štatnosti. - Zv. II.- Brarislava – 1998.- 600 s.
9. Cronologia udalostí. [Електронний ресурс] - Режим доступу: <https://www.holokaust.sk/chronologia>
10. Posledný transport zo Slovenska, dňa 31. marca 1945. [Електронний ресурс] - Режим доступу: <https://web.archive.org/web/20210125072740/https://www.snm.sk/?veda-a-vyskum-1&clanok=posledny-transport-zo-slovenska-dna-31-marca-1945>



11. Deň obetí holokaustu a rasového násillia a 80 výročie prijatia tzv. Židovského kodexu na Slovensku. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.holokaust.sk/den-obeti-holokaustu-a-rasoveho-nasilia-a-80-vyrocie-prijatia-tzv-zidovskeho-kodexu-na-slovensku>

**References:**

1. Borovets I.I. (2022). Istorychna pamiat ta kontrpamiat pro Druhu svitovu viinu v Slovachchyni [Historical memory and counter-memory of the Second World War in Slovakia]. *Problemy vsesvitnoi istorii - Problems of world history*, 3(19), 57-81 [in Ukrainian].

2. Rychlík J.(1997). *Česi a slováci ve 20. století. Česko-slovenské vztahy 1914-1945*/ Brarislava [in Slovak]

3. Letz R. (2012) *Slovenské dejiny*. Bratislava, 368[in Slovak]

4. Hradská K.(1998). *Nemeckí poradcovia na Slovensku a ich činnosť*. Historický časopis, 46, 4, 589-607 [in Slovak]

5. Mešková Hradská K. Vznik a činnosť Židovskej ústrednej úradovne. Retrieved from [https://www.forumhistoriae.sk/sites/default/files/08\\_vznik-a-cinnost-zidovskej-ustrednej-uradovne.pdf](https://www.forumhistoriae.sk/sites/default/files/08_vznik-a-cinnost-zidovskej-ustrednej-uradovne.pdf)

6. Nižňanský E. (2019). Židovska komunita na Slovensku 1938-1945. Retrieved from <https://www.holocaust.cz/dejiny/soa/holocaust-v-evropskych-zemich/holocaust-na-slovensku/zidovska-komunita-na-slovensku-1938---1945>

7. Fountaine C. (2020). Complicity in the Perversion of Justice: The Role of Lawyers in Eroding the Rule of Law in the Third Reich //St. Mary`s Universinty. - V.10.-N.2. Retrieved from <https://commons.stmarytx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1051&context=lmej>

8. Dokumenty slovenskej národnej identity a štatnosti (1998) Brarislava, II, 600 [in Slovak]

9. Cronologia udalostí. Retrieved from <https://www.holokaust.sk/chronologia>

10. Posledný transport zo Slovenska, dňa 31. marca 1945. Retrieved from <https://web.archive.org/web/20210125072740/https://www.snm.sk/?veda-a-vyskum-1&clanok=posledny-transport-zo-slovenska-dna-31-marca-1945>

11. Deň obetí holokaustu a rasového násillia a 80 výročie prijatia tzv. Židovského kodexu na Slovensku. Retrieved from <https://www.holokaust.sk/den-obeti-holokaustu-a-rasoveho-nasilia-a-80-vyrocie-prijatia-tzv-zidovskeho-kodexu-na-slovensku>





УДК 6(09)+621.165+001.895+378.6:62(477.54)НТУ "ХПІ"

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1256-1268](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1256-1268)

**Меньшиков Станіслав Олександрович** аспірант, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», вул. Кирпичова, 2, м. Харків, 61002, тел.: (057) 707-62-05, <https://orcid.org/0009-0006-8735-1875>

### **ІСТОРІЯ СТРАТЕГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА: АТ «УКРАЇНСЬКІ ЕНЕРГЕТИЧНІ МАШИНИ» І КАФЕДРА ТУРБІНОБУДУВАННЯ НТУ «ХПІ» У СПІЛЬНОМУ ПОШУКУ ІННОВАЦІЙ**

**Анотація.** Розглядається довготривала науково-виробнича співпраця між АТ «Українські енергетичні машини» та кафедрою турбінобудування НТУ «ХПІ». Цього року цій співпраці виповнюється 90 років. Розпочата у лютому 2022 р. повномасштабна війна на території України виявила вразливість енергетичної системи країни під час масштабних воєнних дій. Об'єкти критичної інфраструктури опинилися під масованими ударами противника. У статті висвітлюється у хронологічній послідовності розпочата у 1934 р. співпраця між промисловим гігантом та науковою установою. Харківський турбогенераторний завод (ХТГЗ) став одним із провідних виробників турбогенераторного обладнання на території колишнього СРСР. За чотири роки до запуску заводу у Харківському механіко-машинобудівному інституті (сьогодні НТУ «ХПІ») було засновано кафедру турбінобудування. Саме ця кафедра стала базовою для забезпечення потреб виробництва у наукових та інженерних кадрах. Стверджується що у 1933 р. була заснована перша у СРСР газотурбінна лабораторія при кафедрі. Ініціатором створення лабораторії та проведення наукових досліджень був В.М. Маковський. У 1938 р. викладачі кафедри сконструювали турбіну, а за два роки на ХТГЗ за кресленнями кафедри була побудована перша у СРСР газова турбіна потужністю 1000 кВт. Її було встановлено на шахті «Підземгаз» у Горлівці. Друга світова війна, а також смерть очільника кафедри ненадовго призупинили дослідження. Подальша плідна співпраця між підприємством та кафедрою пов'язана з ім'ям Я.І. Шнеє. Науковець опікувався кафедрою майже 35 років, саме за його очільництва було збудовано новий корпус для кафедри, налагоджено співпрацю з



багатьма установами у галузі енергетичного машинобудування, виконано проекти зі значною економічною ефективністю. Зазначається, що більшість розробок була реалізована саме на ХТГЗ. Подано інформацію і про співпрацю між колективом заводу та кафедри при завідуванні В.М. Капіноса. Наголошується на запровадженні використання комп'ютерних технологій в дослідній та науковій роботі кафедри. Представлено деякі факти зі стану співпраці між підприємством та кафедрою турбінобудування напередодні повномасштабної війни, зокрема про створення науково-технічного центру «Турбооптимум».

**Ключові слова:** турбінобудування, НТУ «ХПІ», АТ «Українські енергетичні машини», В.М. Маковський, Я.І. Шнеє, В.М. Капінос, історія науки і техніки

**Menshykov Stanislav Oleksandrovych** postgraduate student, National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute", 2 Kirpichova St., Kharkiv, 61002, tel.: (057) 707-62-05, <https://orcid.org/0009-0006-8735-1875>

## **HISTORY OF STRATEGIC PARTNERSHIP: JSC “UKRAINIAN ENERGY MACHINES” AND TURBOMACHINERY DEPARTMENT OF NTU “KhPI” IN JOINT SEARCH OF INNOVATION**

**Abstract.** The long-term scientific and production cooperation between JSC “Ukrainian Energy Machines” and the Department of Turbomachinery of the National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute” is being considered. This year marks the 90th anniversary of this cooperation. Started in February 2022, the full-scale war that began on the territory of Ukraine revealed the vulnerability of the country’s energy system during large-scale military operations. Objects of critical infrastructure came under massive enemy attacks. The article highlights the cooperation initiated in 1934 between the industrial giant and the scientific institution. Kharkiv Turbogenerator Plant (KhTGP) became one of the leading manufacturers of turbogenerator equipment in the former USSR. Four years before the plant’s launch, the Department of Turbomachinery was established at the Kharkiv Mechanical Engineering Institute (now NTU “KhPI”). This department became the basis for providing production with scientific and engineering personnel. It is claimed that in 1933, the first gas turbine laboratory in the USSR was established at the Department. The initiator of the laboratory’s creation and scientific research was V.M. Makovskyi. In 1938, the department’s teachers designed a turbine, and two years later, based on the



department's drawings, the first gas turbine in the USSR with a capacity of 1000 kW was built at KhTGP. It was installed at the "Pidzeshaz" mine in Horlivka. World War II, as well as the death of the head of the department, briefly suspended research. Further fruitful cooperation between the enterprise and the department is associated with the name of Ya.I. Shniee. The scientist supervised the department for almost 35 years, and it was under his leadership that a new building for the department was constructed, cooperation with many institutions in the field of power engineering was established, and projects with significant economic efficiency were implemented. It is noted that most of the developments were implemented precisely at KhTGP. Information is also provided about the cooperation between the plant's team and the department under the leadership of V.M. Kapinos. Emphasis is placed on the introduction of computer technologies in the research and scientific work of the department. Some facts about the state of cooperation between the enterprise and the turbomachinery department on the eve of full-scale war are presented, including the establishment of the scientific and technical center "Turbooptimum."

**Keywords:** Turbomachinery, NTU "Kharkiv Polytechnic Institute", JSC "Ukrainian Energy Machines", V.M. Makovskyi, Ya.I. Shniee, V.M. Kapinos, History of Science and Technology.

**Постановка проблеми.** Розпочата у лютому 2022 р. повномасштабна війна росії на території України насамперед поставила під удар місто Харків. російські війська завдали удари по енергетичній інфраструктурі, зокрема, по тепловим електростанціям і газопроводах. Це призвело до перебоїв у постачанні електроенергії й опалення, що створило серйозні проблеми для мешканців міст, зокрема, взимку. Це стало одним із способів тиску на цивільне населення та ескалації гуманітарної кризи в зоні конфлікту. 31 березня 2022 р. під масований обстріл російських окупантів потрапило підприємство «Українські енергетичні машини» (колишній «Турбоатом») [1].

Акціонерне товариство «Українські енергетичні машини», підприємство, що спеціалізується на випуску парових турбін для теплових електростанцій, атомних електростанцій; гідравлічних турбін для гідроелектростанцій та гідроакумуляюючих електростанцій; газових турбін та парогазових установок для ТЕС та іншого енергетичного обладнання.

**Мета статті.** Проведення аналізу історії стратегічного партнерства між кафедрою Турбінобудування НТУ «ХПІ» та АТ «Українські



енергетичні машини», а також виокремлення ключових досягнень та інновацій.

**Виклад основного матеріалу.** З початку ХХ ст. турбіна стала головним двигуном для приведення у дію генераторів на електростанціях та отримання електроенергії. Вона витіснила парові машини, які вже не могли в повній мірі задовольняти потреби енергетики. Турбіни є ключовими складовими електростанцій, особливо тих, які працюють на гідро- або тепловій енергії. Вони дозволяють ефективно перетворювати потенційну або теплову енергію в електроенергію. Також турбіни широко використовуються в морській промисловості для приводу кораблів і суден. Винахід турбін відзначається як важливий крок у розвитку електротехніки, оскільки він спричинив різке зростання продуктивності і ефективності в генерації електроенергії. Це також призвело до зростання доступності електроенергії для широкого кола споживачів, що відіграє важливу роль у сучасному світі.

У 1934 р. у Харкові був побудований Харківський турбогенераторний завод (ХТГЗ). Підприємство стало одним із провідних виробників турбогенераторного обладнання на території колишнього СРСР. ХТГЗ будувався за проектом американської фірми «Дженерал Електрик» і був призначений для випуску надпотужних турбогенераторів у 50, 100 і 200 тис. кіловат у одиниці [2, арк. 31, 34]. Перші турбіни, які випускав завод були ліцензійні. Та економічна безпека країни вимагала створити власні конструкції турбін, щоб не залежати від інших держав.

Енергомашинобудівна галузь і турбінобудування зокрема – дуже наукоємна галузь машинобудування. Для покращення характеристик турбін потрібні знання з металознавства, динаміки і міцності машин, автоматичного управління, треба вивчати теплові процеси які виникають у турбіні. Звичайно виробництво турбін вимагає знань з різних сфер науки.

Варто зазначити, що у Харківському механіко-машинобудівному інституті (ХММІ, нині НТУ «ХПІ») сформувалися колективи, які працювали над проблемами турбінобудування. У 1930 р. було створено унікальну кафедру «Турбінобудування», яку очолив Володимир Матвійович Маковський. Початково метою кафедри було стати центром підготовки висококваліфікованих фахівців для енергомашинобудування, зокрема для потреб Харківський турбогенераторного заводу. Проте з часом кафедра стала також науковим центром у цій галузі. Заснована у 1933 р. перша в СРСР газотурбінна лабораторія при кафедрі

дозволила проводити унікальні дослідження та випробування. Ініціатором створення лабораторії та проведення наукових досліджень на кафедрі був В. М. Маковський [3; 4].

З пуском ХТГЗ, де В. М. Маковський став головним консультантом від АН УРСР, кафедра налагоджує з заводом тісні зв'язки. Через швидку реакцію кафедри на потреби конструкторського бюро заводу, були розроблені нові методики розрахунків для турбін [5, арк. 17].

Газові турбіни мають ряд переваг, таких як висока ефективність, швидкість відгуку та невеликі розміри, що робить їх привабливими для застосування у різних галузях, включаючи енергетику, промисловість та транспорт. Однак конструкція такої турбіни у 1930-ті рр. викликала скепсис у науковій спільноті. Однак у 1938 р. викладачі кафедри конструюють таку турбіну, а за два роки на ХТГЗ за кресленнями кафедри була побудована перша у СРСР газова турбіна потужністю 1000 кВт. Її було встановлено на шахті «Підземгаз» у Горлівці. Напередодні Другої світової війни турбіна була запущена і набрала повну потужність. Так енергетична газова турбіна в СРСР стала реальністю. Ефективна водяна система охолодження турбіни забезпечила гранично велику для того часу початкову температуру газу і, як наслідок, значний коефіцієнт корисної дії турбоустановки. Можливість побудови економічно вигідної газової турбіни була доведена, а В.М. Маковського зараз вважають засновником школи газотурбінобудування СРСР [6].

Подальшим успіхам у цьому напрямку завадила смерть В.М. Маковського у 1941 р., а також розпочата на території України Друга світова війна. Новим завідувачем кафедри став Яків Ісидорович Шнеє, який очолював кафедру до 1976 рр., тобто майже 35 років! Під час війни кафедра була евакуйована до Красноуфімську, проте діяльність кафедри не зупинилась. Серед завдань того часу розробка для військово-морських кораблів легкого типу двигуна і це повинна бути газова турбіна. Завдяки своїм компактним розмірам і відсутності котла така турбіна ідеально підходила для невеликих військових кораблів. Для означених цілей було створено спеціальне конструкторське бюро, яке очолив проф. Я. І. Шнеє. Вже у 1943 р. колектив кафедри розробив проект і виконав креслення нового газотурбінного двигуна. Після повернення до Харкова з евакуації роботи над газотурбінним двигуном були продовжені. Продовжились і роботи над ідеєю В. М. Маковського зі створення стаціонарних газових турбін. Результати робіт було реалізовано на електростанціях Харкова, Донбаса, Полтавської ГЕС, Києві та Кривому розі, металургійних



заводах м. Руставі (Грузія), на електростанціях в Абхазії, електростанціях на Уралі, [7, арк 46–50].

Важливим досягненням газотурбобудування став пуск у 1960 р. в Радянському Союзі першої високотемпературної газової турбіни потужністю 50 тис. кВт на 800° С (ГТУ-50-800), створеної за активної участі колективу кафедри. Зокрема науковці кафедри виконали низку робіт:

- проведені дослідження на плоских решітках 12 профілів;
- були завершені роботи з системи охолодження ротора ГТУ-50, що забезпечували його роботу при температурі у 800° С;
- була завершена робота з розробки техніко-економічних показників газотурбінних установок, для використання їх у різних галузях народного господарства;
- для покращення ефекту охолодження роторів ГТУ розроблена й збудована установка для дослідів екранного охолодження ротора ГТУ-50 [5, арк. 20–22].

Для забезпечення підприємства висококваліфікованими фахівцями на кафедрі були організовані дві спеціалізації: «Парові турбіни» і «Газові турбіни», збільшено прийом на денне відділення у 1950 р. до 50 осіб, у 1970 р. – до 75 осіб., а з 1974 р. – до 100 осіб, також організовано навчання на вечірньому відділенні.

Співпраця між підприємством та академічною кафедрою полягала не лише у навчанні та підготовці кваліфікованих кадрів, але й у проведенні значущих наукових досліджень. Ці дослідження здійснювалися як на замовлення ХТГЗ, так і в межах виконання державних науково-технічних програм.

У 1968 р. дослідження кафедри турбінобудування принесли 1,8 млн економічного ефекту, зокрема була покращена серійна турбіна ПВК160-130, були створені нові профілі лопаток. Більшість розробок була реалізована саме на ХТГЗ [8, арк. 133].

Очільник кафедри – професор Я.І. Шнеє ініціював спорудження нового корпусу кафедри турбінобудування, при кафедрі створюється проблемна науково-дослідна лабораторія та галузева науково-дослідна лабораторія з науковими напрямками «Газодинаміка проточної частини», «Теплообмін у парових і газових турбінах» й «Оптимізація циклів газотурбінних установок». За його ініціативи у ХПІ була створена спеціалізована вчена рада по захисту кандидатських і докторських дисертацій з турбінобудування, парогенераторобудування та гідромашинобудування. Це стало ще одним елементом, який зміцнив співпрацю між підприємством і кафедрою. Науковці ХПІ,

використовуючи обладнання заводу, проводили перевірку своїх теоретичних напрацювань, завдяки госпдоговірній тематиці оновлювали обладнання науково-дослідної лабораторії.

До робіт у лабораторії турбінобудування залучені науковці ряду лабораторій ХП: лабораторії автоматики і телемеханіки, лабораторії опору матеріалів, лабораторії технології кераміки, скла та вогнетривів, лабораторії загальної та експериментальної фізики, нарисної геометрії і графіки – 20 наукових співробітників [9, арк. 48].

Треба наголосити що кафедра працювала за єдиним координаційним планом з головним інститутом (Центральний котлотурбінний інститут (Ленінград). Згідно плану об'єднувалися роботи ХП, Ленінградського технологічного інституту і Московського енергетичного інституту, а також двох турбінних заводів (ХТГЗ і ЛМЗ) [10, арк. 17].

Отриманий науковцями кафедри у закордонних стажуваннях досвід знаходив свою реалізацію у продукції заводу. Зокрема впродовж 1968–1969 рр. у США в університеті Канзасу проходив наукове стажування к.т.н. А. В. Бойко. Окрім виконання досліджень у цьому дослідницькому закладі науковець відвідав декілька інституцій з досліджень у галузі турбінобудування. Привезені науково-технічні звіти різних фірм і університетів США (всього близько 50) представляли великий інтерес для українського машинобудування та були використані турбобудівними і авіаційними заводами, науково-дослідними лабораторіями та закладами вищої освіти, пов'язаними з проблемами турбінобудування. Частина з цих звітів одразу ж після повернення з відрядження була передана для користування на ХТГЗ [11, арк. 45]

У 1967 р. співробітники кафедри завершили розробку нового лопаткового апарату для циліндру високого тиску (ЦВТ) агрегату К-300-240, що призводило до приросту ККД окремих ступенів до 15%, економія по паливу при використанні такого апарату складе 22000 карбованців на 1 турбіну за рік. Впродовж 1965–1967 рр. кафедрою турбінобудування були впроваджені у виробництво вдосконалення, що дали економічний ефект на суму щонайменше 9,3 мільйонів карбованців [10, арк. 15-16].

У 1968 р. для підвищення економічності турбін кафедра підготувала до впровадження такі розробки:

1. Прилади для вимірювання радіальних зазорів в проточній частини газових турбін. В результаті впровадження підвищиться надійність агрегату.

2. Завершена розробка оптимальних режимів пуску турбін типу К-300 і К-500 ХТГЗ (скорочення часу пуску на 1,5-2 години) У результаті економія на 1-му пуску 3000 карбованців (на один агрегат)



3. Проведена розробка лопаткового апарату ЦВТ К-300-240 зі зменшеним радіальним градієнтом реактивності. Економія 12000 карб. на рік від експлуатації турбін, а при випуску 8 турбін на рік 96,0 тис. карб.

4. Розроблено методику розрахунку просторового потоку. Економія 10,0 тис. карб. на рік при експлуатації однієї турбіни.

5. Розроблено новий тип ступенів для паливопроводу високого тиску турбіни 100 МВт 3600 об / хв. Економія за рахунок зменшення витрати палива 32 тис. карб. на 1 агрегат.

За 1968 р. економічний ефект по закінчених і впроваджених роботам склав майже 3 млн. карб., а співвідношення між ефективністю й витратами на той рік склало 12 [11, арк. 20].

Усього ж за період з 1960 по 1969 рр. тільки економічний ефект від діяльності кафедри який піддається підрахунку склав не менше ніж 25 млн. карб. при цьому на дослідні роботи було витрачено близько 2 млн. Разом із тим економічний ефект від підвищення надійності турбін, а через це зменшення кількості їхніх відмов, взагалі не підлягає підрахункам.

У 1971 р. було укладено договір між ХПІ (назва закладу впродовж 1950–1994 рр.) і ХТГЗ про співдружність, строком до грудня 1973 р. За договором сторони зобов'язувалися спільно проводити роботи з наданого переліку. Всього 43 роботи з них 25 це госпдоговірні роботи на суму ≈546 тис. карб. [12, арк. 1, 2, 5].

У 1977 р. завод було перетворено на виробниче об'єднання атомного турбобудування «Харківський турбінний завод ім. С. М. Кірова» (з 1982 р. – ВО «Турбоатом»). У склад ВО «Турбоатом» окрім заводу ХТГЗ увійшли Харківський завод «Турбодеталь», конструкторське бюро «Турбоатом» і конструкторське бюро «Гідротурбомаш» [13, арк.43].

У 1976 р. кафедру турбінобудування очолив В.М. Капінос. У цей період відкрито нові спеціалізації підготовки фахівців: «Фізико-технічні дослідження турбомашин» і «Монтаж та наладка турбін». У 1974 та 1983 рр. були розроблені нові навчальні плани, характерною рисою яких було розширення використання комп'ютерних технологій. Низка застарілих дисциплін була вилучена, деякі дисципліни суттєво зменшені в обсязі та віднесені окремими розділами у більш загальні за своїм змістом лекційні курси. Науково-дослідна робота кафедри охоплювала широке коло проблем, пов'язаних зі створенням парових турбін для АЕС типу К-220-44, К-500-65 К-500-60/1500, К-750-65, К-1000-60/1500, проектування і випуск яких розпочався на ВО «Харківський турбінний завод ім. С.М. Кірова».



Разом із тим були виконані теоретичні розрахунки з аеродинамічного удосконалення проточних частин потужних парових турбін та здійснювалися широкомасштабні натурні випробування останніх ступенів турбін на Зміївській, Придніпровській та Ставропольській ДРЕС. За результатами цих наукових досліджень спільно із ВО «Харківський турбінний завод ім. С.М. Кірова» були розроблені високоекономічні проточні частини турбін для атомних електричних станцій.

У подальші роки науковці кафедри разом зі співробітниками ВО «Харківський турбінний завод ім. С.М. Кірова» та Центрального котлотурбінного інституту (м. Ленінград) провели ряд експериментів із дослідження профілів з подовжувачами для соплових лопаток потужних парових турбін та підготували технічні документи для впровадження цих профілів у галузевий стандарт. Масштабні дослідження були проведені зі створення широкорежимних вихлопних патрубків парових турбін за ініціативою та під керівництвом доцента А.В. Гаркуші. Ця робота мала на меті підвищення ККД і надійності циліндрів високого та низького тиску парових турбін. На розроблені конструкції патрубків отримано 13 авторських свідоцтв та 10 міжнародних патентів [14].

У 1983 р. наказами Мінвузу УРСР і Міненергомашу створено філію кафедри на базі ВО «Турбоатом». Треба зазначити, що до 1986 р. понад 40% потужностей ГЕС СРСР було укомплектовано турбінами виробництва ВО «Турбоатом»; крім того, турбіни виробництва турбінного заводу встановлювалися на закордонні електростанції [15, арк.135-136].

Роки перебудови та початку Незалежності хоч і були складними для країни, співпраця НТУ «ХПІ» та АТ «Українські енергетичні машини» не припинялася ні на мить. Цей період потребує окремого наукового дослідження.

У 2019 р. на базі кафедри турбінобудування НТУ «ХПІ» відкрився науково-технічний центр «Турбооптимум», завдання якого – підтримка наукової, винахідницької діяльності студентів, молодих вчених, розвиток їхньої взаємодії. Захід відбувся за участю студентів, викладачів ЗВО, керівництва НТУ «ХПІ», а також представників АТ «Турбоатом» (з 2021 р. – «Українські енергетичні машини» [16]). Науково-технічний центр «Турбооптимум» це аудиторія, оснащена сучасним мультимедійним обладнанням для проведення різних інтерактивних лекцій і майстер-класів, і комп'ютерний клас, де компанія SoftInWay Inc. встановила ліцензійне програмне забезпечення AxSTREAM та AxCYCLE. Нові технології дозволять студентам та молодим вченим проектувати і оптимізувати осьові турбіни, осьові



компресори та осьові лопатки, а також цикли паротурбінних установок, і багато іншого. Таким чином, розроблені продукти будуть більш ефективними. У майбутньому науково-технічний центр також стане майданчиком для однойменного студентського клубу [17].

**Висновки.** Таким чином, історія стратегічного партнерства між АТ «Українські енергетичні машини» і кафедрою турбінобудування Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» має глибокі коріння, що сягають 1934 р. та цього року святкують 90 років такої співпраці. Кафедра університету забезпечує підготовку висококваліфікованих фахівців у галузі турбінобудування, що є важливим для підприємства та в цілому енергетичного машинобудування України. Об'єднанні зусилля підприємства та університету спрямовані на пошук нових інновацій у турбінобудуванні. Це включає розробку нових технологій, удосконалення виробничих процесів та впровадження передових методів у виробництво. Співпраця між підприємством та університетом сприяє впровадженню передових технологій та досягнень у галузі турбінобудування, що допомагає підприємству залишатися конкурентоспроможним на ринку. Отже, історія стратегічного партнерства між АТ «Українські енергетичні машини» і кафедрою турбінобудування НТУ «ХПІ» свідчить про успішну співпрацю в пошуку інновацій та розвитку галузі турбінобудування.

#### **Література:**

1. Оцінка експерта: які промислові підприємства України знищила РФ за час війни. URL: <https://pik.net.ua/2022/04/15/otsinka-eksperta-yaki-potuzhni-pidpryyemstva-ukrayiny-znyshhyla-rosiya-za-chas-vijny-foto-video/> (дата звернення: 08.02.2024).
2. ЦДАГО України (Центральний державний архів громадських об'єднань України). Ф. 1. Оп. 20. Спр. 6472. 34 арк. [Історія ХТГЗ]
3. Сухотеріна Л. І. Володимир Матвійович Маковський – засновник української школи газотурбінобудування. *Вісник Дніпропетровського університету. Історія і філософія науки і техніки*. 2001. Вип. 8. С. 96–102.
4. Швидько Г. К. Визначний вчений з репутацією дивака. Моє Придніпров'я. Календар пам'ятних дат Дніпропетровської області на 2010 рік: методико-бібліограф. видання / Упоряд. І. Голуб. Дніпропетровськ: ДОУНБ, 2009. С. 146–148.
5. Отчет и справка о работе кафедры за 1963/1964 учебный год. ДАХО (Державний архів Харківської області). Ф. Р-1682. Оп. 13. Спр. 984. 29 арк.
6. Історія кафедри 1930-1941 роки – Кафедра турбінобудування. Інформаційно-обчислювальний центр – Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут". URL: <https://web.kpi.kharkov.ua/turbine/uk/istoriya-kafedri-1930-1941-roki/> (дата звернення: 10.02.2024).
7. Короткі звіти про наукову діяльність інститут за 1950-1952 рр. ДАХО (Державний архів Харківської області). Ф. Р-1682. Оп 8. Спр. 763. 55 арк.

8. Звіт про науко-дослідні роботи за 1968 р. ДАХО (Державний архів Харківської області). Ф. Р-1682, Оп.13. Спр. 2860. 405 арк.

9. Матеріали по научно-исследовательской работе кафедры за 1962 год (план, отчет, справка). ДАХО (Державний архів Харківської області). Ф. Р-1682. Оп. 13. Спр. 789. 93 арк.

10. Матеріали по научно-исследовательской работе кафедры за 1967 год (отчет, справки, отзывы). ДАХО (Державний архів Харківської області). Ф. Р-1682. Оп. 13. Спр. 2388. 67 арк.

11. Матеріали по научно-исследовательской работе кафедры за 1969 год (план, отчеты, аннотации). ДАХО (Державний архів Харківської області). Ф. Р-1682. Оп. 13. Спр. 3248. 133 арк.

12. Договор о творческом содружестве и результаты его выполнения между кафедрой и ордена Ленина Харьковским Турбинным заводом им. С. М. Кирова за 1971 год. ДАХО (Державний архів Харківської області). Ф. Р-1682. Оп. 13. Спр. 4139. 11 арк.

13. Харьковский турбинный завод им. С. М. Кирова. Украинская Советская Энциклопедия. Киев, 1985. Том 12. С. 43.

14. Кафедра турбінобудування. URL: <https://web.kpi.kharkov.ua/turbine/uk/istoriya-kafedri-z-1976-1990-r/> (дата звернення: 14.02.2024).

15. Орленко И. А. Туристу о Харькове. Путеводитель. Харьков: «Прапор», 1986. 168 с.

16. АТ "Турбоатом" перейменовано в АТ "Українські енергетичні машини" - АТ "Укренергомашини". АТ "Українські енергетичні машини". URL: <https://ukrenergymachines.com/press/news/8091>

17. У ХПІ відкрили новий науково-технічний центр, 27.05.2019. URL: <https://www.kpi.kharkov.ua/ukr/2019/05/27/nauchno-tehnicheskij-tsentr/>

### References:

1. Otsinka eksperta: yaki promyslovi pidpriemstva Ukrainy znyshchyla RF za chas viiny [Expert assessment: which industrial enterprises of Ukraine were destroyed by the Russian Federation during the war]. Retrieved from <https://pik.net.ua/2022/04/15/otsinka-eksperta-yaki-potuzhni-pidpriyemstva-ukrayiny-znyshhyla-rosiya-za-chas-vijny-foto-video/> (date of access 08.02.2024) [in Ukrainian].

2. TsDAHO Ukrainy (Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv hromadskykh obiednan Ukrainy - The Central State Archive of Higher Authorities and Administration of Ukraine). F. 1. Op. 20. Spr. 6472. 34 ark.[Istoriia KhTHZ] [in Ukrainian].

3. Sukhoterina, L.I. (2001). Volodymyr Matviiovych Makovskyi – zasnovnyk ukrainskoi shkoly hazoturbinobuduvannia [Volodymyr Matviiovych Makovskyi is the founder of the Ukrainian School of Gas Turbine Construction]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Istoriia i filosofii nauky i tekhniky - Bulletin of Dnipropetrovsk University. History and philosophy of science and technology*, 8, 96–102 [in Ukrainian].

4. Shvydko, H.K. (2009). Vyznachnyi vchenyi z reputatsiieiu dyvaka [A prominent scientist with a reputation as an eccentric]. *Moie Prydniprovia. Kalendar pamiatnykh dat Dnipropetrovskoi oblasti na 2010 rik - Moye Prydniprovia. Calendar of commemorative dates of the Dnipropetrovsk region for 2010*, (146–148). Dnipropetrovsk: DOUNB [in Ukrainian].

5. Otchet y spravka o rabote kafedri za 1963/1964 uchebnii hod [Report and certificate on the work of the department for the 1963/1964 academic year.]. DAKhO (Derzhavnyi arkhiv Kharkivskoi oblasti - Kharkiv region State archive). F. R-1682. Op. 13. Spr. 984. 29 ark. [in Russian].



6. Istoriiia kafedry 1930-1941 roky – Kafedra turbinobuduvannia [History of the department 1930-1941 - Department of turbine construction]. *Informatsiino-obchysliuvalnyi tsentr – Natsionalnyi tekhnichniy universytet "Kharkivskiy politekhnichniy instytut" - Information and computing center - National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"*. Retrieved from <https://web.kpi.kharkov.ua/turbine/uk/istoriya-kafedri-1930-1941-roki/> (date of access 10.02.2024) [in Ukrainian].

7. Korotki zvity pro naukovu diialnist instytut za 1950-1952 rr. [Brief reports on the scientific activity of the institute for 1950-1952]. DAKhO (*Derzhavnyi arkhiv Kharkivskoi oblasti - Kharkiv region State archive*). F. R-1682. Op 8. Spr. 763. 55 ark. [in Ukrainian].

8. Zvit pro nauko-doslidni roboty za 1968 r. [Report on scientific and research works for 1968]. DAKhO (*Derzhavnyi arkhiv Kharkivskoi oblasti - Kharkiv region State archive*). F. R-1682, Op.13. Spr. 2860. 405 ark. [in Ukrainian].

9. Materyali po nauchno-yssledovatelskoi rabote kafedri za 1962 hod (plan, otchet, spravka) [Materials on the research work of the department for 1962 (plan, report, certificate)]. DAKhO (*Derzhavnyi arkhiv Kharkivskoi oblasti - Kharkiv region State archive*). F. R-1682. Op. 13. Spr. 789. 93 ark. [in Russian].

10. Materyali po nauchno-yssledovatelskoi rabote kafedri za 1967 hod (otchet, spravky, otzivi) [Materials on the research work of the department for 1967 (report, certificates, reviews)]. DAKhO (*Derzhavnyi arkhiv Kharkivskoi oblasti - Kharkiv region State archive*). F. R-1682. Op. 13. Spr. 2388. 67 ark. [in Russian].

11. Materyali po nauchno-yssledovatelskoi rabote kafedri za 1969 hod (plan, otcheti, annotatsyy) [Materials on the department's research work for 1969 (plan, reports, annotations)]. DAKhO (*Derzhavnyi arkhiv Kharkivskoi oblasti - Kharkiv region State archive*). F. R-1682. Op. 13. Spr. 3248. 133 ark. [in Russian].

12. Dohovor o tvorcheskomo sodruzhestve y rezultati eho vipolneniia mezhdou kafedroi y ordena Lenyna Kharkovskym Turbynnim zavodom ym. S. M. Kyrova za 1971 hod [Agreement on creative partnership and the results of its implementation between the department and the Order of Lenin Kharkov Turbine Plant named after. S. M. Kirov for 1971]. DAKhO (*Derzhavnyi arkhiv Kharkivskoi oblasti - Kharkiv region State archive*). F. R-1682. Op. 13. Spr. 4139. 11 ark. [in Russian].

13. Kharkovskiy turbynniy zavod ym. S. M. Kyrova [Kharkov Turbine Plant named after. S. M. Kirov]. *Ukraynskaia Sovetskaia Entsyklopediia - Ukrainian Soviet Encyclopedia*. Kyev, 1985. Tom 12. S. 43 [in Russian].

14. Kafedra turbinobuduvannia [Department of turbine construction]. Retrieved from <https://web.kpi.kharkov.ua/turbine/uk/istoriya-kafedri-z-1976-1990-r/> (date of access 14.02.2024) [in Ukrainian].

15. Orlenko, Y.A. (1986). *Turystu o Kharkove. Putevodytel. [For tourists about Kharkov. Guide]*. Kharkov: «Prapor». 168 s. [in Russian].

16. AT "Turboatom" pereimenovano v AT "Ukrainski enerhetychni mashyny" - AT "Ukrenerhomashyny" ["Turboatom" JSC was renamed to "Ukrainian Energy Machines" JSC - "Ukrenergomashyn" JSC.]. AT "Ukrainski enerhetychni mashyny" - JSC "Ukrainian Energy Machines". Retrieved from <https://ukrenergymachines.com/press/news/8091> [in Ukrainian].

17. U KhPI vidkryly novyi naukovo-tekhnichniy tsentr, 27.05.2019 [A new scientific and technical center was opened at KhPI, 05.27.2019]. Retrieved from [https://www.kpi.kharkov.ua/ukr/2019/05/27/nauchno-tehnicheskij-tsentr/](https://www.kpi.kharkov.ua/ukr/2019/05/27/nauchno-tehnicheskij-tsent/) [in Ukrainian].



УДК 94:78.03(477)«1600-1750»

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1268-1279](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1268-1279)

**Перепелюк Ольга Максимівна** доктор філософії (Історія та археологія), доцент кафедри історії та етнології України, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, вул. Освіти, 6, м. Київ, 03037, тел.: (044) 248-03-82, <https://orcid.org/0000-0001-7261-5811>

**Візер Світлана Олександрівна** кандидат історичних наук, доцент, завідувачка кафедри історії та етнології України, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, вул. Освіти, 6, м. Київ, 03037, тел.: (044) 248-03-82, <https://orcid.org/0009-0004-0543-9212>

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИКИ ЕПОХИ БАРОКО**

**Анотація.** У статті здійснено комплексний аналіз української музики епохи бароко, що припадає на XVII – першу половину XVIII століття. Дослідження полягає у вивченні трансформацій церковного та народного музичних жанрів під впливом історичних подій – національної революції та утворення власної української держави – Війська Запорозького.

У цей час українська музична культура розвивається в дусі європейських традицій: відбувається поширення партесного (багатоголосного) співу, завдяки хорам православних братств; формування власного народного епосу у вигляді історичних пісень та дум; поява шкільних театрів.

Українська музика епохи бароко була відчутно пов'язана з православною церковною традицією. Це проявлялося у створенні величних хорових композицій для богослужінь, які відображали духовність та релігійну глибину.

Розвивається інструментальне мистецтво – кобзарство, яке зародилося у XVI столітті, в епоху Бароко переживає свій розквіт. У другій половині XVII століття кобзарі, лірники та бандуристи оспівують козацькі звичаї, сприяють піднесенню народного духу та поширенню ідеї спільності. Музиканти об'єднувалися в цехи, роль яких полягала у забезпеченні музичним супроводом різного роду дійств – від культурно-розважальних до службово-церемонійних. Навколо цехів збирались талановиті музиканти та виконавці, які створювали новий



репертуар, ділилися досвідом та навчали музичному мистецтву, виконуючи функцію освітнього осередку.

Епоха бароко залишила значний слід в історії та вплинула на подальший культурний розвиток не лише українських земель, але і сусіднього Московського царства. Через українських композиторів, бандуристів, регентів та інших митців Московія переймала європейський музичний спадок.

Автори статті приходять до висновку, що у епоху бароко відбуваються докорінні зміни в українській музиці, які були спричинені історичними подіями. Основними векторами, навколо яких відбувалося формування культури бароко, в тому числі музичної, були козацтво та православ'я.

**Ключові слова:** історія культури, музичне мистецтво, бароко, партестий спів, козацтво, соціокультурний простір, православна церква.

**Perepeliuk Olha Maksymivna** PhD of History and Archaeology, Associate Professor of the Department of History and Ethnology, Ukraine, Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Osvity St., 6, Kyiv, 03037, tel.: (044) 248-03-82, <https://orcid.org/0000-0001-7261-5811>

**Vizer Svitlana Oleksandrivna** Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of History and Ethnology of Ukraine, Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Osvity St., 6, Kyiv, 03037, tel.: (044) 248-03-82, <https://orcid.org/0009-0004-0543-9212>

## **PECULIARITIES OF THE FORMATION OF UKRAINIAN MUSIC OF THE BAROQUE ERA**

**Abstract.** The article presents a comprehensive analysis of Ukrainian music of the Baroque era, which dates back to the 17th – the first half of the 18th century. The research consists in the study of the transformations of church and folk music genres under the influence of historical events – the national liberation revolution and the formation of its own Ukrainian Cossack State.

At this time, Ukrainian musical culture was developing in the spirit of European traditions: partes (polyphonic) singing was spreading, thanks to the choirs of Orthodox brotherhoods; the formation of its own folk epic in the form of historical songs and dumas; and the emergence of school theaters.

Ukrainian music of the Baroque period was strongly connected with the Orthodox church tradition. It was manifested in the creation of majestic



choral compositions for worship that reflected spirituality and religious depth.

Kobzar art, which originated in the 16th century, flourished in the Baroque era. In the second half of the 17th century, kobzars, lyre players, and bandurists sang the praises of Cossack victories, contributed to the rise of the national spirit and spread the idea of community. Musicians were united in workshops whose role was to provide musical accompaniment for various kinds of events, from cultural and entertainment to official and ceremonial ones. Talented musicians and performers gathered around the workshops to create new repertoire, share their experience, and teach music, serving as an educational center.

The Baroque era left a significant mark in history and influenced further cultural development not only in the Ukrainian territories, but also in the neighboring the Principality of Moscow also known as Muscovy. The Principality of Moscow adopted the European musical heritage through Ukrainian composers, bandurists, regents and other artists.

The authors of the article conclude that the Baroque era witnessed fundamental changes in Ukrainian music that were caused by historical events. Cossacks and Orthodoxy were the main vectors around which the formation of the Baroque culture, including musical culture, takes place.

**Keywords:** cultural history, musical art, Baroque, partes singing, Cossacks, socio-cultural space, Orthodox church.

**Постановка проблеми.** У історії України XVII – XVIII ст. традиційно трактується як козацька доба – час, коли завершилося формування козацтва як окремого соціального стану, що зумів витворити власну державу Військо Запорозьке та стати провідним чинником розвитку нового суспільства. Водночас в українській культурі набуває поширення західноєвропейський стиль бароко, що поєднавшись з руською традицією, ввібравши в себе специфіку нового козацького середовища, перетворився на оригінальний варіант українського або козацького бароко. У цей час українська культура стрімко розвивається – література, музика, архітектура, мистецтво набувають нових стилів та форм.

Барокова культура залишила значний слід в історії та вплинула на подальший духовний розвиток не лише українських земель, але і сусідньої Московщини. Тому цей період потребує більш детального вивчення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Незважаючи на значення музики епохи Бароко для творення подальшої музичної культури, а



також текстів як цінного історичного джерела, ця наукова тема мало досліджена. Історію вдається фрагментарно відновити завдячуючи працям музикознавців М. Грінченка [1], Л. Корній [2], В. Барвінського [3], Н. Герасимової-Персидської [4], [5], [17], О. Шреєр-Ткаченко [6]. У семитомному виданні НАН України, ІМФЕ ім. М. Т. Рильського «Історія української музики» за редакцією Г. Скрипника окремий том присвячений музичним жанрам XVII – XVIII ст. [7].

Істориками ця тема, зазвичай, розглядалася в контексті історії української культури та мала загальний прикладний характер. Можемо відзначити праці Д. Антоновича [8], І. Крип'якевича [3], [9] та І. Огієнка [10].

Окремі аспекти цієї теми досліджували у своїх працях Л. Баранівська [11], В. Біліченко [12], С. Плохій [13], Т. Таїрова-Яковлева [14], О. Перепелюк [15], О. Сапожник [16].

**Мета статті** – здійснити комплексний аналіз української музики епохи Бароко XVII – першої половини XVIII століття.

**Виклад основного матеріалу.** Бароко як мистецький жанр проникає на українські землі із Західної Європи і його поширення відбувалось через освітньо-інтелектуальне середовище. Носіями нових ідей ставали молоді люди, що здійснювали освітні мандри – навчались в західноєвропейських університетах, а особливо талановиті митці, що здобували та вдосконалювали свої творчі навички в майстернях відомих барокових майстрів Італії, Німеччини, Фландрії. Перші прояви барокової культури відстежуються в українській літературі та архітектурі наприкінці XVI – на початку XVII ст. Натомість, українська музична культура набуває ознак бароко дещо пізніше у XVII – першій половині XVIII ст. [2, с. 176].

Як й інші жанри барокової культури, українська музика вирізняється теоцентризмом та переосмисленням трактування християнської традиції, відображенням внутрішніх переживань людини та спробами передати емоції через музику, закодованим символізмом та героїзацією персонажів. Бадьора мелодія та оптимістичні змісти текстів поєднуються з ліричними мотивами.

Центральне місце серед музичних жанрів, як і раніше, займає церковний. Він зазнає революційних перетворень наприкінці XVI ст. – відбувається перехід від одноголосного до багатоголосного стилю виконання мелодій. На зміну знаменному розпіву, що побутував в українській музиці ще з часів Києво-Руської держави, приходять партесний, що сформувався як нова художня система. Вона постала, за твердженням Н. Герасимової-Персидської, як цілком самостійне за національними ознаками явище, хоч в основі виникнення багатоголосся



лежали елементи західноєвропейської техніки церковного хорового співу католицької та протестантської церков. Поширення партесного співу сприяло інтеграції українського музичного простору у європейський [5, с. 24].

В українській історіографії традиційно вважають причинами виникнення та поширення цього нового жанру в руському православному середовищі підтримку козацтва у розвитку православного церковного мистецтва та необхідність зробити більш привабливим для вірян богослужіння і таким чином протидіяти переходам православних до католицької церкви. Значну роль у поширенні та розвитку партесного співу відіграли православні братства, особливо Львівське Успенське братство та Київське Богоявленське братство [4, с. 326].

Вивчення мелодій здійснювалось, за звичай, на слух. Таке поширення музичних композицій нерідко супроводжувалось власною творчою інтерпретацією, в якій регент або співак, що передавав мелодію, міг додати щось від себе. Таким чином, почуті раніше авторські композиції могли зазнавати змін.

Записувати ноти починають, очевидно, у XVII ст. Т. Таїрова-Яковлева, посилаючись на свідчення Павла Алепського, стверджує, що вже в середині XVII ст. виконавці партесного співу знали нотну грамоту та співали за нотними книгами братство [14, с. 136]. До нашого часу збереглися рукописні Ірмології та концерти і служби на 4, 8 і 12 голосів, а також «Реєстр нотових тетрадей» хору Львівського братства 1697 р., в якому налічено 267 партесних співів. Цей реєстр подає навіть більше десятка імен авторів цих композицій, але самі композиції до нашого часу не збереглися, тому ці імена, на жаль, нам ніякої інформації більше не несуть. У той же час записують та друкують книги з музичної граматики. Найвідомішою збереженою є «Грамматика пінія мусикійсаго» Миколи Дилецького (1677 р.). Першим друкованим нотним збірником в Україні можна вважати «Ірмологіон», зібраний у 1700 р. та надрукований у 1707 р. в Львівській друкарні Шумлянського братство [8, с. 419].

Більшість друкованих чи записаних нотних композицій епохи бароко, які дійшли до нашого часу, залишаються без інформації про авторство. Цьому є декілька пояснень: по-перше, через усне поширення твору авторство втрачалось, по-друге, ченці, регенти та інші релігійні автори музичних творів часто творили «во славу Божу» та не вважали за потрібне зазначати своє ім'я. Як правило, мелодії, які створювали і виконували у якісь конкретній обителі, при передачі чи фіксації могли зазначати її приналежність до тієї обителі, наприклад, «Єдинородний Сину, Києво-Печерської Лаври», «Херувимська, Софронівська», «Мала



ектенія, Видубицька» та інші. Авторство творців церковних мелодій починають фіксувати з другої половини XVII ст., вочевидь, це пов'язано з тим, що ноти почали друкувати.

Новим видом української духовної музики, який зародився наприкінці XVI ст. та дійшов до наших днів, можна виділити кант. На думку Л. Корній, яка трактує кант як якісно новий етап розвитку духовної пісні, «його виникнення пов'язане із зародженням наприкінці XVI – початку XVII ст. української поезії книжною українською мовою» [2, с. 206]. Канти виконували на різні релігійні свята, тому дійшли до наших днів у вигляді збірок, складених за структурою церковного календаря. Таким чином їх існує чотири основні тематичні групи: пісні на честь Ісуса Христа, Богородиці й пов'язані з її культом в Україні, на честь різних святих та «покаяльні».

Яскравим бароковим явищем в українській культурі XVII – першій половині XVIII століття був шкільний театр. Він виник як жанр драматургії релігійного характеру в країнах Західної Європи і поступово поширився на українські землі. Одним із елементів шкільної драматургії був музичний супровід, який складав його важливу частину, бо передавав глядачеві основний настрій вистави.

За визначенням Л. Корній в українській шкільній драматургії за принципом загальноєвропейських були представлені такі жанри як містерія, міраклъ та мораліте. За тематикою шкільні драми були релігійного та історичного змісту [2, с. 250].

У музичному оформленні шкільних драм використовували хорівий, сольний спів, дуети, ансамблі, які виконували церковні молитви, а також інші жанри духовної музики – канти та псалми. Нерідко зустрічається й інструментальний супровід. Дослідниками згадуються гуслі, сопілка, цівниця, тимпани, цитра, цимбали, скрипка [2, с. 261].

Окрім церковного, поширеним жанром пісенної творчості в другій половині XVII – XVIII ст. був народний епос – історичні пісні та думи. Вони відображали найважливіші етапи суспільного розвитку будучи літописом подій у поетичній формі. С. Грица зазначає, що історичні пісні слід розглядати у двох розуміннях: широкому та вузькому: «У першому випадку історизм – ознака належності різних верств і жанрів народної творчості до певних періодів історії, що є для них лише тлом, підосновою. Це можуть бути історичні колядки, балади, чумацькі пісні, бурлацькі, заробітчанські та ін. Історична пісня у вузькому розумінні слова – це пісня про конкретні історичні події, про героїв, що є головним об'єктом її зображення» [7, с. 227].

Історичні пісні не можна сприймати як джерело, тому що це в першу чергу художній твір, якому характерна власна інтерпретація подій, героїзація, художня гіперболізація та недостовірність, але вони є своєрідним хронографом подій, які фіксують та передають настрої народу.

Особливістю історичної пісні було те, що вона має властивість відроджуватися серед народу в доленосні періоди – особливо якщо їх ідейно-образні мотиви співзвучні з конкретними історичними обставинами. Так було з козацькими піснями, наприклад, «Ой на горі там жінці жнуть», «За світ встали козаченьки», «Про Байду» співали українські солдати в роки Першої та Другої світових воєн. У той же час складали нові історичні пісні, які стають актуальними у часи боротьби, наприклад, гімн Українських січових стрільців «Ой у лузі червона калина» виконували воїни Української повстанської армії, а тепер наші герої співають її в сучасній російсько-українській війні. Основним критерієм класифікації історичної пісні є сама пережита народом історія. Зважаючи на те, що період козацтва в історії України був насичений різними подіями – сюжетів для історичних пісень не бракувало [7, с. 228].

Поряд з історичними піснями вагому частину героїчної пісенної епіки становили думи. Вони поєднували у собі поетичну та музичну складові. Дослідник С. Грица дає таке визначення: «Українські народні думи – масштабні наративні твори, що складаються з двохсот і більше віршованих рядків нерівноскладової будови, які виконують музичним речитативом у характері імпровізованої мелодекламації із супроводом кобзи, бандури або ліри» [7, с. 190].

За тематичним спрямуванням думи можна поділити на ліричні, епічні та історичні. Головними сюжетами виступали людські стосунки, життєві історії, героїчні подвиги тощо. «Глибока трагедійність поєднується в думках з величавим героїчним пафосом і ліризмом. Нев'януча життєвість дум – у їх неперехідному історичному значенні видатної пам'ятки української культури, у високому етичному спрямуванні, винятково гармонійному злитті епічної традиції з драматичним методом відображення дійсності» [7, с. 190].

Творцями і виконавцями дум були народні співці: кобзарі, лірники, бандуристи. Частіше за все це були сліпці, нерідко самі очевидці історичних подій – козаки, які припинили службу через каліцтво чи старість та оспівували славні часи минулих звитяг. Вони виступали носіями козацьких традицій та національної пам'яті. Проте у них була і більш прагматична функція – кобзарі та бандуристи



фактично виконували роль засобів масової інформації: передавали новини, прославляли козацькі перемоги та розповідали про невдачі козаків [14, с. 136].

У кобзарів існував свій кодекс: слідувати християнській моралі, бути патріотом, дотримуватись високого рівня виконання, шанувати інструмент. Щоб освоїти ремесло, люди проходили фахову підготовку, яка могла займати багато років. Кобзарство – це унікальне суспільне явище, яке проіснувало з кінця XVI аж до початку XX століття.

Наприкінці XVI століття музиканти починають об'єднуватись у цехи. У другій половині XVII ст. маємо ряд гетьманських універсалів, що підтримували діяльність цих музичних корпорацій. Наприклад, 1652 року Богдан Хмельницький видав універсал про створення музичного цеху кобзарів [9, с. 275].

Сучасний дослідник В. Біліченко, посилаючись на свого попередника Б. Фільца, подає перелік музичних цехів цього часу, що діяли майже у всіх великих містах Гетьманщини: Полтаві (1662), Києві (1677), Прилуках (1686), Стародубі (1705), Ніжині (1729), Чернігові (1734) та ін. [12, с. 38].

Основна роль цехів полягала у забезпеченні музичним супроводом різного роду дійств – від культурно-розважальних до службово-церемонійних. Навколо цехів об'єднувались талановиті музиканти та виконавці, які створювали новий репертуар та навчали музичному мистецтву. Саме в музичних цехах формувалися основні риси української інструментальної музики, її стильові й жанрові особливості. Їхня діяльність у кінцевому результаті значно сприяла розвитку музичної освіти та формуванню професійних кадрів.

Із другої половини XVII ст. діяли козацькі полкові музичні цехи. Одним із основних напрямків діяльності яких було забезпечення музичного супроводу на різного роду дійствах: проведенні козацьких рад, військових заходів офіційного та службового характеру. Гетьман Б. Хмельницький «військовою музикою» зустрічав польських послів [14, с. 136].

Як зазначає В. Біліченко: «Військові музиканти та оркестри супроводжували гетьманський уряд під час службових подорожей до Москви та Петербурга. Зокрема, гетьмана І. Мазепу (у 1689 та 1705 рр.), І. Скоропадського (у 1718 та 1722 рр.), К. Розумовського (у 1756 – 1757 рр. та 1762 – 1763рр.)» [12, с. 41].

Важливу роль в розвитку музичного мистецтва відігравала козацька еліта. Свідченням високого суспільного статусу було утримання музичної капели при гетьманському чи старшинському



дворах, такі були у І. Мазепи (у Києві), О. Розумовського (у Ніжині та Козельці), К. Розумовського (у Батурині і Почепі). Кількість виконавців могла налічувати 200 осіб. У них працювали музичні колективи, культивувалися різні форми музикування, створювалися музичні композиції, звучали вокальні твори (канти, псалми, партесні концерти). Також впроваджувалися у побут музичні інструменти європейського походження (клавикорд, клавіцимбал) та нові форми європейського музикування [12, с. 41].

У XVII – XVIII столітті українські землі стали своєрідною кузницею музичних кадрів. Д. Антонович у своєму курсі лекцій з історії української культури пише про те, що український музичний рух, який набув значного розвитку в епоху бароко, підкорив собі й сусідню Московщину [8, с. 424]. Вихідці з України становили основу патріаршого хору півчих у Москві та придворної капели у Петербурзі, стояли біля витоків оперного мистецтва, були солістами Маріїнської опери в Санкт-Петербурзі й Великого театру в Москві. Навіть існувала своєрідна мода мати штатного бандуриста при царському дворі. Навчаючись в Італії, українські музиканти досягали світового рівня майстерності [7, с. 5].

Патріарх Никон запровадив у московських церквах партесний спів під час богослужіння, а цар Олексій Михайлович «усталив практику «виписувати» українських півчих до Москви». Після 1654 року безперервно надходили вимоги прислати українських співаків, які тривали впродовж всього XVIII ст. [14, с. 136].

У 30-х роках XVIII ст. у гетьманській столиці Глухові було створено музичну школу, де хлопчиків з найкращими даними з усієї України навчали співу та грі на скрипці, гусях і бандурі. Доля найздібніших була визначена – їх відправляли в Москву та Петербург. Найвідомішими випускниками школи були майбутній директор придворної капели Дмитро Бортнянський та Максим Березовський. Вони стали творцями нової епохи в музиці – класицизм. А написані ними композиції досі звучать у православних храмах різних країн.

І. Огієнко у своїй праці «Українська культура» навіть відводить окремий розділ цій темі, який називає «Вплив української культури на московську». Автор, посилаючись на історичні джерела, описує як завдяки українцям на Московії розвивалось друкарство, література, відкривались навчальні заклади. Автор підсумовує: «Вплив української на московську церкву був таким великим, що на Москві по церквах скрізь запанувала українська вимова». Цей вплив поширювався як на духовну, так і на матеріальну культуру: «Наші співаки-українці занесли



на Москву і свою співацьку одіж (одяг – авт.)... яку перейнято од українців ще в XVII – XVIII віках» [10, с. 49 – 50].

Д. Антонович пише: «Центри української творчості зосередилися в наступній після барокко добі у Петербурзі; там українські майстри мистецтва в кінці XVIII та на початку XIX століть розвинули блискучу творчість, яка заклала підвалини для мистецького руху в «общеймперському» масштабі, з якого й виросло «російське мистецтво», а сама Україна під оглядом мистецтва обернулася в глуху провінцію» [8, с. 424].

Сучасний історик С. Плохій зазначає, що у творення імперії значний внесок здійснили Теофан Прокопович, Стефан Яворський, Теофілакт Лопатинський та інші представники київського духовенства, а митрополит Дмитро Туптало навіть отримав сан святого за так звану «православізацію імперії». «Культурна «вестернізація» майбутньої імперії були проектами, над якими Петро I та Мазепа працювали спільно» [13, с. 175].

**Висновки.** Каталізатором поширення бароко в Україні стали історичні події – національна революція та утворення козацької держави – Війська Запорозького. Зміцнення соціальної ролі козацтва та народне піднесення сприяли розвитку освіти та культури.

У XVII – першій половині XVIII століття розвиваються види музики, які зародилися ще у XVI столітті, але набувають нового характеру та змісту, зважаючи на історичні умови. Провідним музичним жанром залишається церковний спів, який наприкінці XVI століття зазнає значних перетворень – відбувається перехід від одноголосного до багатоголосного (партесного) виконання. Помітну роль у його поширенні відіграли братські школи. Церковна музика набуває ознак світської, що супроводжується появою таких видів як канти – пісень релігійного змісту та шкільних театрів.

Відбувається переродження народної творчості: музика стає своєрідним літописом подій, народним епосом. Серед народних жанрів музичної творчості центральне місце посідають думи та історичні пісні. Із середини XVII ст. відбувається піднесення ролі кобзарського мистецтва.

Вплив православ'я, народної традиції та культурні обміни сприяли творенню виразної та різноманітної української музики, яка відображала дух та особливості свого часу.

Результати дослідження сприятимуть кращому розумінню розвитку музичної культури України в епоху бароко та її внеску в європейську музичну спадщину.

### Література:

1. Грінченко М. Історія української музики. Київ: Спілка, 1922. 278 с.
2. Корній Л. Історія української музики. Ч. I (від найдавніших часів до середини XVIII ст.). Київ-Харків-Нью-Йорк: Вид-во М. П. Коць, 1996. 289 с.
3. Барвінський В. *Музика*. Історія української культури / За загал. ред. І. Крип'якевича. 4-те вид., стереотип. К.: Либідь, 2002. 656 с.
4. Герасимова-Персидська Н. *Козацький жарт у церковному співі*. Запорозжці. До історії козацької культури. Київ: Мистецтво, 1993. С. 325 – 330.
5. Герасимова-Персидская Н. Музыка, время, пространство. Киев: Дух і літера, 2012. 408 с.
6. Шреєр-Ткаченко О. Історія української музики. Київ, 1980. 236 с.
7. Історія української музики: У 7 т. Т. 1. Кн. 1: Від найдавніших часів до XVIII століття / НАН України, ІМФЕ ім. М. Т. Рильського, редкол.: Г.А. Скрипник (голова) та ін. Київ, 2016. 440 с.
8. Антонович. Д. Українська культура: Лекції за редакцією Дмитра Антоновича / Упор. С. В. Ульяновська. Київ: Либідь, 1993. 592 с.
9. Документи Богдана Хмельницького (1648-1657) / відп. ред. Ф. П. Шевченко, упоряд. І. П. Крип'якевич. Київ: Вид-во АН УРСР, 1961. 738 с.
10. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. Київ: Центр учбової літератури, 2019. 142 с.
11. Баранівська Л. Гетьмансько-старшинське середовище і культурно-музичне життя в Україні другої половини XVII – XVIII ст.: дис. ... канд. мистецтвознавства. Київ, 2001. 247 с.
12. Біліченко В. Розвиток музичної освіти в Україні у період козацької доби (Гетьманщини). *Людинознавчі студії. Серія: Педагогіка*. 2015. Вип. 31. С. 34 – 47.
13. Плохій С. Українська Клію. Нариси про історію, істориків та пам'ять. Київ: Клію, 2022. 352 с.
14. Таїрова-Яковлева Т. Повсякдення, дозвілля і традиції козацької еліти Гетьманщини. Київ: Клію, 2017. 184 с.
15. Перепелюк О. Церковний партесний спів XVIII–XIX століття: українські традиції. *Український історичний збірник*. 2018. Вип. 20. С. 76 – 87.
16. Саложнік О. Бароковість у літургійній музиці України XVII–XVIII століть. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*. 2020. №34. С. 50 – 56.
17. Партесна творчість в Україні XVII–XVIII століть Ч. 1. (за каталогом Н. О. Герасимової-Персидської) / НАН України, Нац. б-ка України імені В. І. Вернадського. Київ: НБУВ, 2023. 328 с.

### References:

1. Hrinchenko M. (1992). *Istoriia ukrainskoi muzyky [History of Ukrainian music]*. Kyiv: Spilka [in Ukrainian].
2. Kornij L. (1996). *Istoriia ukrainskoi muzyky. Ch. I (vid naidavnishykh chasiv do seredyny XVIII st.) [History of Ukrainian music. Part one (from ancient times to the middle of XVIII century)]*. Kyiv-Kharkiv-New-York: M. P. Kots [in Ukrainian].
3. Barvynskiy V. (2002). *Muzyka. Istoriia ukrainskoi kultury [Music. History of Ukrainian Culture]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
4. Herasymova-Persydska N. (1993). *Kozatskyi zhart u tserkovnomu spivi. Zaporozhtsi. Do istorii kozatskoi kultury [Cossack joke in church singing. Zaporizhia to the history of Cossack culture]*. Kyiv: Mystetstvo [in Ukrainian].



5. Herasymova-Persydskaia N. (2012). *Muzyka, vremena, prostranstvo [Music, time, space]*. Kiev: Dukh i litera [in Russian].
6. Shreier-Tkachenko O. (1980). *Istoriia ukrainskoi muzyky [History of Ukrainian music]*. Kyiv [in Ukrainian].
7. Skrypnyk H. (Ed.). (2016). *Istoriia ukrainskoi muzyky [History of Ukrainian music]*. (Vols. 1 – 7). Kyiv: NAN Ukrainy, IMFE im. M. T. Rylskoho [in Ukrainian].
8. Antonovych. D. (1993). *Ukrainska kultura [Ukrainian culture]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
9. Shevchenko F., Krypiakivych I. (Ed.). (1961). *Dokumenty Bohdana Khmelnytskoho (1648-1657) [Documents of Bohdan Khmelnytskyi (1648-1657)]*. Kyiv: AN URSR [in Ukrainian].
10. Ohiienko I. (2019). *Ukrainska kultura. Korotka istoriia kulturnoho zhyttia ukrainskoho narodu [Ukrainian culture. A brief history of the cultural life of the Ukrainian people]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
11. Baranivska L. (2001). *Hetmansko-starshynske seredovyshe i kulturno-muzychno zhyttia v Ukraini druhoi polovyny XVII – XVIII st. [The hetman-elderly environment and cultural and musical life in Ukraine in the second half of the 17th and 18th centuries. Candidate's thesis]*. Kyiv [in Ukrainian].
12. Bilichenko V. (2015). *Rozvytok muzychnoi osvity v Ukraini u period kozatskoi doby (Hetmanshchyny) [Development of musical education in Ukraine during the Hetmanship]*. *Liudynoznavchi studii. Serii: Pedagogika – Human Studies. Series of Pedagogy*, 31, 34 – 47 [in Ukrainian].
13. Plokhii S. (2022). *Ukrainska Klio. Narysy pro istoriiu, istorykiv ta pamiat [Ukrainian Klio. Essays on history, historians and memory]*. Kyiv: Klio [in Ukrainian].
14. Tairova-Yakovlieva T. (2017). *Povsiakdennia, dozvillia i tradytsii kozatskoi elity Hetmanshchyny [Everyday life, leisure and traditions of the Cossack elite of the Hetmanship]*. Kyiv: Klio [in Ukrainian].
15. Perepeliuk O. (2018). *Tserkovnyi partesnyi spiv XVIII–XIX stolittia: ukrainski tradytsii [Polyphonic singing in church in XVIII–XIX centuries: Ukrainian traditions]*. *Ukrainskyi istorychnyi zbirnyk – Ukrainian Historical Collection*, 20, 76 – 87 [in Ukrainian].
16. Sapozhnik O. (2020). *Barokovist u liturhiinii muzytsi Ukrainy XVII–XVIII stolit [Baroqueness in liturgical music of Ukraine of the XVII – XVIII centuries]*. *Ukrainska kultura: mynule, suchasne, shliakhy rozvytku – Ukrainian Culture: The Past, Modern, Ways Of Development*, 34, 50 – 56 [in Ukrainian].
17. *Partesna tvorchist v Ukraini XVII–XVIII stolit [Partes creativity in Ukraine of the 17th-18th centuries]*. (2023). Kyiv: NBUV [in Ukrainian].





УДК 94:[780.614.1:378.4(477.51)(092)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1280-1294](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1280-1294)

**Самойленко Григорій Васильович** доктор філологічних наук, професор кафедри літератури, методики її навчання, історії культури та журналістики, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, вул. Графська, 2, м. Ніжин, 16600, тел.: (04631) 7-19-77, <https://orcid.org/0000-0001-5017-6993>

### **КОБЗАРІ ТА БАНДУРИСТИ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ВЧЕНИХ ТА СТУДЕНТІВ НІЖИНСЬКОГО ІСТОРИКО- ФІЛОЛОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ КНЯЗЯ БЕЗБОРОДЬКА**

**Анотація.** У статті вперше у літературознавстві аналізуються наукові праці професорів, викладачів та студентів Історико-філологічного інституту князя Безбородька у Ніжині, русифікованому навчальному закладі, що торкалися вивчення української народної пісенної творчості та її популяризації в мистецькому просторі. Особливе місце посідає матеріал про носіїв традицій народної творчості – сліпих кобзарів та бандуристів, а також лірників, кожний із яких мав свій репертуар і специфічну виконавську майстерність. У статті розкрита діяльність лірників Корнія Бондаренка, Смаровіза, Якова Новака, Федіра Ярешка, кобзарів Прокіпа Дубенка, Никона Кожухівського, Панаса Братиці, Прокіпа Дуба, Федота Пархоменка та Івана Крюковського, бандуристів Іллі Дуб'янського та Терешка Пархоменка. Проведені в Інституті конкретні зустрічі з народними співцями на спеціальних засіданнях Історико-філологічного товариства, яке діяло при навчальному закладі, а також організовані концертні виступи перед студентами та громадськістю міста у Народному домі й школах і гімназіях, мали не лише науковий характер, а й культурно-просвітницький. Варто відзначити наукову цінність проведених мистецьких імпрез, які передавали дух тієї епохи в якій жили і діяли кобзарі, лірники та бандуристи. У науковій розвідці детально аналізується репертуар бандуриста Терешка Пархоменка з вказівкою кількості рядків у творі, що розкриває унікальну мистецьку рису виконавця. Проаналізовані статті Олександра Малинки, Володимира Данилова та професора Михайла Сперанського, діяльність викладача Федора Проценка дали можливість з'ясувати як факти життя сліпих співаків, так і особливості їхнього репертуару та виконавської



діяльності, а також відмінності репертуару у кобзарів, бандуристів і лірників, зокрема відсутність в останніх народних історичних пісень – дум.

**Ключові слова:** кобзарі, бандуристи, лірники, українська усна народна творчість, думи, пісні, псалми, наукові дослідження, Ніжинська вища школа.

**Samoilenko Hryhorii Vasylovych** Doctor of Philological Sciences, professor at the Chair of Literature, Methods of Its Teaching, History of Culture and Journalism, Nizhyn Mykola Gogol State University, Grafka, 2, Nizhyn, 16600, tel.: (04631) 7-19-77, <https://orcid.org/0000-0001-5017-6993>

### **KOBZARS AND BANDURYSTS IN THE INVESTIGATIONS OF SCIENTISTS AND STUDENTS OF COUNT BEZBORODKO NIZHYN HISTORICAL PHILOLOGICAL INSTITUTE**

**Abstract.** The author for the first time in Literature Studies analyzes scientific works of professors, teachers and students of Count Bezborodko Historical Philological Institute in Nizhyn (a russified educated establishment), where they investigate Ukrainian folk song creativity and its popularization in the artistic space. Special place is taken by the material about such representatives of folk creativity traditions as blind kobzars, bandurysts, lirnyks, each of whom has his own repertoire and performers' mastership. The article reveals the activities of lyre players Korniy Bondarenko, Smaroviz, Yakov Novak, Fedir Yareshko, kobzars Prokip Dubenko, Nikon Kozhuhivskiy, Panas Bratytsa, Prokip Duba, Fedot Parkhomenka and Ivan Kryukovskii, bandurists Ilya Dubyanskyi and Tereshko Parkhomenka. Meetings with folk singers at special meetings of Historical Philological Club of the educational establishment and at concert performances for students and town inhabitants had not merely scientific, but also culture enlightenment role. It is worth noting the scientific value of the held artistic events, which conveyed the spirit of the era in which kobzars, lyrnyks and bandurists lived and worked. In the scientific investigation, the repertoire of bandurist Tereshko Parkhomenka is analyzed in detail, indicating the number of lines in the work, which reveals the unique artistic feature of the performer. The analyzed papers of Oleksandr Malynka, Volodymyr Danylov and professor Mykhailo Speranskyi, the studied activity of the teacher Fedir Protsenko enabled the author to reveal both facts of blind singers' lives and peculiarities of their repertoire and their activity as performers, to determine differences of repertoire of kobzars, bandurysts and lirnyks, including the fact that the last never performed folk historical songs.

**Keywords:** kobzari, bandurists, lyrniks, Ukrainian oral folk art, poems, songs, psalms, scientific research, Nizhyn Higher School.

**Постановка проблеми.** Місто Ніжин, де розкинулись корпуси Ніжинської вищої школи, дуже своєрідне й давнє поселення. Довгий час воно було центром одного із найбільших в Україні козацьких полків. І це якоюсь мірою сприяло як його економічному, так і культурному розвитку.

Характерною особливістю було й те, що в Ніжині у XVIII-XIX ст. функціонували три щорічні ярмарки: Троїцький, Покровський та Всеїдний. Звідусіль приїжджали купці зі своїми товарами. Готувались до них і ніжинці. У ці дні весь Ніжин гудів, бо чулися різні голоси, і, як свідчив М. Гоголь, мовне різноголосся перепліталось із муканням, беканням, ревінням тварин та людським гамором. І серед всього багатоголосся чувся особливий спів сліпих музикантів, які гурбилися біля храмів, що стояли навколо великої базарної площі: зі сходу – Замкова Богоявленська, з південного сходу – церкви Покрови Пресвятої Богородиці та Успенська, з півдня – Миколаївський собор. Саме біля цих благодатних місць і скупчувалися музиканти: кобзарі, лірники, бандуристи.

Микола Гоголь, Євген Гребінка та інші гімназисти бігали послухати їх співи, а потім відтворити все це у своїх художніх творах. Інтерес до цих музикантів проявляли згодом студенти-філологи та історики [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанню кобзарів та бандуристів були присвячені дослідження вчених та студентів Ніжинського історико-філологічного інституту князя Безбородька, що відображено в роботах А. Малинки [2], В. Данилова [3], Ф. Проценка [4], М. Сперанського [5] та інших. Сучасні наукові доробки представлені дослідниками Г. Самойленком [1] та О. Кривобоком [6].

**Мета статті.** На основі аналізу праць вчених та студентів Ніжинського історико-філологічного інституту князя Безбородька дослідити мистецьку творчість місцевих та приїжджих кобзарів та бандуристів.

**Виклад основного матеріалу.** Як свідчать документи, ніжинські базари відвідували лірники Корній Бондаренко, Смаровіз, кобзарі Прокіп Дубенко, Никон Кожухівський, Панас Братиця та Прокіп Дуб, бандурист Ілля Дуб'янський. Усі ці та інші співці були із сусідніх сіл та містечок. Але на ярмарку виступали і музиканти із Ніжина: лірники Яков Новак, Федір Ярешко, кобзар і бандурист Федот Пархоменко та інші.



Серед тих, хто цікавився співом цих музикантів, був і студент Історико-філологічного інституту князя Безбородька Олександр Малинка, який навчався у ньому з 1886 по 1890 рік. Під впливом лекцій професора М.І. Соколова, який читав фольклор, захопився він збиранням фольклорного та етнографічного матеріалу. Як свідчить сам О. Малинка у своїх спогадах, він часто бував на базарах, слухав кобзарів і влітку 1889 р. записав від Прокопа Чуба декілька його творів. Кобзар Чуб, справжнє його прізвище Дубенко Прокіп Михайлович (1841(1844) – 1903), який більше відомий під псевдонімом Дуб, був із села Макіївки Ніжинського повіту, осліп у 4 роки. Коли йому виповнилося 16 років, пішов вчитися до кобзаря Овсія (Сліпого), а потім продовжив у Павла Братиці, з яким ходив до Ніжина не лише з панотцем, а й лірником Федором Кожухівським. Як свідчить дослідник Василь Горленко, Дубу майстер зробив бандуру з вербового дерева і взяв із нього 1 карбованець. Це була особлива бандура, яка мали 4 баски (*соль, до, ре, соль*) і 16 приструнків (від *ля* в тональності *соль мажор*, від *ля* до *сі*).

Олександр Малинка у 1892 р. опублікував у журналі «Етнографическое обозрение» статтю «Прокоп Дуб, перехідний тип кобзаря» [7], у якій намагається визначити різницю між кобзарем і лірником. «Кобзар, як і всякий епічний сліпець, – зазначає дослідник, – співає пісні духовного змісту (вірші), пісні героїко-епічні і, нарешті, сатиричні, тоді як лірники дум зовсім не знають; їх репертуар складають: 1. псалми, 2. повчальні пісні, 3. сатиричні пісні, 4. жартівливі і, нарешті, 5. різнопланові танцювальні і козачки» [7, с.165-165]. При цьому О. Малинко наголошує, що лірники не знають і «богатирських» пісень, які вони самі називають історичними. Багаторазове прослухування пісень лірників і кобзарів, як зазначає О. Малинка, дало йому право звернути увагу ще на одну відмінність – це на виконання пісень: «лірники співають крикливим, гугнявим голосом, тоді як спів кобзарів відрізняється більшою природністю, а тому приємно слухати», хоча більшість виконавців співають уже старечим голосом. Крім цього, та й звуки бандури, кобзи і ліри зовсім різні, тож і вони впливають на загальний характер виконання пісень. І це підтверджує О. Малинка, стверджуючи, що коли він неодноразово слухав на ярмарку у Ніжині кобзаря Прокопа Чуба (Дуба) й лірника Никона Кожухівського, які мінялися інструментами, то й на цей раз Чуб співав, як і завжди, не підвищуючи голосу і доносячи до слухачів мелодію твору лірично, то ж Никон, граючи на кобзі, гнусаєвив і викрикував. І дослідник доходить висновку, що виконання залежало й від їх інструменту.

Зустрічаючись із кобзарем Іваном Крюковським, О. Малинка довідався й про зміну слухача на ярмарку. Люди перестали слухати старих пісень, їм подавай веселих та жартівливих. А раніше старики звали кобзарів співати «багатирські пісні», тобто історичні думи. А у зв'язку із втратою до них інтересу, то й молоді кобзарі їх уже і не знають, а виконують те, що цікаве люду. І в цьому, зазначає дослідник, причина того, що помітне зникнення із репертуару кобзарів жанру дум. Замість них звучать духовні псалми, побутові, сатиричні та комічного змісту пісні, і саме вони дають їм фінансовий прибуток.

У зв'язку з цим, кобзарям рідко доводиться виконувати думи. І коли попросили кобзаря Івана Крюковського проспівати історичну пісню, то він виконав лише уривок із думи про «Самійла Кішку» та й то з трудом. І далі дослідник робить дуже важливе зауваження про слухача. Раніше люди старшого покоління, або ж ті, у кого сини перебували на службі, або ж у кого траплялася якась інша у сім'ї важлива чи скорботна подія, то вони замовляли старі думи і, як стверджував Остап Вересай, «коли заграєш їм таке саме, що воно в голову їм ляже, – плачуть навкруги та й годі. А розхвилювавши своїх слухачів, кобзар уже може бути впевненим на хорошу нагороду».

Репертуар Прокопа Чуба (Дуба), який О. Малинка записав під час своїх зустрічей з ним, не відрізнявся від інших лірників. Тут не було жодної думи, і дослідник вважав, що кобзар не знав їх, хоча насправді це не так. З інших свідчень, зокрема М.Ф. Сумцова, довідуємося, що кобзар співав у Ніжині разом з Панасом Братицем думи «Про Богдана Хмельницького і Барабаша», «Про трьох братів Азовських», «Про козака Голоту». Серед 7 записаних О. Малинкою творів – це псалми та побутові пісні: «Сон Богородиці», «Про Єгора», «Чумак», «Про міщанку», «Про Хому і Ярему», «Про вдову», «Про тещу».

Слід зауважити, що стаття О. Малинки – це одна зі перших наукових праць колишнього студента Ніжинського Історико-філологічного інституту не була для нього випадковістю, бо Олександр Никифорович після закінчення інституту працював педагогом у різних місцях і продовжував займатися збиранням етнографічних і фольклорних матеріалів, які публікував у різних збірниках та періодичній пресі. Великий інтерес у науковців викликала його праця «Сборник материалов по малорусскому фольклору» (1902 р.), який був опублікований як додаток до «Земского сборника Черниговской губернии». Окреме його видання було відзначено премією М.В. Гоголя Російської академії наук. Продовжував О. Малинка цікавитися українським кобзарством і в подальшому, опублікувавши велику статтю



під назвою «Кобзарі О. Власко та Д. Симоненко й лірник А. Іваницький, їхній репертуар» (1929 р.). Але це було вже значно пізніше. Тож повернемося до інших ніжинських дослідників спадщини кобзарів, бандуристів та лірників.

При Ніжинському Історико-філологічному інституті князя Безбородька діяла чоловіча класична гімназія, у якій співи та музику викладав талановитий музикант і культурний діяч Ніжина Федір Данилович Проценко. І як згадує він у своїх спогадах, до нього у 1901 р. зайшов сліпий бандурист Терешко Пархоменко (1822-1910), який був родом із села Волосківці Менського повіту. У 10-річному віці він осліп. Співати вчився змалечку у свого вчителя, старого сліпого бандуриста, з яким їздив на ярмарки і базари, і як свідчить сам Т. Пархоменко, значну роль у розширенні його репертуару здійснили знайомі «пани». Зокрема, у ніжинській сім'ї К.В. Полякової він дістав тексти деяких дум, серед них і про Морозенка. А під час навчання у Чернігові у одного дідича та у двох студентів він довідався про Федора Проценка, які рекомендували йому поїхати до нього у Ніжин. Під час знайомства з Федором Проценком бандурист продемонстрував свою музичну майстерність. «Я помітив, зазначає Федір Данилович, незвичний музичний хист, побачив широкий репертуар козацьких дум, історичних, побутових та гумористичних пісень, часто запозичених з репертуару Остапа Вересая, і збірки козацьких дум Ревуцького. Він виконував їх артистично, з глибоким почуттям, гарним тенором, лірико-драматичного характеру» [4, с. 23].

Знайомство було коротким, бо Федір Данилович порекомендував Т. Пархоменку прибути до Ніжина, коли розпочнеться навчання студентів інститутів, щоб поспівати професорам-етнографам та студентам, а також у гімназіях та школах. І така зустріч відбулася 20-21 жовтня 1902 р. Його прослухали професор Михайло Несторович Сперанський, видатний знавець давнини, та викладач Євмен Іванович Кашпровський спочатку на подвір'ї у Ф.Д. Проценка. Високо оцінивши репертуар та виконання Пархоменком пісень, вони сфотографували його з хлопчиком-поводирем, а потім Михайло Несторович запросив бандуриста до себе і на квартирі та в інституті була продовжена з ним зустріч, під час якої йшла мова про його життя та творчість. Записи розмови вели як професор, так і студенти Георгій Бакалов, який походив із південних українців і мав досвід запису пісень у Катеринославській губернії; Володимир Данилов, знавець місцевих говорів Ніжинського повіту і збирач пісень у цьому ж регіоні. Це була вільна бесіда, яка завершилася записом пісень з репертуару

Т. Пархоменка. Музику записували теж двоє студентів професора: Сергій Боборикін, який згодом опублікував замітку про бандуру кобзаря і її будову [8], та Олексій Кибальчич, який написав статтю про установалення музичного тексту дум і духовних віршів.

Як свідчить професор М. Сперанський, Т. Пархоменко приїздив до вченого у Ніжин ще 2 рази, що дало можливість більш детально пізнати бандуриста та його репертуар. Ця розмова торкалася не лише життя та творчості кобзаря Терентія Макаровича Пархоменка, а і його специфічної виконавської майстерності, а тому учасники бесіди намагалися уточнювати як деякі факти життя, так і творів його репертуару. Ця робота мала як свої навчальні наслідки, так і сприяла науково-дослідницькій діяльності, бо студенти були залучені професором у подальшому до творчого процесу, який виразився у написанні наукових робіт, пов'язаних з народною творчістю.

Сам професор М.Н. Сперанський опублікував велику статтю «Южно-русская песня и современные ее носители (по поводу бандуриста Т.М. Пархоменка)». З'явилися у пресі і студентські замітки про кобзарів і лірників у різних наукових виданнях. Проф. М.Н. Сперанський, відштовхуючись від творчості Т. Пархоменка, розглянув стан вивчення українського фольклору і його носіїв, підкресливши, що в науці існують дві точки зору відносно народної поезії. Одна носить песимістичний характер, бо її прихильники проголошують сумну думку про зникнення цієї поезії, а також її носіїв. Інша, навпаки, була оптимістичною і звучала стверджувально: «Усна традиційна поезія далека ще від свого зникнення» [5, с. 99]. Указавши на це, професор ставить запитання: «А хто із них правий?» і у своїй статті вчений намагається відповісти на це запитання, опираючись на сучасні факти функціонування цієї поезії й існування її носіїв. Учений вважає, що для того, щоб дати конкретну відповідь, необхідно продовжити професійне збирання фольклорного матеріалу, словесного і музичного, з'ясувати умови його побутування та життя носіїв. І лише систематична робота із збирання матеріалу у відповідній місцевості може дати свої результати.

Учений також звертає увагу на жанри творів, які використовують співці, зокрема й дум, відмічаючи, що саме цей жанр вивчався на Чернігівщині, про що свідчать дослідження П. Куліша [9], А. Метлинського [10], О. Малинки [2], а на Харківщині І. Хоткевича та інших. І ця робота йшла при безпосередньому спілкуванні з виконавцями дум – кобзарями та бандуристами. І свій матеріал, взятий від бандуриста Т. Пархоменка, професор додає до того, що вже раніше було зібрано іншими. Це якоюсь мірою дало право стверджувати, що



жанр думи ще продовжував існувати в репертуарі бандуристів і на початку ХХ століття.

У подальшому у своїй статті проф. М. Сперанський розповідає про свої зустрічі з Т. Пархоменком і проведену роботу по виявленню його репертуару. При цьому дослідник характеризує і саму специфіку поведінки кобзаря, який уже був у подібних ситуаціях і не все міг розповісти. І лише групова робота різних дослідників, зокрема, і студентів сприяла створенню на основі зібраного матеріалу більш-менш повної характеристики особливостей творчості Т. Пархоменка, яка і розкривається у дослідженні професора. Цінним у цій праці є те, що в ній сповіщається про коло знайомств кобзаря із видатними музикантами, зокрема з М. Лисенком, який не лише слухав його спів, а й відіграв певну роль у становленні голосу Т. Пархоменка та у музичному оформленні мелодій дум. Тут перераховані вчителі співака, названі відомі кобзарі та бандуристи, зокрема Андрій Матвійович Гойденко, який сприяв поступовому зростанню майстерності Т. Пархоменка, що вплинуло на його вступ до товариського гурту (цеху лірників і бандуристів) і дало право мати уже своїх учнів.

Професор М. Сперанський подає у систематизованому вигляді репертуар бандуриста Т. Пархоменка з вказівкою кількості рядків у творі. Назвемо тут лише найважливіші:

Думи: «Морозенко» (45 рядків); «Втеча трьох братів із Азова» (270); «Про вдову і трьох синів» (101); «Невольницький плач (Сокол)» (62); «Про Саву Чалого» (уривок) (44); «Смерть Богдана Хмельницького» (63); «Про козака Голоту» (138); «Про Федора Безродного» (91); «Смерть козака-бандуриста» (48); «Про сестру та брата» (75). Усього 10 дум.

Найбільшу кількість репертуару Т. Пархоменка складають 28 духовних віршів, серед них псалми: «Почаївська» (47), «Мати-діва» (10), «Радуйся, царице» (11), «Страсті (Царю, Христе)» (36), «Сон Богородиці» (71) та інші.

Крім дум та псалмів у репертуарі бандуриста були також 6 сатиричних пісень: «Чочотка»; «Дворянка», «Міщанка», «Теща», «Щоглове весілля» та 8 різних пісень, серед них: «Ой ходжу я попід лугом»; «Що й у полі при дорозі»; «Де ти, хмелю»; «Гречаники»; «Горлиця». Серед цих пісень була й «Дума» Т. Шевченка, яку бандурист співав, підбираючи свою мелодію.

Деякі твори в репертуарі бандуриста були музично-танцювального характеру без слів, які музикант дуже цікаво виконував.

Праця проф. М. Сперанського дуже велика. У наступних 3 розділах вчений намагається визначити спільне і відмінне у співців українського



Півдня та російської Півночі як у репертуарі, так і самому виконанні пісень. І перше, що помітив дослідник, це відсутність у південних співців жанру билин, а у північних – дум. Крім цього, виконавці дум – це переважно сліпці, а билини виконували любителі і співали їх за роботою або ж у перерві під час відпочинку без будь-якого акомпанементу, керуючись лише своїм музичним слухом, бандуристи і лірники виконували думи обов'язково під свої інструменти і відзначалися професіоналізмом. Крім цього, вони гуртувалися у групи – гуртки співаків-сліпців. І на основі розповіді Т. Пархоменка професор дає характеристику таким колективам і їх керівникові «пану-отцю» і розповідає про самий ритуал прийому нових членів до гурту. Детальний опис життя сліпців та їх поведирів дає можливість уявити характер життєвого існування цієї групи українських митців.

Важливо зазначити, що професор М. Сперанський називає і конкретні 16 прізвищ та вік лірників і бандуристів, серед них і відомих співців: Вересая, Гераська, Дуба, Корнієнка, Пархоменка, Приходька та ін.

У статті багато цікавих деталей, що відносяться до життя членів гурту, від особливостей вступу до нього, навчання та вивчення репертуару з учителем-отцем, заробітку за день, спільної каси і зберігання її сундука тощо. Крім цього, дослідник зупиняється на використанні в репертуарі співаків жанру думи. Цей аналіз приводить вченого до висновку, що думи ще знаходили своє місце в репертуарі співців, але використовувалися уже значно менше.

Хвилює дослідника і проблема збирання репертуарного матеріалу, бо якщо на думи ще звертали увагу, то відносно духовних віршів і сатиричних пісень, «збирачі далеко не так енергійно збирали цей матеріал» [5, с. 13].

Проаналізувавши 3 групи пісень (думи, псалми, сатиричні), проф. М. Сперанський доходить висновку, що внаслідок нестатку матеріалу не можна охарактеризувати весь репертуар, але його можна визначити для окремих співаків, зокрема для Терентія Пархоменка, у репертуарі якого були думи, що зустрічалося в інших бандуристів та кобзарів, і серед них рідкісні, як дума «Морозенко», яка цікава і з боку музичного оформлення. З цим твором співак ознайомився завдяки ніжинській збирачці А.Ф. Поляковій у 1901 р. і, вивчивши його, показував у Києві композитору М. Лисенку, який давав поради щодо його виконання. І Т. Пархоменко уже демонстрував його під час свого другого приїзду до Ніжина. Цікаво, що професор дає короткі характеристики всім думам із репертуару бандуриста, а також деяким псалмам, підвищуючи цим наукову цінність дослідження.



У цілому ж ця стаття – це яскраве, глибоке за фактажем і спостереженнями наукове дослідження народної української поезії, яке базується на конкретних фактах, наданих співцями, а також почерпнутих із інших досліджень з цієї теми.

Важливо і те, що проф. М. Сперанський залучив до цієї дослідницької роботи своїх студентів, деякі із яких згодом стали професійними дослідниками української народної поезії та її носіїв.

Під час свого приїзду до Ніжина Т. Пархоменко виступав не лише перед професорами та студентами інституту, а й у чоловічій та жіночій гімназіях, у школах, двічі співав для ніжинців у Народному домі у виставах перед робітниками та селянською аудиторією [4, с. 23].

Слід вказати й на роль членів Історико-філологічного товариства при Ніжинському історико-філологічному інституті кн. Безбородька, які присвятили одне із своїх річних засідань № 79 (5) від 12 жовтня 1903 р. заслуховуванню доповіді проф. М. Сперанського «Южно-русская песня и ее носители» і рекомендували її до 5-го випуску збірника товариства. До речі, цей том був повністю присвячений українській народній поезії, бо тут була опублікована і велика підбірка пісень села Андріївки Ніжинського повіту, здійснена студентом В.В. Даниловим, усього було опубліковано 323 пісні 31 жанру з вказівкою їх виконавців. У додатках до статті проф. М. Сперанського опубліковані пісні бандуриста Т.М. Пархоменка з нотами: 6 дум та 28 псалмів. Таким чином дослідник увів їх до контексту української народної поезії.

На етнографічні інтереси студента Володимира Валерійовича Данилова (1881-1970), який навчався у Ніжинському інституті у 1901-1905 рр., значний вплив мав, крім проф. М. Сперанського, також проф. М.М. Бережков, котрий присвятив декілька своїх робіт ніжинському краю. Зокрема, він відзначив у своєму «Щоденнику», що 22 жовтня 1902 р. зібрання товариства буде слухати кобзаря Т. Пархоменка із Сосницького повіту. І наступного дня він до цієї інформації додав: «По правді сказати: кобзар ще молодий, всього 30 років, учився небагато і голосок слабенький; але він не без таланту. Співає ж він частково по книзі Грінченка» [6, с. 294, 314-315].

Коли кобзар приїздив наступного року, то він зупинився у приміщенні професора Михайла Бережкова. І знову як і в попередні часи у «Щоденнику» з'явилися записи відносно цього. 5 лютого 1903 р. вчений свідчив: «У мене гостював сліпець-кобзар Терентій Пархоменко з поводитирем Василем із Бурківки Сосницького повіту (відсіля 25 верст). Прийшов пішки». А 11 лютого стоїть короткий запис: «Кобзар пішов». Після цього іде цікаве висловлювання ще про одного знайомого, який

мав заїхати до професора, але, на жаль, не зміг цього зробити і Михайло Миколайович шкодує про це і робить у щоденнику запис: «Не турботами про себе живе людина, а любов'ю до інших людей». Сама ця фраза пояснює, чому співець більше ніж на тиждень зупинявся у професора.

Володимир Данилов уже зі студентських років проявив себе як допитливий дослідник усної української народної творчості. До списку його багаточисельних праць слід віднести й статтю «Серед кобзарів і лірників» (1911) [3]. Розпочинає він її із ліричного відступу про українські ярмарки, про які так поетично розповіли М. Гоголь та Г. Квітка-Основ'яненко. «Тепер ми зустрінемо на ярмарках інші картини, – зауважує дослідник, розповідаючи про грамофон, з якого ллються звуки музики і натовп зівак дивується, як це жерстяна труба зачаровує своїми мелодіями і молодих і старих». І після цього дослідник ставить запитання: «А чи таки так і не залишилося нічого на ярмарку від старої поетичної України, овіяної романтичними спогадами і особливою поезією Гоголя?». І звертає увагу читача на іншу мелодію, яку доносить легенький літній вітерець. Це вже інші звуки і слова, що приводять слухачів в особливий трепет:

Ой, вийшла, вийшла Матір Божа,  
Ой, та на хресті стала,  
Кулі вертала, турків вбивала,  
Монастир рятувала.

І В. Данилов в подальшому починає говорити про сліпих співців, які зібралися зі своїми поводириями в день святого Іллі біля церкви. Це були кобзарі й бандуристи та з десятків лірників. Звучали із їх уст у супроводі їхніх інструментів сумні і веселі мелодії, які розповідали про старі часи боротьби з турками. І ці мелодії нагадували дослідникові про інші години, коли у військах козаків були воїни-кобзарі, що знали багато історичних дум, і коли розпочинався бій, то вони вступали разом з іншими в криваву боротьбу з ворогом, підсилюючи дух воїнів мелодіями своїх героїчних пісень. Про це дуже і схвильовано розповідає дума «Про смерть козака-бандуриста»:

Ой, на татарських полях  
На козацьких шляхах  
Не вовки-сіроманці квилять, проквиляють,  
Не орли-чорнокрильці клеочуть і під небесами літають,  
То сидить на могилі козак старсенький,  
Як голубонька сивесенький  
У кобзу грає – виграє  
Голосно співає...



І так ллється мелодія старої думи, яка розповідає про подвиг козака-запорожця у звитяжній битві, коли у жорстокій протидії втрачено було майже все, лише одна бандура залишилася.

Кобза ж моя, дружино вірная,  
Бандуро моя мальованная!  
Де ж мені тебе діти?  
А чи у чистому степу спалити,  
І попелець по вітру пустити?  
А чи на могилі положити?  
Нехай буйний вітерець по степах пролітає,  
Струни твої зачіпає,  
Смутнесенько, жалібнесенько грає-виграва ...

Розповіді про старі часи дослідник доповнює згадкою про живописні картини, на яких козак Мамай, зробивши свою справу, сівав по-турецьки під деревом і грав на бандурі. Славні були козацькі часи! Але по-різному складалася доля кобзарів. Немало їх гинуло не лише на полі бою, але й від шляхти, яка стратила 3 бандуристів – Прокопа Скрягу, Михайла та Василя Варченків лише за те, що вони грали гайдамакам.

Були й такі часи, коли бандуристів приймали у господах як артистів, заслуховуючись їх співом. І В. Данилов розповідає про долі відомих сліпих бандуристів XVII ст. Григорія Любистка та Остапа Перила, яких любили слухати навіть далеко за межами України. Далі дослідник згадує і про відомого кобзаря XIX ст. Остапа Вересая, який був знаний не лише в Україні, а й у далекому Петербурзі. Згадав В. Данилов і свого знайомого Терешка Пархоменка, і від цих прикладів їхнього життя дослідник далі переходить до розповіді про долю співців, що проживали на Чернігівщині, зокрема бандуриста Андрія Шута, який загинув разом з малим поводитирем, переходивши по льоду Десни, а також про лірника Петра Степовиденка із Заньок, який ішов узимку із Ніжина до Черняхівки без поводитиря і замерз у дорозі. «Піднялась метіль, замела дорогу, куди не ступить нога, всюду сніг провалюється. Блукав Петро, блукав по полю і доклубав до Березанки, яка якраз на дорозі від Ніжина в Черняхівку. Та не знав сліпець, що під самим селом. Сів у полі і давай грати на лірі. Думав, що люди почують і прийдуть рятувати. І вірно, багато березанських людей чуло, як з поля метелиця доносить музику, та не знали, до чого це воно все. Хтось подумав, що це нечиста сила в полі грає. Так і замело Петра» [3, с. 310].

Після прослухування різних історій, які звучали у хаті сліпця Антона Скоби, доля якого склалася досить успішно, про що далі іде

розповідь у статті, бо він мав свою хату, невеличке господарство і люблячу дружину. Тут завжди збиралася на наради бригада сліпців, скарбником яких і був Антон Скиба. Саме тут після свята Іллі і відбувалося прийняття до гурту молодого співця Олексія Побігайла, який пройшов школу старого кобзаря Михайла Кравченка.

В. Данилов детально описує сам ритуал посвяти, у процесі якої пан-отець, прийнявши святий хліб та прочитавши тричі молитву, характеризує на прохання громади сліпців свого учня Олексія, дає йому хліб та нову бандуру зі словами: «Дай, Боже, щоб ти був здоровий, як вода, а багатий, як земля. І нехай у тебе не буде ні води, ні роси. Гряди во ім'я Господнє». І всі сліпці голосно повторили останні слова.

Дослідник завершує свою розповідь про молодого бандуриста ліричним пейзажним відступом, який по своєму описові навколишньої краси ніби давав авторське своєрідне благословення молодому сліпцеві щасливого подальшого життя і сподівання, що йому, можливо, як і Антону Скобі, зустрінеться любляча подруга. І ця думка підкріплюється останніми словами статті: «Ось на вулицю послухати кобзаря вийшла червонощока дівчина. Задивилась вона на його молоде лице, заслухалась його дзвінкого співу. Довго стояла вона нерухомо, дивилась услід сліпцю, і неясні, невиразні мрії про жалібну любов пролітали у її голові» [3, с. 312].

Статті В. Данилова, завжди наповнені не лише конкретними прикладами із життя кобзарів та бандуристів, їхньої складної долі, були проникнуті глибоким ліризмом, авторськими відступами, які роблять статтю публіцистично насиченою різними художніми засобами.

**Висновки.** Охарактеризувавши окремі праці ніжинців, можна з впевненістю стверджувати, що і в русифікованому навчальному закладові проводилася професорами певна робота з вивчення української народної творчості, яка закладала у студентів основи їх подальшої праці над розробкою цієї проблематики. Кожна стаття, розглянута нами, підтверджує свою наукову цінність і доводить, що у Ніжині проводилася як серйозна дослідницька у цьому плані робота, так і культурно-масова діяльність, спрямована на пропаганду творчості кобзарів і бандуристів.

#### **Література:**

1. Самойленко Г.В. Світ ярмарку у М. Гоголя і його попередників. *Русистика*. Київ: Київський університет, 2006. Вип. 5-6. С. 97-106.
2. Малинка А. Кобзари и лирики: Терентий Пархоменко, Никифор Дудка и Алексей Побегайло. *Земский сборник Черниговской губернии*. 1903. № 4. С. 60-92; Малинка А. Прокоп Чуб. *Этнографическое обозрение*. 1892. №1. Кн. XII. С. 164-178;



Малинка А. Кобзарь Петро Герасько и лирник Максим Прыщенко. *Киевская старина*, 1893. № 9. С. 441-450; Малинка А. Лирник Евдоким Мыкитович Мокровиз. *Киевская старина*, 1894, №9. Кн. 9. С. 434-444; Малинка А. Лирник Ананий Гомынюк. *Киевская старина*, 1898. №10. С. 2-8; Малинка О. Кобзарі С. Власко та Д. Симоненко й лірник А. Іваницький; їхній репертуар. *Первісне громадянство та його пережитки на Україні: науковий щорічник/за ред. К. Грушевської*. Київ, 1929. Вип. 1. С. 105-128.

3. Данилов В. Серед кобзарів і лірників. *Исторический вестник*. 1911. Т. 26 (XXVI). С. 310.

4. Проценко Федір. *Мистецькі спомини. 1880 – 1930*. Ніжин, 1993. С. 23.

5. Сперанский М. Южно-русская песня и современные ее носители (по поводу бандуриста Т.М. Пархоменка). *Сборник Историко-филологического общества при институте князя Безбородко в Нежине*. Т. 5. К.: Типография И. И. Чоколова, 1904. С. 97-230.

6. Щоденник професора Михайла Бережкова. *Институтський період (1882-1904)*. За редакцією О.П. Кривобока. Чернігів: Десна. Поліграф, 2020. С. 294, 314-315.

7. Этнографическое обозрение, 1892, кн. 12, С. 164-178.

8. *Сборник Историко-филологического общества при Институте князя Безбородко в Нежине*. Т. V. Київ, 1904. С. 175-176.

9. Кулиш П. *Записки о Южной Руси*. Санкт-Петербург, 1856-57, Т. II. 354 с.

10. *Народныя южно-русския песни*. Киев, 1854.

#### References:

1. Samoilenko, H.V. (2006). *Svit yarmarku u M. Hoholia i yoho poperednykiv* [The World of Trade Fair in M. Gogol's and His Predecessors' Works]. *Rusystyka – Russian Studies*. Kyiv: Kyivskiy universytet Publ. Iss. 5-6. P. 97-106. [in Russian]

2. Malinka, A. *Kobzari i lirniki: Terentij Parhomenko, Nikifor Dudka i Aleksej Pobegajlo* [Kobzars and Lirnyks: Terentij Parhomenko, Nikifor Dudka i Aleksej Pobegajlo] (1903). *Zemskij sbornik Chernigovskoj gubernii*. №4. P. 60-92; Malinka, A. (1892). *Prokop Chub* [Prokop Chub]. *Etnograficheskoe obozrenie*. №1. Book XII. P. 164-178; Malinka, A. (1893). *Kobzar Petro Gerasko i lirnik Maksim Pryshenko* [Kobzar Petro Herasko and Lirnyk Maksym Pryshenko]. *Kievskaya starina*, № 9. P. 441-450; Malinka, A. (1894). *Lirnik Evdokim Mykitovich Mokroviz* [Lirnyk Yevdokym Mykytovich Mokroviz]. *Kievskaya starina*, №9. Book 9. P. 434-444; Malinka, A. (1898). *Lirnik Ananij Gomynyuk* [Lirnyk Ananij Homynyuk]. *Kievskaya starina*, №10. P. 2-8. [all – in Russian]; Malynka, O. (1929). *Kobzari S. Vlasko ta D. Symonenko y lirnyk A. Ivanytskyi; yikhonii repertuar* [Kobzars S. Vlasko and D. Symonenko, Lirnyk A. Ivanytskyi; Their Repertoire]. *Pervisne hromadianstvo ta yoho Perezhytky na Ukraini: naukovyi shchorichnyk*. Kyiv. Iss. 1. P. 105-128. [in Ukrainian]

3. Danylov, V. (1911). *Sered kobzariv i lirnykiv* [Among Kobzars and Lirnyks]. *Istorycheskyi vestnyk*. Vol. 26 (XXVI). P. 310. [in Ukrainian]

4. Protsenko, Fedir. (1993). *Mystetski spomyny* [Artistic memoirs]. 1880 – 1930. Nizhyn. P. 23. [in Ukrainian]

5. Speranskij, M. (1904). *Yuzhno-russkaya pesnya i sovremennye ee nositeli (po povodu bandurista T.M. Parhomenka)* [South Russian Song and Her Modern Representatives (about Banduryst T.M. Parkhomenko)]. *Sbornik Istoriko-filologicheskogo obshestva pri institute knyazya Bezborodko v Nezhine – The Collection of Scientific Works of Scientific-Philological Club of Count Bezborodko Institute in Nizhyn.*. Vol. 5. Kyiv: Tipografiya I. I. Chokolova Publ. P. 97-230. [in Russian]



6. *Shchodennyk profesora Mykhaila Berezhkova. Instytutskyi period (1882-1904)* [Diary of Professor Mykhailop Berezhkov. Institute period (1882-1904)]. (2020). Chernihiv: Desna. Polihraf Publ. P. 294, 314-315. [in Ukrainian]
7. *Etnograficheskoye obozreniye – Ethnographic Survey.* (1892). Book 12, P. 64-178. [in Russian]
8. *Sbornik Istoriko-filologicheskogo obshchestva pri Institute knyazya Bezborodka v Nezhine – The Collection of Scientific Works of Scientific-Philological Club of Count Bezborodko Institute in Nizhyn* (1904). Vol. V. Kyiv. P. 175-176. [in Russian]
9. Kulish, P. (1856-1857). *Zapiski o Yuzhnoj Rusi* [Notes about South Rus]. Sankt-Peterburg. Vol. II. 354 p. [in Russian]
10. *Narodnyya yuzhno-ruskiya pesni* [Folk Songs of South Rus]. (1854). Kyiv. [in Russian]



УДК 94(477):929

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1295-1314](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1295-1314)

**Тарасенко Ольга Олексіївна** кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії України Факультету суспільно-гуманітарних наук, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053, тел.: (095) 570-64-66, <https://orcid.org/0000-0002-3220-3510>

## ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРСОНАЛІ ІВАНА КАМАНІНА УКРАЇНСЬКИМИ ІСТОРИКАМИ

**Анотація.** Український історик, археограф, архівіст, дослідник пам'яток культури, палеограф, член Історичного товариства Нестора-літописця, Київської археографічної комісії, Київського товариства старожитностей і мистецтв, Київського товариства охорони пам'яток старовини та мистецтва, Наукового товариства імені Шевченка у Львові, Українського наукового товариства в Києві, громадський діяч Іван Каманін (1850–1921) належав до представників старшої генерації Київської школи істориків Володимира Антоновича, яка була складовою частиною Школи істориків Університету Св. Володимира в ХІХ ст. Київська школа істориків Володимира Антоновича дала світові близько сорока видатних і талановитих учених, які склали еліту української історичної науки кінця ХІХ – початку ХХ ст. Іван Каманін займає почесне місце серед них. Вчений був непересічною постаттю свого часу, людиною енциклопедичних знань, його багаторічна плідна наукова діяльність та велика спадщина свідчить, що він був авторитетним науковцем, знаним та шанованим багатьма відомими діячами своєї доби, належав до наукової еліти кінця ХІХ – початку ХХ ст. Іван Каманін був автором більше 300 наукових праць з історії України ХVІ–ХVІІ ст., з археології, архівознавства. Відпрацював сорок п'ять у Київському центральному архіві давніх актів, де пройшов шлях від помічника бібліотекаря, архіваріуса, до директора архіву. Брав участь у виданні «Архива Юго-Западной России». Історик був активним дописувачем часопису «Киевская старина», учасником археологічних з'їздів, працював у комісіях УАН для складання історико-географічного та біографічного словників України, був одним із засновників Київської губернської вченої архівної комісії (1914). Науковець залишив велику документальну спадщину – масив опублікованих та неопублікованих





праць з української, російської та всесвітньої історії, архівознавства, археографії, палеографії, археології, філігранології, спогади, комплекс приватного листування. Проаналізовані нами праці українських істориків, які досліджували персоналію Івана Михайловича Каманіна протягом 1926 – 2021 рр., дозволили нам узагальнити, що життя, багатоаспектна наукова, громадська, просвітницька діяльність та наукова спадщина вченого все ще залишаються недостатньо дослідженими та потребують всебічного вивчення й популяризації. Комплексне, системне, ґрунтовне, поглиблене дослідження персоналії Івана Каманіна чекає на молодих українських істориків ХХІ ст.

**Ключові слова:** Іван Каманін, персоналія, життя та діяльність, Київська школа істориків Володимира Антоновича, Школа істориків Університету Св. Володимира ХІХ ст., четверта чверть ХІХ ст. – перша чверть ХХІ ст.

**Tarasenko Olha Oleksiyivna** Candidate of Historical Sciences (PhD in History), Associate Professor, Associate Professor of the History of Ukraine Department of the Faculty of Social and Humanitarian Sciences, Borys Grinchenko Metropolitan Kyiv University, Bulvarno-Kudryavska St., 18/2, Kyiv, 04053, tel.: (095) 570-64-66, <https://orcid.org/0000-0002-3220-3510>

## **RESEARCH OF THE PERSONALITY OF IVAN KAMANIN BY UKRAINIAN HISTORIANS**

**Abstract.** Ivan Kamanin (1850–1921) was a Ukrainian historian, archeographer, archivist, source researcher, paleographer, and the public figure. He was a member of the Historical Society of Nestor the Chronicler, the Kyiv Society of Antiquities and Arts, the Kyiv Society for the Protection of Ancient Monuments and Arts, a corresponding member of the Shevchenko Scientific Society in Lviv, the Ukrainian Scientific Society in Kyiv, the All-Ukrainian Academy of Sciences. He belonged to the representatives of the older generation of the Kyiv School of Historians of Volodymyr Antonovych, which since the fourth quarter of the 19<sup>th</sup> century was an integral part of the School of Historians of the Kyiv St. Volodymyr University. The Kyiv School of Historians of Volodymyr Antonovych gave the world about forty outstanding and talented scholars, who made up the elite of Ukrainian historical science of the late 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> centuries. Ivan Kamanin took an honorable place among them. The scholar was a prominent figure of his time, a man of encyclopedic knowledge, many years of his fruitful scientific activity and a large legacy testify to the fact that he



was an authoritative scholar, known and respected by many famous figures of his time, and belonged to the scientific elite of the late 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> centuries. Ivan Kamanin was the author of more than 300 scientific works on the history of Ukraine in the 16<sup>th</sup> and 17<sup>th</sup> centuries, on archeology and archival studies. He worked forty-five years in the Kyiv Central Archive of Ancient Acts, where he worked his way up from an assistant librarian to an archivist and a director of the archive. He participated in the publication "Archive of South-Western Russia". The historian was an active contributor to the "Kievskaya starina" magazine, a participant in archaeological congresses, worked in the commissions of the All Ukrainian Academy of Sciences for the compilation of historical-geographical and biographical dictionaries of Ukraine, and was one of the founders of the Kyiv Provincial Scientific Archival Commission (1914). The scholar left a large documentary legacy - an array of published and unpublished works on Ukrainian, Russian, and world history, archival studies, archaeography, paleography, archeology, filigree studies, memoirs, and a complex of private correspondence. The works of Ukrainian historians who studied the personality of Ivan Kamanin from 1926 to 2021 we analyzed. The conducted research made it possible to conclude that the scholar's life, his multifaceted scientific, public, and educational activities, and scientific legacy remain insufficiently researched, and require comprehensive study and popularization. A complex, systematic, thorough study of the personality of Ivan Kamanin awaits young Ukrainian historians of the 21<sup>st</sup> century.

**Keywords:** Ivan Kamanin, personality, life and activities, Kyiv School of Historians of Volodymyr Antonovych, School of Historians of St. Volodymyr University in the 19<sup>th</sup> century, the fourth quarter of the 19<sup>th</sup> century – the first quarter of the 21<sup>st</sup> century.

**Постановка проблеми.** Український історик, археограф, архівіст, джерелознавець, палеограф, член Історичного товариства Нестора-літописця, Київського товариства старожитностей і мистецтв, Київського товариства охорони пам'яток старовини та мистецтв, член-кореспондент Всеукраїнської академії наук, громадський діяч Іван Михайлович Каманін (1850–1921) залишив помітний слід в історії вивчення української минувшини, був одним із найвидатніших київських істориків кінця ХІХ – початку ХХ ст.

Іван Каманін разом із Орестом Левицьким [1], Володимиром Щербинюю [2] належав до представників старшої генерації Київської школи істориків Володимира Антоновича, яка входила до Школи істориків Університету Св. Володимира в ХІХ ст. Вчений прожив довге

і плідне життя. Персоналію Івана Каманіна вивчали досить мало. Наукова та громадська діяльність науковця була забута протягом панування тоталітарного режиму, із 1990-х років українські вчені повернулись до вивчення персоналії науковця, проте його наукова спадщина все ще залишається недостатньо дослідженою.

**Методи дослідження.** Стаття ґрунтується на засадах об'єктивності та системності. Застосовано загальнонаукові, історичні та джерелознавчі методи дослідження, а саме: аналітичний, логічний, синтетичний, ретроспективний, проблемно-хронологічний, порівняльно-історичний, біографічний, ін.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення персоналії Івана Михайловича Каманіна розпочали у 1926 р. Микола Василенко [3] та Володимира Щербина [4]. У радянський час ім'я вченого замовчувалось. У 1971 р. з нагоди 120-річчя з дня народження українського історика-архівіста Івана Каманіна вшанувала В.В. Панашенко [6]. Івана Каманіна згадувала в 1979 р. українська радянська енциклопедія [7]. У 1991 р. Олександр Ситник присвятив Івану Каманіну статтю з нагоди 140-річчя з дня народження [8]. Ольга Ємець у 1994, 1996, 1997 рр. досліджувала Івана Каманіна як учня Володимира Антоновича [9], вивчала його життя та наукову діяльність [10], аналізувала археографічну працю вченого [11]. М.І. Крячок у 1997 р. вивчав документи фонду Івана Михайловича Каманіна як історичне джерело (за матеріалами ЦДАМЛМ України) [12]. Юрій Мицик у 1997 р. досліджував листи І.М. Каманіна до М.С. Грушевського [13]. Катерина Домарацька у 1999 р. у біобібліографічному довіднику українських архівістів нагадала про науковця [14]. Як провідника духовності в Україні згадували вченого у 2003 р. [15]. О.Р. Нагірняк у 2005 р. вивчав українознавчий доробок І.М. Каманіна у структурі Історичного товариства Нестора-Літописця (кінець XIX – початок XX ст.) [16]. П.І. Скрипник та І.Б. Усенко у 2007 р. присвятили науковцю замітку в Енциклопедії історії України [17]. Катерина Клімова у 2007 р. розглянула архівознавчу діяльність Івана Каманіна в біобібліографічному довіднику українських архівістів XIX–XX ст. [18]. І.Б. Усенко в 2012 р. розглянув життя та діяльність Івана Каманіна в Енциклопедії сучасної України [29].

Ґрунтовно, системно й комплексно персоналію Івана Михайловича Каманіна досліджувала Надія Якобчук упродовж 2008 – 2021 рр. У 2008 р. вона вивчала листування І.М. Каманіна з Ганною Барвінок (1901–1910 рр.) в фондах Інституту рукопису Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського [19]. У 2009 р. вона ж дослідила діяльність Івана



Каманіна як дослідник історії та культурної спадщини міста Києва [20]. У 2010 р. вона ж проаналізувала джерела дослідження біографії І.М. Каманіна [21], до 160-річчя з дня народження науковця розглянула його життя та діяльність як подвижника української історичної науки [22], вивчила листування Івана Каманіна з Іваном Білозерським у 1903–1909 рр. як історичне джерело [23] та листи І.М. Каманіна до П.Я. Стебницького [24], розкрила джерельне значення архівознавчих та археографічних досліджень Івана Каманіна [25] та провела джерельний аналіз архівознавчих та археографічних досліджень вченого [26].

Проведені дослідження дозволили Надії Якобчук у 2011 р. захистити дисертацію «Документальна спадщина І.М. Каманіна (1850–1921): джерелознавчий аспект» на звання кандидата наук [27; 28]. У 2015 р. вона реконструювала просопографічний портрет Івана Каманіна (1850–1921) [30]. У 2018 р. – розглянула Івана Каманіна як видатного представника наукової еліти Наддніпрянської України кінця ХІХ – початку ХХ ст. [31]. У 2021 р. до 170-річчя з дня народження та 100-річчя з дня смерті Івана Каманіна дослідниця пошанувала науковця, розглянувши його життя, присвячене улюбленій праці [32].

**Мета статті** - проаналізувати праці українських істориків, які досліджували персоналію Івана Каманіна у 1926–2021 рр.

**Виклад основного матеріалу.** Основні етапи життя та наукової діяльності Івана Каманіна розглянуті у статтях, довідниках та енциклопедіях.

Сучасники історика Микола Василенко [3] та Володимир Щербина [4] у 1926 р. пошанували свого товариша, розглянули факти його біографії, дали оцінку історичній та архівознавчій спадщині науковця.

Микола Василенко наголошував, що наукова діяльність Івана Каманіна була дуже насиченою та різноплановою, що історик не відкрив чогось кардинально нового в науці і у своїх методах дослідження та твердженнях часто помилявся, однак його метою завжди залишався пошук історичної правди, а багаторічна напружена праця Івана Каманіна склала основний зміст його життя, була його втіхою. Він любив свою працю, її результат приносив йому задоволення [3].

Микола Василенко згадував, що Київський центральний архів давніх актів був для Івана Михайловича потребою, другим власним науковим кабінетом, на всьому архіві лежав відбиток особи Іван Каманіна, а коли він помер, то в архіві відчувалась порожнеча, було вийнято душу, що жила там довгий час [3, с.63-64].

Володимир Щербина, розглядаючи діяльність свого університетського друга як архівіста, відзначав, що Іван Каманін на практиці часто застосовував свої принципи експертизи, доводив фальсифікацію чи помилковість документів, які надавали йому для обстеження [3, с.51]. А після відкриття у Києві Звіринецьких печер Іван Каманін активно їх досліджував, написав працю «Зверинецкие пещеры в Киеве (их древность и святость)» [5].

Архівіст-палеограф Іван Каманін уважно вивчав давні написи на стінах печер, намагався палеографічним дослідженням встановити час їх появи, читав напівстерті написи на кипарисовій панагії, знайденій у печерах, прагнув розв'язати суперечливе питання про ім'я першого київського митрополита. Духовна сутність історика настільки споріднилась із Звіринецькими печерами, що Іван Каманін заповів, щоб його там було поховано після смерті. Його бажання було виконано [4, с.50].

У радянський період Івана Каманіна було визнано істориком «буржуазно-ліберального напрямку».

У 1971 р. до 120-річчя з дня народження Івана Каманіна як українського історика-архівіста пошанувала Віра Василівна Панашенко [6].

У 1979 р. наукова громадськість наголошувала на цінності праць Івана Каманіна з української палеографії [7].

Із 1990-х років українські історики повернулись до вивчення персоналії Івана Каманіна.

У 1991 р. Олександр Ситник пошанував персоналію Івана Каманіна як українського історика, присвятивши свою статтю 140-річчю з дня народження Івана Каманіна та 70-річчю з дня його смерті [8]. Дослідник наголосив, що український історик, архівіст, палеограф Іван Каманін був яскравою постаттю серед плеяди визначних істориків Київської історичної школи Володимира Антоновича, що наукова діяльність Івана Каманіна проходила у кінці ХІХ –початку ХХ ст. – у період чи не найвищого розвитку української історичної науки, в епоху, яка формувалась на основі Київського та Львівського університетів, де десятки істориків європейського рівня володіли глибоким запасом знань з гуманітарних і природничих наук, проводили дослідження в найрізноманітніших галузях історичної науки, підходили до наукових проблем комплексно та ґрунтовно [8, с.115].

Олександр Ситник відзначив, що молодому Івану Каманіну поталанило з учителями, в стінах Другої київської гімназії його навчали кращі київські педагоги-історики: К.М. Воскресенський, М.П. Драгоманов, Н.С. Тумасов, І.О. Самчевський, протоієрей П.Г. Лебединцев, а в Університеті Св. Володимира він вчився у період відродження історико-філологічного



факультету під керівництвом провідних викладачів В.С. Іконнікова, В.Б. Антоновича, Ф.А. Терновського і М.П. Драгоманова, коли кафедри закладу посіли В.Б. Антонович, М.П. Драгоманов, І.В. Лучицький, П.А. Терновський, які своєю науковою та викладацькою діяльністю сприяли славі Університету Св. Володимира, доклали багато зусиль, щоб піднести українську історичну науку до європейських вимог. У той період відроджувався і Київський центральний архів давніх актів, який існував при Університеті Св. Володимира з 1852 р. В архіві було зібрано близько шести тисяч актових книг і до півмільйона окремих документів XVI – XVIII ст., які майже не були ще досліджені, що надавало історикам великий простір для наукової праці [8, с.116].

Володимир Боніфатієвич Антонович, як співробітник Київського центрального архіву давніх актів, досліджував його матеріали, у 1870 р. захистив магістерську дисертацію «Последние времена казачества на правой стороне Днепра», отримав кафедру російської історії в Університеті Св. Володимира, постійно користувався в своїй роботі актовими книгами, залучав до роботи з архівними матеріалами своїх студентів, зокрема Івана Каманіна.

Іван Каманін науковій праці в Київському центральному архіві давніх актів присвятив 45 років життя, став автором численних праць з історії українського козацтва, архівознавства, палеографії, дипломатики, філігранології, історії слов'язнознавства, церковної історії та археології, історії міста Києва, історії літератури, історії євреїв і циган, історіографії, які були написані на основі значного архівного й актового матеріалу [8, с.116].

Наукова співпраця та людське спілкування професора Антоновича та Івана Каманіна тривало все їхнє життя. Після смерті Вчителя за сприяння Івана Каманіна у 1910 р. Катерина Мельник-Антонович надрукувала на правах рукопису бібліографічний реєстр матеріалів до складання історично-географічного словника української землі в її етнографічних межах, який Володимир Антонович складав разом із учнями своєї наукової школи декілька десятиліть [8, с.130].

Олександр Ситник зазначив, що величезний науковий пласт наукової спадщини, яку Іван Каманін залишив після себе, особистий фонд Івана Каманіна (ф. 237, оп. I) в Центральному державному історичному архіві м. Києва, особисті рукописні матеріали Івана Каманіна в рукописному відділі Центральної наукової бібліотеки Академії наук України, залишаються фактично нерозробленими. Олександр Ситник закликав українських істориків об'єднуватись для поглибленого дослідження наукової спадщини Івана Каманіна [8, с.132].

У 1994 р. Ольга Ємець розглянула особистість Івана Каманіна як учня Київської школи істориків Володимира Антоновича [9]. У 1996 р. вона ж вивчила персоналію Івана Каманіна [10]. У 1997 р. вона ж дослідила археологічну діяльність Івана Каманіна [11].

У 1997 р. Микола Крячок дослідив документи фонду Івана Михайловича Каманіна як історичне джерело (за матеріалами ЦДАМЛМ України) [12].

У 1997 р. Юрій Мицик проаналізував листи Івана Каманіна до Михайла Грушевського [13].

У 1999 р. Катерина Домарацька вмістила замітку про Івана Каманіна у біобібліографічному довіднику українських архівістів [14].

У 2003 р. у довіднику про провідників духовності в Україні була розміщена історико-біографічна стаття про Івана Каманіна [15].

У 2005 р. О.Р. Нагірняк розглянув українознавчий доробок Івана Каманіна у структурі Історичного товариства Нестора-Літописця у кінці XIX –початку XX ст. [16].

У 2007 р. П.І. Скрипник та І.Б. Усенко в Енциклопедії історії України подали замітку про Івана Каманіна [17].

У 2007 р. Катерина Климова розмістила замітку про Івана Каманіна у біобібліографічній довіднику «Українські архівісти (XIX – XX ст.)» [18]. Відзначила, що під керівництвом Івана Каманіна у Центральному архіві давніх актів було розгорнуто активну роботу з упорядкування фондів, складання описів до актових книг і окремих документів, що до 1913 р. Центральним архівом було опубліковано 70 описів актових книг, 121 опис був у процесі видання, 58 – підготовлено до видання. Наголосила, що працюючи з документами Центрального архіву давніх актів, Іван Каманін зосереджував особливу увагу на вивченні актового матеріалу, розробив методика його описування, займався створенням першої української актографії за зразком історично-правничих бібліографій, досліджуючи актові книги України XVI–XVII ст., він звернув увагу на численні фальсифікації стародавніх документів. [18, с.266]. Вказала, що Іван Каманін приділяв багато уваги палеографії, дослідженню українського скоропису, водяних знаків на папері XVI–XVII ст., що наукову цінність праці Івана Каманіна з палеографії, виданої Київською археографічною комісією у 1899 р., відзначив XI археологічний з'їзд та Московське археологічне товариство, «Палеографічний збірник» був відзначений Уваровською премією Російської Академії наук, що Іван Каманін, керуючи роботою з підготовки збірника водяних знаків, підкреслював наукове значення філіграней на папері для визначення місця і часу створення недатованих архівних документів, їхньої автентичності [18, с.267].



Катерина Климова зауважила, що Іван Каманін плідно працював в галузі архівної евристики: розшукував документи і матеріали в бібліотеках і архівах, в тому числі приватних, монастирських і церковних на Київщині, Поділлі та Волині, за дорученням підготовчого комітету XI археологічного з'їзду він обстежував бібліотеки та архіви Почаївської лаври, Житомира, Кам'янця-Подільського, Острога, Луцька й інших міст [18, с.267].

Підсумувала, що Івану Каманіну належать понад 200 наукових праць і документальних публікацій з історії України та Росії XVII–XVIII ст., загальної історії, літературознавства, славістики, палеографії, дипломатії, архівознавства, в яких міститься значна кількість фактографічного матеріалу, що був взятий із документальних джерел, які пізніше були знищені [18, с.268].

Значним внеском у вивчення персоналії Івана Каманіна стало комплексне й системне вивчення Надією Якобчук життя, багатоаспектної наукової діяльності та епістолярної спадщини вченого у низці статей та кандидатській дисертації.

У 2008 р. Надія Якобчук проаналізувала листування Івана Каманіна з Ганною Барвінок (1901–1910 рр.) в фондах Інституту рукопису Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського. Дослідниця зазначила, що епістолярна спадщина вченого досить об'ємна (нараховує понад 500 листів), кореспонденцій, адресованих Івану Каманіну виявлено менше, ніж написаних ним особисто. Адресатами Івана Каманіна були видатні особистості кінця XIX – початку XX ст. – науковці, письменники, громадські діячі Володимир Антонович, Михайло Грушевський, Митрофан Довнар-Запольський, Микола Біляшівський, Борис Грінченко, Володимир Іконніков, Олександра Білозерська-Куліш – Ганна Барвінок та ін. [19, с.302].

Листування дослідника з Олександрою Куліш становить значну частину його епістолярної спадщини. Дослідниця проаналізувала 33 листи за період з 1903 до 1910 р. та визначила інформаційну цінність частини кореспонденцій Івана Каманіна до Ганни Барвінок [19, с.303].

Узагальнювала, що основною сюжетною лінією всіх 33 листів було обговорення підготовки до друку та публікації повного видання творів і листів Пантелеймона Кулиша та його біографії, чим на прохання Олександри Куліш детально займався Іван Каманін. Листи мали факти, які допомагають уточнити психологічний портрет вченого, інформацію про поточні події громадського і культурного життя Києва і України, сучасниками яких були респонденти. Проаналізований масив джерел дозволив дослідниці визначити коло колег і знайомих Івана



Каманіна, з якими він підтримував постійні зв'язки, що підготовча робота була тривалою, вимагала багато сил обох дописувачів [19, с.304].

У 2009 р. Надія Якобчук розглянула діяльність Івана Каманіна як дослідника історії та культурної спадщини міста Києва [20].

У 2010 р. Надія Якобчук проаналізувала джерела дослідження біографії Івана Каманіна [21] та до 160-річчя з дня народження вченого висвітлила наукову та громадську діяльність Івана Каманіна, розглянула основні етапи його життєвого та творчого шляху, визначила місце українського історика, археографа, архівіста та палеографа Івана Каманіна у наукового доробку в українській історіографії [22].

У 2010 р. Надія Якобчук дослідила листування Івана Каманіна з Іваном Білозерським у 1903–1909 роках як історичне джерело [23] та проаналізувала й виклала у друк сім листів Івана Каманіна до українського громадського і політичного діяча, письменника, публіциста, видавця, благодійника Петра Стебницького, визначила основні сюжети, інформаційний потенціал та значення кореспонденцій, які допомогли уточнити інформацію про підготовку до друку першого тому «Собрания сочинений и писем П.А. Кулиша», продемонстрували серйозне ставлення респондентів до справи, з'ясували деталі громадського та політичного життя України початку ХХ ст. [24].

У 2010 р. вона ж дослідила джерельне значення архівознавчих та археографічних досліджень Івана Каманіна [25] та провела джерелознавчий аналіз архівознавчих та археографічних досліджень Івана Каманіна [26].

У 2011 р. Надія Якобчук захистила кандидатську дисертацію «Документальна спадщина І.М. Каманіна (1850–1921): історико-джерелознавчий аспект» на здобуття наукового ступеня кандидата історичних наук [27; 28].

У 2012 р. І.Б. Усенко надрукував замітку про Івана Каманіна у Енциклопедії сучасної України [29].

У 2015 р. Надія Якобчук присвятила статтю 165-й річниці від дня народження Івана Каманіна. На основі комплексу джерел з документальної спадщини українського історика, архівіста, археографа Івана Каманіна дослідниця реконструювала його просопографічний портрет. Зазначила, що посилений інтерес до особи в історії вимагає від сучасних дослідників написання біографії, перерахування та уточнення окремих фактів, дат, поглибленого вивчення особистості людини, в усій багатогранності її соціально-психологічних, індивідуальних рис, формування уявлення про дослідника як особистість [30, с.165].

Найявний у документальній спадщині Івана Каманіна комплекс джерел, що містять важливий просопографічний матеріал: офіційні



документи, фотографії, джерела особового походження, спогади про ученого, некрологи, документи членів його родини та колег, дозволив відтворити його просопографічний портрет.

Як відзначає Надія Якобчук, у спогадах та некрологах сучасники Івана Каманіна, які знали його особисто, працювали в архіві під його керівництвом, добачали, що Іван Михайлович був дуже досвідченим науковцем, доброзичливо ставився до кожного відвідувача архіву, намагався допомогти у пошуковій роботі, молоді дослідники знаходили в його особі цікавого співрозмовника, порадника та наставника, з яким можна було поспілкуватися або навіть подискутувати на будь-яку наукову тему [30, с.168]. Листування Івана Каманіна дозволило дізнатися про його характер, громадянську позицію, ставлення до праці, особливості приватного життя, стан здоров'я у різні періоди тощо.

Надія Якобчук висновувала, що проаналізована нею просопографічна інформація у документальній спадщині Івана Каманіна дозволила стверджувати, що він був непересічною постаттю початку ХХ ст., авторитетним науковцем, знаним і шанованим багатьма відомими діячами своєї доби, відзначався широтою наукових інтересів, ерудованістю і надзвичайною відданістю улюбленій роботі. Водночас це була проста, невибаглива у побуті людина, доброзичлива у спілкуванні з колегами і друзями, турботлива у ставленні до родини. Дещо скептичний, вимогливий, інколи недовірливий і суперечливий, Іван Каманін звик сподіватися лише на самого себе, часто не сприймав критику, був досить стриманим і навіть закритим. Він не скаржився на долю, не афішував свого родинного життя, а у листуванні завжди уникав відвертих розмов і не відкривав власної душі [30, с.173].

У 2018 р. Надія Якобчук у статті «І. М. Каманін (1850–1921) – видатний представник наукової еліти Наддніпрянської України кінця ХІХ – початку ХХ століття» [31] проаналізувала основні етапи життєвого шляху та наукової діяльності українського історика, архівіста, археографа, палеографа кінця ХІХ – початку ХХ ст. Івана Каманіна, як активного представника наукових кіл Києва та громадсько-культурного життя України; розкрила джерельний потенціал його наукової спадщини; визначила внесок Івана Каманіна в історію та громадсько-культурне життя України; підкреслила, що Іван Каманін був непересічною постаттю своєї епохи, а його багаторічна плідна наукова діяльність та об'ємна наукова спадщина свідчить, що він був авторитетним ученим, знаним та шанованим багатьма відомими діячами своєї доби, якого по праву можна віднести до числа наукової еліти кінця ХІХ – початку ХХ ст.

Надія Якобчук відзначила, що Іван Каманін був людиною енциклопедичних знань з надзвичайно широким колом наукових інтересів, присвятив все життя архівознавчим, археографічним, історичним та палеографічним студіям, був один із талановитих науковців Київської школи істориків Володимира Антоновича – Київської історичної школи документалістів, які заклали основи українського джерелознавства, запровадили до наукового обігу великий масив історичних джерел та реалізували концепцію регіонального дослідження історії України доби середньовіччя [31, с.230].

Наголосила, що вчений перебував у центрі наукового та громадського життя Києва та України останньої третини ХІХ – початку ХХ ст., працював у складі кількох комісій Української академії наук, брав активну участь у роботі організацій та установ, створених для розвитку і популяризації історичних досліджень: Історичного товариства Нестора-літописця, Київської археографічної комісії, Московського імператорського археологічного товариства, Наукового товариства ім. Тараса Шевченка у Львові, Українського наукового товариства в Києві, Київського товариства охорони пам'яток старовини і мистецтва та ін. Зазначила, що Іван Каманін протягом 45 років Каманін працював у Київському центральному архіві давніх актів, сучасники не уявляли собі цієї установи без нього. Саме архівознавчі студії визначили тематику більшості його наукових праць, а доступ до величезного масиву архівних документів дав можливість запровадити до наукового обігу важливі та раніше невідомі джерела з історії України, Росії, церкви, національних меншин тощо. Багатогранна особистість дослідника знайшла свій вияв у великій за обсягом та тематично різноманітній спадщині, що налічує близько 300 наукових праць. Однак у сучасній історіографії він залишається дослідником другого плану [31, с.230].

Надія Якобчук наголосила, що об'ємна наукова спадщина Івана Каманіна є важливим історіографічним джерелом, що розкриває не лише основні напрями його досліджень, але й наукові погляди, світогляд, переконання, власне бачення історичного процесу, а напрацювання ученого є свідченням розвитку історичних знань наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. [31, с.236].

Дослідниця підкреслила, що праці Івана Каманіна з історії Києва, присвячені проблемам місцевого самоврядування за Магдебурзьким правом, заснуванню Київської братської школи, історії Звіринецьких печер, не втратили своєї актуальності, науковець вірно визначив слабкі сторони та причини скасування права киян на самоврядування [31, с.237].



Надія Якобчук відзначила, що археографічні публікації Івана Каманіна мають важливе джерельне значення. Вчений увів до наукового обігу значний масив різноманітних за змістом історичних документів, більшість з яких стосуються козацької доби. Це універсали, листи українських гетьманів, грамоти польських королів та коронних гетьманів, документи про козацьке землеволодіння, підтвердження пільг міщан тощо. Загальна кількість опублікованих ученим документів становить понад 500 од. Публікації документів мають великі вступні статті, коментарі, що стосуються змісту, відомості про походження та місце знаходження документів. Результатом плідної архівної роботи дослідника також стали двадцять описів актових книг Київського центрального архіву давніх актів [31, с.238].

Надія Якобчук зазначила, що праці Івана Каманіна з архівознавства мають значний джерельний потенціал як свідчення становлення і розвитку цієї галузі знань наприкінці XIX – початку XX ст., відзеркалюють методику складання описів актових книг, принципи експертизи та збереження історичних документів. Науковець розробив проекти організації спеціальних архівних установ (вченої архівної комісії, воєнно-польових центральних архівів), визначив завдання та основні напрями їх наукової діяльності [31, с.238].

Дослідниця наголосила, що Іван Каманін одним з перших торкнувся питання про структуру та зміст української актографії. Палеографічні дослідження науковця містять обґрунтування його власної методики аналізу рукописів (метричний метод), що дозволяла визначити час та місце складання документів. Він проаналізував особливості скорописного письма та рукописні пам'ятки XV–XVIII ст., зокрема Пересопницьке Євангеліє. Вагомим досягненням ученого став збірник водяних знаків на папері документів з актових книг Київського центрального архіву давніх актів, виданий 1923 р., що поклало початок українській філігранології [31, с.238]. Іван Михайлович Каманін був непересічною постаттю своєї епохи, його багаторічна плідна наукова діяльність та велика спадщина свідчить, що він був авторитетним ученим, знаним та шанованим багатьма відомими діячами своєї доби, якого по праву можна віднести до числа наукової еліти кінця XIX – початку XX ст. [31, с.239].

У 2021 р. Надія Якобчук до 170-річчя від дня народження та 100-річчя від дня смерті Івана Каманіна присвятила статтю «Іван Михайлович Каманін (1850–1921): життя, присвячене улюбленій праці» [32], в якій на основі комплексу архівних документів, спогадів, листування, опублікованих і рукописних праць висвітлила життєвий



шлях, ключові етапи наукової кар'єри Івана Каманіна як діяльного представника наукової еліти України. Надія Якобчук проаналізувала тематичний діапазон і зміст доробку Івана Каманіна, розкрила інформаційний потенціал окремих праць ученого з історії, археографії, архівознавства, палеографії, уточнила окремі факти його біографії в останні роки життя, згадала нащадків. Дослідниця наголосила про важливе значення наукової діяльності Івана Каманіна для становлення та розвитку української історіографії, джерелознавства, архівознавства, палеографії, археографії впродовж кінця XIX – початку XX ст., підкреслила цінність наукової спадщини Івана Каманіна як історичного та історіографічного джерела, визначила ключові риси просопографічного портрета Івана Каманіна, проаналізувала його відносини з сучасниками, ставлення до подій і змін своєї епохи та результатів власної праці [32].

Надія Якобчук висновувала, що багатопланова наукова діяльність Івана Каманіна чекає належного пошанування, наукова спадщина заслуговує на перевидання та ширше запровадження до наукового обігу. Іван Михайлович Каманін був непересічною постаттю кінця XIX – початку XX ст., талановитим, авторитетним науковцем із дуже широким колом наукових інтересів, мав високий рівень ерудиції та був надзвичайною відданим улюбленій роботі [32, с.253].

**Висновки.** Український історик, археограф, архівіст, дослідник пам'яток культури, палеограф, педагог, член Історичного товариства Нестора–літописця, Київської археографічної комісії, Київського товариства старожитностей і мистецтв, Київського товариства охорони пам'яток старовини та мистецтва, Наукового товариства імені Шевченка у Львові, Українського наукового товариства в Києві, громадський діяч Іван Каманін (1850–1921) належав до представників старшої генерації Київської школи істориків Володимира Антоновича, яка була складовою частиною Школи істориків Університету Св. Володимира в XIX ст. Київська школа істориків Володимира Антоновича дала світові близько сорока видатних і талановитих учених, які склали еліту української історичної науки кінця XIX – початку XX ст. Іван Каманін займає почесне місце серед них. Іван Каманін був непересічною постаттю свого часу, людиною енциклопедичних знань, його багаторічна плідна наукова діяльність та велика спадщина свідчить, що він був авторитетним ученим, знаним та шанованим багатьма відомими діячами своєї доби, належав до наукової еліти кінця XIX – початку XX ст.

Іван Михайлович Каманін був автором більше 300 наукових праць з історії України XVI – XVIII ст., з археології, архівознавства,



відпрацював сорок п'ять у Київському центральному архіві давніх актів, де пройшов шлях від помічника бібліотекаря, архіваріуса, до директора архіву, брав участь у виданні «Архива Юго-Западной России». Історик був активним дописувачем часопису «Киевская старина», учасником археологічних з'їздів, працював у комісіях УАН для складання історико-географічного та біографічного словників України, був одним із засновників Київської губернської вченої архівної комісії (1914). Науковець залишив велику документальну спадщину – масив опублікованих та неопублікованих праць з української, російської та всесвітньої історії, архівознавства, археографії, палеографії, археології, філігранології, спогади, комплекс приватного листування.

Проаналізовані нами праці українських істориків, які досліджували персоналію Івана Михайловича Каманіна протягом 1926 – 2021 рр., дозволили підсумувати, що життя, багатоаспектна наукова, громадська, просвітницька діяльність та наукова спадщина вченого все ще залишаються недостатньо дослідженими, потребують всебічного вивчення та популяризації.

Комплексне, системне, ґрунтовне, поглиблене дослідження персоналії Івана Каманіна чекає на молодих українських істориків ХХІ ст.

#### **Література:**

1. *Тарасенко Ольга*. Дослідження персоналії Ореста Левицького істориками України (до 175-річчя з дня народження). Вісник науки та освіти (Серія «Історія та археологія»). № 3(9.). Київ, 2023. С.723-739.
2. *Тарасенко Ольга*. Дослідження персоналії Володимира Щербини істориками України. Вісник науки та освіти (Серія «Історія та археологія»). № 2(20.). Київ, 2024. С.1678-1691.
3. *Василенко Микола*. Наукова діяльність Івана Михайловича Каманіна. Записки соціально-економного відділу ВУАН 1924–1925 рр. Київ, 1926. Т. 2-3, С.54-64.
4. *Щербина Володимир*. Іван Михайлович Каманін як архівіст. Записки соціально-економного відділу ВУАН 1924–1925 рр. Київ, 1926. Т. 2-3, С.44-53.
5. *Каманин И.М.* Зверинецкие пещеры в Киеве (их древность и святость), Киев, 1914, 166 с.
6. *Панашенко В.В.* Український історик-архівіст І.М. Каманін. Український історичний журнал. Київ, 1971. № 5. С.100-102.
7. *Українська радянська енциклопедія*. В 12-тит. /голов. ред. М. П. Бажан. Київ: Головна редакція УРЕ, 1979. Т.4. С.529.
8. *Ситник Олександр*. Український історик Іван Каманін. Український історик, № 1-2 (108-109). 1991. С.115-132.
9. *Ємець Ольга*. Учень Антоновича – Іван Каманін. Академія пам'яті Володимира Антоновича, 16-18 березня 1993 р. Доповіді і матеріали. Київ. 1994. С.168-176.
10. *Ємець Ольга*. «Труди і дні» Івана Каманіна. Історія, історіософія, джерелознавство. Статті, розвідки, замітки, есе. Київ: ІНТЕЛ. 1996. С.251-268.

11. *Ємець Ольга*. Археографічна діяльність І.М. Каманіна. Матеріали ювіл. конф., присвяченої 150-річчю Київ. археогр. комісії (Київ, Седнів, 18-21 жовт. 1993 р.). Київ, 1997. С.168-178.
12. *Крячок М.І.* Документи фонду Івана Михайловича Каманіна як історичне джерело (за матеріалами ЦДАМЛМ України). Українське архівознавство: історія, сучасний стан та перспективи. Київ, 1997. С.213-220.
13. *Мицик Юрій*. Листи І.М. Каманіна до М.С. Грушевського. Українське архівознавство: історія, сучасний стан та перспективи. Київ, 1997. С.209-212.
14. *Домарацька Катерина*. Каманін Іван Михайлович. Українські архівісти. Біобібліографічний довідник. Вип. 1 (XIX ст. – 1930-ті рр.). К., 1999. С.157-159.
15. *Провідники духовності в Україні: довідник* /упоряд.: І.Ф. Курас, М.О. Багмет, В.І. Гусев та ін. Київ: Вища школа, 2003. С.431-432.
16. *Нагірняк О.Р.* Українознавчий доробок І.М. Каманіна у структурі Історичного товариства Нестора-Літописця (кінець XIX – початок XX ст.). Збірник наукових праць НДІ українознавства. Київ, 2005. Т.4. С.194-198.
17. *Скрипник П.І, Усенко І.Б.* Іван Михайлович Каманін. Енциклопедія історії України. В 10-ти т./ ред. кол.: В.А. Смолій, Г.В. Боряк, В.Ф. Верстюк та ін. Київ: Наукова думка, 2007. Т.4: Ка-Кам. С.47-48.
18. *Клімова Катерина*. Українські архівісти (XIX–XX ст.): біобібліографічний довідник /упоряд.: І.Б. Матяш, С.Л. Зворський, Л.Ф. Приходько та ін. Київ: Держкомархів України, УНДІАСД. 2007. С.266-268.
19. *Якобчук Надія*. Листування І.М. Каманіна з Ганною Барвінок (1901–1910 рр.) у фондах Інституту рукопису Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського. Наукові записки. Збірник праць молодих вчених та аспірантів. Т.16, Київ, 2008. С.302-316.
20. *Якобчук Надія*. І.М. Каманін – дослідник історії та культурної спадщини міста Києва. Наукові. записки. Збірник праць молодих вчених та аспірантів. Т.19, кн. 2, ч. 1, Київ, 2009. С.138-149.
21. *Якобчук Надія*. Джерела дослідження біографії І.М. Каманіна. Університет, № 3, Київ, 2010. С.102-111.
22. *Якобчук Надія*. Іван Каманін – подвижник української історичної науки (до 160-річчя від дня народження). Архіви України. № 5. Київ, 2010. С.188-199.
23. *Якобчук Надія*. Листування Івана Каманіна з Іваном Білозерським у 1903–1909 роках як історичне джерело. Українознавство, № 1(34). Київ, 2010. С.85-90.
24. *Якобчук Надія*. Листи І.М. Каманіна до П.Я. Стебницького. Пам'ятки. Вип.11. Київ, 2010. С.246-261.
25. *Якобчук Надія*. Джерельне значення архівознавчих та археографічних досліджень Івана Каманіна. Українознавство, № 3(36). Київ, 2010. С.72-77.
26. *Якобчук Надія* Архівознавчі та археографічні дослідження І.М. Каманіна: джерелознавчий аналіз. Актуальні проблеми вітчизняної та світової історії: збірник наукових праць. Вип. 20 /М-во освіти і науки України, Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне: РДГУ, 2010. С.429-439.
27. *Якобчук Надія Олександрівна*. Документальна спадщина І.М. Каманіна (1850–1921): джерелознавчий аспект [Текст]: дис. ... канд. іст. наук: 07.00.06 / Якобчук Надія Олександрівна; НАН України, Ін-т укр. археографії та джерелознавства ім. М.С. Грушевського. Київ, 2011. 358 арк.: іл. Бібліогр.: арк.196-248.



28. *Якобчук, Надія Олександрівна*. Документальна спадщина І.М. Каманіна (1850–1921): джерелознавчий аспект [Текст]: автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.06 /Якобчук Надія Олександрівна; Нац. акад. наук України, Ін-т укр. археології та джерелознавства ім. М.С. Грушевського. Київ, 2011. 16 с.

29. *Усенко І.Б.* Каманін Іван Михайлович. Енциклопедія Сучасної України. Редкол.: І.М. Дзюба, А.І. Жуковський, М.Г. Железняк [та ін.]; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2012. <https://esu.com.ua/article-10803>

30. *Якобчук Надія*. Просопографічний портрет Івана Каманіна (1850–1921). Архіви України, № 4(298). Київ, 2015. С.165-174.

31. *Якобчук Надія*. І.М. Каманін (1850–1921) – видатний представник наукової еліти Наддніпрянської України кінця ХІХ – початку ХХ століття. *Roxolania Historica*. Vol. 1(16), 2018. С.228-242.

32. *Якобчук Надія*. Іван Михайлович Каманін (1850-1921): життя, присвячене улюбленій праці. Архіви України. Вип.1 № 326 (2021): січень – березень. Київ, 2021. С.238-255.

#### References:

1. *Tarasenko, Olha*. (2024). Doslidzhennia personalii Oresta Levytskoho istorykamy Ukrainy (do 175-richchia z dnia narodzhennia) [Study of the personality of Orest Levytskyi by historians of Ukraine (to the 175th anniversary of his birth)]. *Visnyk nauky ta osvity (Seriiia «Istoriia ta arkhelohiia»)* [Bulletin of Science and Education (Series "History and Archaeology")].3(9.). Kyiv, 723-739 [in Ukraine].

2. *Tarasenko, Olha*. (2024). Doslidzhennia personalii Volodymyra Shcherbyny istorykamy Ukrainy [Study of the personality of Volodymyr Shcherbyna by historians of Ukraine]. *Visnyk nauky ta osvity (Seriiia «Istoriia ta arkhelohiia»)* [Bulletin of Science and Education (Series "History and Archaeology")].2(20.). Kyiv, 1678-1691 [in Ukraine].

3. *Vasylenko, Mykola*. (1926). Naukova diialnist Ivana Mykhailovycha Kamanina [Scientific activity of Ivan Mykhailovych Kamanin]. *Zapysky sotsialno-ekonomnoho viddilu VUAN 1924–1925 rr.* [Notes of the socio-economic department of the Ukrainian Academy of Sciences 1924–1925]. 2-3, 54-64 [in Ukraine].

4. *Shcherbyna, Volodymyr*. (1926). Ivan Mykhailovych Kamanin yak archivist [Ivan Mykhailovych Kamanin as an archivist]. *Zapysky sotsialno-ekonomnoho viddilu VUAN 1924–1925 rr.* [Notes of the socio-economic department of the Ukrainian Academy of Sciences, 1924–1925]. 2-3, 44-53 [in Ukraine].

5. *Kamanin, I.M.* (1914). Zverineckie peshery v Kieve (ih drevnost i svyatost) [Zverynetsky Caves in Kyiv (their antiquity and holiness)]. Kiev, 166 p. [in Russian].

6. *Panashenko, V.V.* (1971). Ukrainskyi istoryk-arkhivist I.M. Kamanin [Ukrainian historian-archivist I.M. Kamanin]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal* [Ukrainian historical journal]. 5. 100-102 [in Ukraine].

7. *Bazhan, M.P.* (Ed.) (1979). *Ukrainska radianska entsyklopediia* (12 vols.) (Vol. 4, p. 529). Kyiv: Holovna redaktsiia URE [in Ukrainian].

8. *Sytnyk, Oleksandr*. (1991). Ukrainskyi istoryk Ivan Kamanin [Ukrainian historian Ivan Kamanin]. *Ukrainskyi istoryk* [Ukrainian Historian]. 1-2 (108-109).115-132.

9. *Yemets, O.* (1994). Uchen Antonovycha – Ivan Kamanin [Ivan Kamanin as Antonovych's student]. *Akademiia pamiaty Volodymyra Antonovycha. Dopovidi i materialy* [Volodymyr Antonovych Memorial Academy, March 16-18, 1993. Reports and materials]. 168-176 [in Ukrainian].



10. *Yemets, Olha.* (1996). «Trudy i dni» Ivana Kamanina [Ivan Kamanin "works and Days"]. *Istoriia, istoriosofiia, dzhereloznavstvo. Statti, rozvidky, zamitky, ese* [History, historiosophy, source studies. Articles, intelligence, notes, essays]. Kyiv: INTEL. 251-268 [in Ukrainian].

11. *Yemets, Olha.* (1997). Arkheohrafichna diialnist I.M. Kamanina [Archaeological activity of I.M. Kamanina]. *Materialy yuvil. konf, prysviachenoi 150-richchiu Kyiv. arkheohr. komisii (Kyiv, Sedniv, 18-21 zhovt. 1993 r.). Jubilee materials. Conference dedicated to the 150th anniversary of Kyiv. Archaeogr. Commission (Kyiv, Sedniv, October 18-21, 1993).* Kyiv. 168-178 [in Ukrainian].

12. *Kriachok, M.I.* (1997). Dokumenty fondu Ivana Mykhailovycha Kamanina yak istorychne dzherelo (za materialamy TsDAMLM Ukrainy) [The documents of the Ivan Mykhailovych Kamanin Foundation as a historical source (based on the materials of the Ukrainian National Academy of Medical Sciences of Ukraine)]. *Ukrainske arkhivoznavstvo: istoriia, suchasnyi stan ta perspektyvy* [Ukrainian archival studies: history, current state and prospects]. Kyiv, 213-220 [in Ukrainian].

13. *Mytsyk, Yurii.* (1997). Lysty I.M. Kamanina do M.S. Hrushevskoho [Letters of I.M. Kamanin to M.S. Hrushevskyyi]. *Ukrainske arkhivoznavstvo: istoriia, suchasnyi stan ta perspektyvy* [Ukrainian archival studies: history, current state and prospects]. Kyiv, 209-212 [in Ukrainian].

14. *Domaratska, Kateryna.* (1999). Kamanin Ivan Mykhailovych [Ivan Mykhailovych Kamanin]. *Ukrainski arkhivisty. Biobibliohrafichniy dovidnyk* [Ukrainian archivists. Biobibliographic guide]. Vyp. 1 (XIX st. – 1930-ti rr.). Kyiv, 157-159 [in Ukrainian].

15. *Providnyky dukhovnosti v Ukraini: dovidnyk* [Guides of spirituality in Ukraine: a guide] (2003). /uporiad.: I.F. Kuras, M.O. Bahmet, V.I. Husiev/. Kyiv: Vyshcha shkola, 431-432 [in Ukrainian].

16. *Nahirniak, O.R.* (2005). Ukrainoznavchyi dorobok I.M. Kamanina u strukturi Istorychnoho tovarystva Nestora-Litopystsia (kinets XIX – pochatok XX st.) [Ukrainian studies update by I.M. Kamanin in the structure of the Historical Society of Nestor-Litopystsia (end of the 19th - beginning of the 20th century)]. *Zbirnyk naukovykh prats NDI ukrainoznavstva* [Collection of scientific works of the Research Institute of Ukrainian Studies]. Kyiv, 4. 194-198 [in Ukrainian].

17. *Skrypnyk, P.I., Usenko I.B.* (2007). Ivan Mykhailovych Kamanin [Ivan Mykhailovych Kamanin]. *Entsyklopediia istorii Ukrainy. V 10-ty t. /red. kol.: V.A. Smolii, H.V. Boriak, V.F. Verstyuk* [Encyclopedia of the history of Ukraine. In 10 volumes/ ed. coll.: V.A. Smolii, G.V. Boryak, V.F. Verstyuk]. Kyiv: Naukova dumka., 4: Ka-Kam. 47-48 [in Ukrainian].

18. *Klimova, Kateryna.* (2007). *Ukrainski arkhivisty (XIX–XX st.): biobibliohrafichniy dovidnyk /uporiad.: I.B. Matiash, S.L. Zvorskyi, L.F. Prykhodko* [Ukrainian archivists (XIX–XX centuries): biobibliographic guide / editor: I.B. Matyash, S.L. Zvorsky, L.F. Prikhodko]. Kyiv: Derzhkomarkhiv Ukrainy, UNDIASD. 266-268 [in Ukrainian].

19. *Yakobchuk, Nadiia.* (2008). Lystuvannia I.M. Kamanina z Hannou Barvinok (1901–1910 rr.) u fondah Instytutu rukopysu Natsionalnoi biblioteky Ukrainy imeni V. Vernadskoho [I.M. Kamanin's correspondence with Hanna Barvinok (1901–1910) in fonds of the Institute of Manuscript at the Vernadsky National Library of Ukraine]. *Naukovi zapysky: zbirnyk prats molodyh uchenykh ta aspirantiv* [Scientific notes. Collection of works of young scholars and graduate students]. Kyiv. 16, 302-316) [in Ukrainian].



20. *Yakobchuk, Nadiia.* (2009). I.M. Kamanin – doslidnyk istorii ta kulturnoi spadshchyny mista Kyieva [I.M. Kamanin as a researcher of the history and cultural heritage of the city of Kyiv]. Naukovi. zapysky. Zbirnyk prats molodykh vchenykh ta aspirantiv [Scientific notes. Collection of works of young scholars and graduate students]. 9, kn. 2, ch. 1, Kyiv, 138-149 [in Ukrainian].

21. *Yakobchuk, Nadiia.* (2010). Dzherela doslidzhennia biohrafii I.M. Kamanina [Sources of the study of the biography of I.M. Kamanina]. Universytet [University]. 3, Kyiv, 102-111 [in Ukrainian].

22. *Yakobchuk, Nadiia.* (2010). Ivan Kamanin – podvyzhnyk ukrainskoi istorichnoi nauky (do 160-richchia vid dnia narodzhennia) [Ivan Kamanin is an ascetic of Ukrainian historical science (to the 160th anniversary of his birth)]. Arkhivy Ukrainy [Archives of Ukraine].5. Kyiv, 188-199 [in Ukrainian].

23. *Yakobchuk, Nadiia.* (2010). Lystuvannia Ivana Kamanina z Ivanom Bilozerskym u 1903–1909 rokakh yak istorychne dzherelo. [Correspondence of Ivan Kamanin with Ivan Bilozersky in 1903–1909 as a historical source]. Ukrainoznavstvo [Ukrainian Studies].1(34). Kyiv, 85-90 [in Ukrainian].

24. *Yakobchuk, Nadiia.* (2010). Lysty I.M. Kamanina do P.Ia. Stebnytskoho [Letters of I.M. Kamanin to P.Ya. Stebnytskyi]. Pamiatky [Sights]. 11. Kyiv, 246-261 [in Ukrainian].

25. *Yakobchuk, Nadiia.* (2010). Dzherelne znachennia arkhivnozhavchykh ta arkhеоhrafichnykh doslidzhen Ivana Kamanina [The source value of Ivan Kamanin's archival and archeographic researches].Ukrainoznavstvo [Ukrainian Studies], 3(36). Kyiv, 72-77 [in Ukrainian].

26. *Yakobchuk, Nadiia.* (2010). Arkhivnozhavchi ta arkhеоhrafichni doslidzhennia I.M. Kamanina: dzhereloznavchyi analiz [Archival and archeographic studies of I.M. Kamanina: source analysis]. Aktualni problemy vitchyznianoї ta svitovoї istorii: zbirnyk naukovykh prats. Vyp. 20 /M-vo osvity i nauky Ukrainy, Rivnenskyi derzhavnyi humanitarnyi universytet [Actual problems of national and world history: a collection of scientific works. Vol.20 /Ministry of Education and Science of Ukraine, Rivne State Humanitarian University]. Rivne: RDHU, 429-439 [in Ukrainian].

27. *Yakobchuk, Nadiia Oleksandrivna.* (2011). Dokumentalna spadshchyna I.M. Kamanina (1850–1921): dzhereloznavchyi aspekt [Tekst]: dys. ... kand. ist. nauk: 07.00.06 /Yakobchuk Nadiia Oleksandrivna; NAN Ukrainy, In-t ukr. arkhеоhrafii ta dzhereloznavstva im. M.S. Hrushevskoho [Documentary heritage of I.M. Kamanina (1850–1921): the source science aspect [Text]: diss. ... Candidate of History Science: 07.00.06 / Yakobchuk Nadiya Oleksandrivna; National Academy of Sciences of Ukraine, Institute of Ukraine of archeography and source studies named after M.S. Hrushevskyi]. Kyiv, 358 ark.: il. Bibliohr.: ark.196-248 [in Ukrainian].

28. *Yakobchuk, Nadiia Oleksandrivna.* (2011). Dokumentalna spadshchyna I.M. Kamanina (1850–1921): dzhereloznavchyi aspekt [Tekst]: avtoref. dys. ... kand. ist. nauk: 07.00.06 /Yakobchuk Nadiia Oleksandrivna; Nats. akad. nauk Ukrainy, In-t ukr. arkhеоhrafii ta dzhereloznavstva im. M.S. Hrushevskoho [Documentary heritage of I.M. Kamanina (1850–1921): the source science aspect [Text]: autoref. thesis ... candidate history Science: 07.00.06 / Yakobchuk Nadiya Oleksandrivna; National Acad. of Sciences of Ukraine, Institute of Ukraine of archeology and source studies named after M.S. Hrushevskyi]. Kyiv, 16 [in Ukrainian].



29. *Usenko, I.B.* (2012). Kamanin Ivan Mykhailovych [Ivan Mykhailovych Kamanin]. *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy*. Redkol.: I.M. Dziuba, A.I. Zhukovskiy, M.H. Zhelezniak [ta in.]; NAN Ukrainy, NTSh. [Encyclopedia of Modern Ukraine. Editor: I.M. Dzyuba, A.I. Zhukovsky, M.H. Zheleznyak [etc.]; National Academy of Sciences of Ukraine, NTSh.]. Kyiv: Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy, 2012. <https://esu.com.ua/article-10803> [in Ukrainian].

30. *Yakobchuk, Nadiia.* (2015). Prosopografichnyi portret Ivana Kamanina (1850–1921) [Prosopographic portrait of Ivan Kamanin (1850–1921)]. *Arkhivy Ukrainy* [Archives of Ukraine ], 4(298). Kyiv, 165-174 [in Ukrainian].

31. *Yakobchuk, Nadiia.* (2018). I.M. Kamanin (1850–1921) – vydatnyi predstavnyk naukovoï elity Naddniprianskoi Ukrainy kintsia XIX – pochatku XX stolittia [I.M. Kamanin (1850–1921) is a prominent representative of the scientific elite of Transnistrian Ukraine of the late 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> centuries]. *Roxolania Historica* [Roxolania Historic].. 1(16), 228-242 [in Ukrainian].

32. *Yakobchuk, Nadiia.* (2021). Ivan Mykhailovych Kamanin (1850-1921): zhyttia, prysviachene uliubleniiu pratsi [Ivan Mykhailovych Kamanin (1850-1921): a life dedicated to his favorite work]. *Arkhivy Ukrainy* [Archives of Ukraine]. 1. 326. sichen – berezen. Kyiv, 238-255 [in Ukrainian].



УДК 271.4 (477.87)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1315-1325](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1315-1325)

**Штерр Діана Іванівна** кандидат історичних наук, старший викладач кафедри готельно-ресторанної та музейної справи, Мукачівський державний університет, вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, 89600, тел.: (03131) 31-109, <https://orcid.org/000-0003-0423-9396>

## **ЦЕРКОВНО-ОБРЯДОВІ ТА ПОЗАЕКЛЕЗІАЛЬНІ ПРАКТИКИ В СЕРЕДОВИЩІ ГРЕКО-КАТОЛІКІВ МУКАЧІВСЬКОЇ ЄПАРХІЇ - ОСНОВНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ РЕЛІГІЙНОЇ ЕТНОКУЛЬТУРИ СПІЛЬНОТИ**

**Анотація.** Індиферентне ставлення до релігії населення та неналежне виконання душпастирами своїх обов'язків не заохочувало вірників до глибокого розуміння сакрального змісту, що вкладався в церковно-обрядові дії. Часто, ті чи інші еклезіальні/позаеклезіальні обряди виконувалися як звичка/традиція. У загалом патріархальному та консервативному греко-католицькому суспільстві Мукачівської єпархії включно до ХХ ст. було важко провести межу між вірою та забобонами.

Щоб ретельно виконувати свої душпастирські обов'язки, клірики проходили в духовній семінарії окремий курс пастирського богослов'я. Але у випадку з Мукачівською греко-католицькою єпархією це могло бути не раніше початку, а ще точніше кінця ХVІІІ ст. До цього часу закріпачене й малоосвічене духовенство, без відповідної богословської формації, не було спроможним розвинути систематичну душпастирську працю між своїми парафіянами. Тож і не дивно, що в народі глибоко вкорінилися і збереглися до модерних часів різні забобони й повір'я, противні основним засадам християнського віровчення. Правдиве душпастирство могло з'явитися лише з появою більш освіченого духовенства.

Окрім проблем із звичаями пов'язаними зі щоденними обрядовими практиками, такими, як хрещення, вінчання та поховання, греко-католицька спільнота зіштовхувалася також з питаннями матеріального характеру – неможливістю здійснити оплату за треби через скрутне становище; вкоріненими традиційними звичаями, які вважалися церковно-обрядовими, а насправду були позаеклезіальними; неможливістю духовенства, що було виплекано в місцевих традиціях,



провести чітку межу між обрядом та народними звичаями через брак якісної богословської освіти. Ці фактори впливали на формування окремої релігійної етнокультури греко-католицької спільноти, що поєднувала вірування, забобони і сприймала їх, як церковні приписи, дотримання яких мало бути неухильним задля спокійного життя мирян.

**Ключові слова:** греко-католики, Мукачівська греко-католицька єпархія, релігія, традиційні вірування, забобони, церковно-обрядові практики, клір, миряни, етнокультура.

**Shterr Diana Ivanivna** candidate of historical sciences, senior lecturer of the department of hotel, restaurant and museum studies, Mukachevo State University, Uzhgorodska St. 26, Mukachevo, 89600, tel.: (03131) 31-109, <https://orcid.org/000-0003-0423-9396>

### **ECCLESIASTICAL AND NON-ECCLESIASTICAL PRACTICES IN THE GREEK-CATHOLIC EPARCHY OF MUKACHEVO AS THE MAIN FACTOR IN THE FORMATION OF THE RELIGIOUS ETHNO-CULTURE OF THE COMMUNITY**

**Abstract.** The pastors' indifferent attitude towards the religion of the population and the improper performance of their duties did not encourage the faithful to attempt a deep understanding of the sacred meaning of the church ritual activities. Often, certain ecclesiastical/non-ecclesiastical rituals were performed as a habit/tradition. In the generally patriarchal and conservative Greek-Catholic society of the eparchy of Mukachevo, it was difficult to draw a line between faith and superstition up to and including the 20th century.

To fulfill their pastoral duties carefully, clerics took a separate course in pastoral theology at the theological seminary. But in the case of the Greek-catholic eparchy of Mukachevo, it could not be earlier than the end of the 18th century. Until then, the serfed and poorly educated clergy, without appropriate theological formation, could not develop systematic pastoral work among its parishioners. Therefore, it is not surprising that various superstitions and beliefs contrary to the basic principles of the Christian faith have taken deep root in the people and have survived until modern times. True pastoral care could emerge only with the appearance of a more educated clergy.

In addition to the customs problems related to daily ritual practices such as christenings, weddings, and burials, the Greek Catholic community was also faced with material issues - the inability to pay for needs due to



hardship; also, established traditional customs, which were considered as church rituals, but in reality were non-ecclesiastical; the impossibility of the clergy, which was nurtured in local traditions, to draw a clear line between the church rituals and folk customs due to the lack of proper theological education. These factors influenced the formation of a separate religious ethnoculture of the Greek-Catholic community, which combined beliefs and superstitions and perceived them as church rules and regulations, the observance of which had to be unwavering for the peaceful life of the laity.

**Keywords:** Greek-Catholics, Greek-Catholic Eparchy of Mukachevo, religion, traditional beliefs, superstitions, ecclesiastical practices, clergy, laity, ethnoculture.

**Постановка проблеми.** Формальні відносини на парафії між парохом-священиком і паствою-вірниками насправді носили ще й багато позаформальних, позаконфесійних, а часом асоціальних, девіантних ознак, часто неприйнятних жодним із суб'єктів цих повсякденних практик. Дослідники оминають своєю увагою повсякденне життя греко-католиків Мукачівської єпархії, в основному зосереджуючись на офіційній історії керівництва єпархії, її зв'язків з державною владою та іншими єпархіями

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Позаеклезіяльні народно-обрядові практики, що використовувалися нарівні з церковною обрядовістю вірною паствою Мукачівської єпархії, при чому без якої-небудь конфесійної різниці, на достатньому етнографічному матеріалі та професійному рівні досліджено у працях Юрія Жатковича, Петра Богатирьова, які не втратили своєї актуальності й до сьогодні, а серед сучасних авторів – Павла Федаки (молодшого).

**Мета статті** – дослідження формування релігійної етнокультури греко-католицької спільноти Мукачівської єпархії.

**Виклад основного матеріалу.** Одним з найвиразніших проявів повсякденного життя греко-католиків Мукачівської єпархії, як і в решті-решт представників інших конфесійних спільнот, є виконання певних обрядових практик. Серед найбільш поширених практик, в яких обов'язковою є участь обох суб'єктів повсякденного життя «парафіяльної цивілізації» – пастирів і пастви є хрестини, вінчання і похорони.

Правдою є й те, що зовні начебто набожна паства одночасно з дотриманням усіх церковно-обрядових приписів, що походять з канонів християнської віри, не менш частіше практикує віру в різні забобони, що звісно не лише суперечить істинній вірі в Богоспасительну місію

Ісуса Христа, а й категорично нею відкидається як поклоніння усіяким ідолам та засуджується подібно до будь-якої ересі.

Всього лише один куплет гуцульської коломийки влучно визначає відношення пастви до Божественної Літургії та Церкви загалом:

«...Не того йду до церковці, богу ся молити,  
Лишь того йду до церковці на любку дивити.  
Хоч піду я та до церкви, стану під образи,  
Подивлюся раз на образ, на любку три рази...» [1, с. 14].

Щоб ретельно виконувати свої душпастирські обов'язки, клірики проходили в духовній семінарії окремий курс пастирського богослов'я. Але у випадку з Мукачівською греко-католицькою єпархією це могло бути не раніше початку, а ще точніше кінця XVIII ст. До цього часу закріпачене й малоосвічене духовенство, без відповідної богословської формації, не було спроможним розвинути систематичну душпастирську працю між своїми парафіянами. З цього приводу достатнім прикладом буде нагадати про духовний рівень пасторів у часи єпископа Йосифа Руги де Каміллеса (1690-1704), ретельно зафіксованого ним у своєму щоденнику [2, с. 21-54].

Тож і не дивно, що в народі глибоко вкорінилися і збереглися до модерних часів різні забобони й повір'я, противні основним засадам християнського віровчення. Правдиве душпастирство могло з'явитися лише з появою більш освіченого духовенства. Початки систематичного проповідування слова Божого та виконання різних церковних обрядів відносяться до Толкових і Учительних Євангелій, різних проповідей у Зборниках та обіжниках єпископів з кінця XVII – початку XVIII ст. [3, с. 1-16; 4, old. 49-74; 5, с. 37-53]

Під час візитації 1750–1752 рр. єпархії єпископ Михайло Мануїл Ольшавський знайшов тільки в 6-ти парафіях друковані Учительні Євангелії, а в більшості й рукописних не було. Протоколи візитації зафіксували поширення в єпархії проповідей з Київської митрополії Лазара Барановича, Іоанікія Галятовського, Антіна Радивиловського, Кирила Транквіліона-Ставровецького [6; 7; 8; 9].

Та маємо усі підстави сумніватися в тому, що священники сумлінно виконували свій пастирський обов'язок. Підтвердженням тому чисельні убіжники (циркуляри) наступника Михайла Мануїла Ольшавського єпископа Андрея Бачинського. Він був змушений раз у раз нагадувати пастирям про їхній святий обов'язок [10].

Наведемо кілька уривків з листів о. Теодора Ромжі (що на початку свого душпастирства був парохом віддалених сіл Мараморощини) до своїх римських і швейцарських адресатів. Свої перші враження про



рівень релігійності своїх співвітчизників о. Теодор виклав у листі до ректора Руссікуму о. Філіпа де Режиша 18 вересня 1937 р.: «...сумна картина чекала мене на Підкарпатській Русі... Народ більше прив'язується до місцевих, а іноді навіть до заборонених звичаїв, ніж до істин нашої Церкви... Люди... кажуть, що віра (католицька і православна) одна, «тільки попи інші» [...] ...люди без особливих проблем покидають нашу Церкву і переходять у православ'я, а коли їм заманеться, повертаються. Більшість народу поняття немає навіть про основні істини нашої віри. Найважливіший пункт «віри» для нього: на 13 днів раніше чи пізніше святкувати. Я певен, що якби виникло питання про запровадження григоріанського календаря в церковне життя, це могло б спричинитися до переходу багатьох навіть побожних людей у православ'я [...] Є ще «багато» добрих, побожних людей. Проте число їх відносно дуже вже невелике...» [11, с. 39].

Справедливо можна припустити думку, що таким був рівень дотримання церковно-обрядових практик у всіх парафіях Мукачівської єпархії. Може десь кращим, може – гіршим, але в цілому таким самим. Що говорити, коли таким він залишається у багатьох парафіях ще й сьогодні. Не обдурюймо себе, це ж видно, якщо не під час хрещення, де крім священника, активну участь у «церемонії» бере хтось із мам молодої жінки, яка щойно народила дитину, то під час укладення шлюбної церемонії чи поховального обряду.

Ще гнітючіше враження в майбутнього владики-мученика склалося про релігійність своїх земляків, коли він 10 березня 1938 р. стає парохом духовно-занедбаних та морально-деградованих парафій в марамороських селах Нижньому Бистрому [суч. с. Нижній Бистрий Хустського району – авт.], де налічувалося всього 130 греко-католиків і 2,5 тис. православних, та Березові [суч. с. Березово Хустського району – авт.], з 1,8 тис. греко-католиків і 800 православними. «Чи цей народ не супердемократичний?!, – запитував себе молодий парох. – Адже на 80% комуністи, але в церкву ходять». Жив о. Теодор в Нижньому Бистрому, що 11 км. від Березова, куди щодня добирався на велосипеді [11, с. 41]. Вже в листі до ректора Руссікуму від 4 липня 1938 р. о. Теодор пише: «Місцевий народ – верховинці, і вдачею своєю добрий, тільки зіпсутий. Страшенно забобонний і індиферентний, проти чого мені доводиться боротися...» [11, с. 42].

Без цього реального досвіду, який о. Теодор отримав безпосередньо, що називається «з перших рук» щоденного співжиття зі своєю верховинською паствою, у нього могли б залишитися такі ж романтичні ілюзії про релігійність і набожність свого народу, якими



вони у багатьох непосвячених у тонкощі дійсного стану церковно-обрядової традиції залишаються ще й до сьогодні.

А так його любов до народу, перевірена і зіставлена з реальною дійсністю перетворилася в любов не сліпу, а зрячу: «Про духовне життя моїх вірних: серед цих людей дуже важко працювати. Щокрок стикаєшся із забобонами, які займають місце правдивої віри. Коли приїду (в Рим), оповім і про найнеймовірніші різновиди їх. Тут це досягає міри usque ad magiam nigram [з лат. – ще більш чорної – авт.]. Але з найтаємничішими справами я мало обізнаний, приховують від мене, знаючи, що я непримиренний ворог усякого забобону й чаклунства...» [11, с. 49].

Чого вартують тільки різноманітні вірування мешканців Марамороша, котрі були опубліковані Антоном Журехом у 1895 р. Так, вважається, що кажан – це миша, котра з'їла крихти паски. Навіть звичайне яйце оповите магією та містикою. Тому, перше яйце курки не вживають, не ставлять під квочку, бо з нього може вилупитися демон. Цей демон може принести багато грошей, але при цьому людина втрачає душу. Тому, перше яйце належить, повернувшись, перекинути через хату [12, с. 145].

Душпастир Орест Сабов також пише про важливість релігії у житті русинів-українців: «Найбільший вплив у житті русинів має релігія. Вони дотримуються давніх вірувань, обрядів, релігійних вчень та заповідей. Вони живуть релігією з моменту свого народження, і з цього моменту всі їхні вчинки, радість і печаль, господарство пов'язані з вірою» [12, с.102].

Підтверджує слова майбутнього владики-мученика Теодора про страшенні забобони та двовір'я, вже згаданий священник Орест Сабов: «Крім фанатичної релігійності русини надзвичайно забобонні. Забобони залишилися з язичницьких часів, дещо розведені християнськими традиціями» [12, с. 102].

Але ж різноманітні вірування та забобони побутують саме як традиційна культура й передаються з покоління в покоління, а до О. Т. Ромжі хтось на тих занедбаних парафіях виконував свої душпастирські обов'язки, може, навіть маючи ще й нагороди від єпархіального керівництва про сумлінну працю? До о. Ромжі парохами лише у Березові у ХХ ст. були шість душпастирів – Михайло Егрешій (1886–1910), Іван Мурані (1910–1920), Василь Сухий (1921–1926), Йосиф Шерегій (1927–1928), Петро Васко (1928–1930) та Михайло Гомоннай (1930–1938) [13, old. 165], а забобони переважали над істинною християнською вірою! Припускаємо, що подібною картина була в кожній парафії, і не лише тоді, а й зараз.



Ще у 1913 р. Орест Сабов вказував на те, що «у житті русинів забобони відіграють таку ж важливу роль як дотримання релігійних звичаїв. Вони стали настільки важливою частиною життя, що без них воно було б одноманітним. Крім забобонних звичаїв, щодня практикують привороги, заговори тощо» [12, с. 143].

Відомий російський вчений славист Петро Богатирьов, що у 20-х рр. ХХ ст. здійснював етнографічні експедиції на Підкарпатській Русі, подібно до о. Теодора Ромжі, вказував про повсякденно практикований дуалізм у віруваннях мешканців краю. «Християнские народные обряды не только не враждуют, но часто взаимно укрепляют друг друга. Так, христианские обряды совершаемые в праздник, придают ему большую торжественность и тем самым сообщают большую весомость совершаемым одновременно народным обрядам. Можно обнаружить еще более тесное смешение: народные обряды, ничего общего не имеющие с христианской религией, иногда принимаются за христианские», – резюмує вчений [14, с. 251].

Окрім того, цікавими виглядали пояснення різноманітних природних явищ присутністю того чи іншого священика у селі: «...в приходе Ворочова (Ужгородская жупа) некоторое время назад был священник, известный своим усердием и находившийся в прекрасных отношениях с крестьянами, но пока он был в приходе, град каждый год уничтожал посевы, а с его уходом это прекратилось тотчас же, и урожаи снова стали хорошими. Здесь природа рассматривается как бы находящейся под властью человека; при этом народная вера, обычно обращенная на колдунов, здесь перенесена на священника» [14, с. 252].

Ну, а про «релігійність» та «богобоязливість» населення писав не лише Теодор Ромжа: «...Действительно, иногда мы сталкиваемся со случаями, когда исполнитель ясно сознает, что, совершая определенные обряды, он допускает святотатство, грех, однако это не мешает ему их производить. Здесь присутствует двойной культ, вообще встречающийся довольно редко», – підсумовує П. Богатирьов [14, с. 252].

Не тільки миряни піддавалися впливу двовір'я – священики навіть у ХVІІІ ст. вірили в містику. Так, Михайло Лучкай повідомляє, що протягом 20 років у Севлюші [суч. – м. Виноградів, Закарпатської обл. – авт.] змінилося п'ять парохів. Всі парохі, що душпастирювали у Севлюші були неодруженими. Парафіяни, що втомилися від постійних змін почали вимагати від єпископа призначення на парафію виключно жонатого пароха. Таким чином, як серед парафіян, так і серед кліру вкоренилося хибне уявлення, що парафія в Севлюші є фатальним місцем для целібсів [15, с. 262].

Головну причину релігійного індиферентизму серед вірних єпископ Антоній Папп (1912–1924) вбачав у недбайливості парафіяльного духовенства навчати свою паству. Тому у своєму циркулярі від 12 серпня 1912 р. він суворо наказував священикам: 1) сумлінно навчати дітей релігії «на їхній материнській мові»; 2) не занедбувати недільних і святочних проповідей, і старанно до них готуватися і 3) своїм праведним життям і щоденними молитвами, за зразком св. Йосафата, старалися повернути до Бога і найбільш запеклих ворогів Церкви [16, арк. 1-3].

Було б помилкою вважати, що душпастирі бездоганно прислухалися до свого архиєрея, бо якби так сталося історія навряд чи знала б про випадки масового релігійного конвертизму, внаслідок якого лише за два перші десятиліття ХХ ст. греко-католицьку спільноту залишили близько 100 тис. вірників, які стали православними [17, s. 25-40].

**Висновки.** Більшість греко-католицького духовенства у ХІХ – на початку ХХ ст. піддавшись спокусам угорської культурної й національної ідентичності, втратили справжній етос духовного батька, правдивого душпастиря, і за незначним винятком, перетворилося на державних урядників угорської влади парафіяльного, а окремі отці Церкви й єпархіального ґатунку. Як наслідок, до масового практикування паствою щоденних забобонів, додався релігійний неспокій та зародилася схизма. Якогось висновку заангажоване в угорський націоналізм греко-католицьке духовенство не зробило, а тому, і не зрозуміло причин переходу своїх парафіян в іншу конфесію.

#### *Література:*

1. Гоберман Д. Гуцульщина – край искусства / Д. Гоберман. – М.– Л., 1966. – 140 с.
2. Лучкай М.М. Історія карпатських русинів: У шести томах / М.М. Лучкай / Дешифрування рукопису Ю.М. Сака; переклад українською мовою А.М. Ігната; покажчик історичних осіб та назв Д.Д. Данилюка; географічний покажчик І.М. Сенька. – Т. III. – Ужгород: Закарпаття, 2002. – 328 с., іл.
3. Сабовь Е. Христоматія церковно-славянскихъ и угро-рускихъ литературныхъ памятниковъ съ прибавленіємъ угро-рускихъ народныхъ сказокъ на подлинныхъ нарѣчіяхъ / Е. Сабовь. – Унгварь: Книгопечатня «Келеть» Варфоломея Іегера, 1893. – 236 с. / Репринтне перевидання: – Ужгород, 2009/.
4. Біленькій [Стрипський Гіядор]. Старша руська письменность на Угорщинь / Біленькій [Стрипський Гіядор] // Udvari István. Szöveggyűjtemény a ruszin írásbeliség tanulmányozásához. III. Stripszky Híador, néprajztudós, bibliográfus, nyelvész, műfordító/ Szerkesztette és előszót írta: Kercsa Igor. – Nyíregyháza: Kiadja a Nyíregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszéke, 2007. – 49-74 Old. [Nyíregyházi Főiskola. Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregyháziensia, 21].



5. Дуличенко А. Письменность и литературные языки Карпатской Руси (XV–XX вв.) [Текст]: вступительная статья, тексты, комментарии / Александр Дмитриевич Дуличенко. – Ужгород: Издательство В. Падяка, 2008. – 908 с.

6. Гаджега В. Додатки к історії Русинів и руських церковей в Мараморощі. Студії исторично-архивні / В. Гаджега // Науковий збірник Товариства «Просвіта» в Ужгороді за рік 1922 / Видає літературно-науковий одділ / Под ред. Августина Волошина, Др. Василя Гаджеги, Др. Івана Панькевича и др. Володимира Бирчака. – Рочник І. – Ужгород: Книгопечатня акційного товариства «Унію», 1922. – С. 112-176.

7. Гаджега В. Додатки к історії Русинів и руських церковей в Ужанской жупі. Студії исторично-архивні / В. Гаджега / Одбитка из «Наукового зборника» Товариства «Просвіта» в Ужгороді за рік 1923. и 1924. – Ужгород: Книгопечатня Юлія Фелдешія, 1924. – 149 с.

8. Гаджега В. Додатки к історії Русинів и руських церковей в жупі Угоча. Часть І. и ІІ / В. Гаджега / Одбитка из «Наукового зборника Тов. «Просвіта» в Ужгороді. Рочник ІV. З. Р. 1925. и Рочник V. З. Р. 1927. – Ужгород: Друкарня оо. Василян, 1927. – Часть друга. – С. 61-122.

9. Гаджега В. Додатки к історії Русинів и руських церковей в був. жупі Земплинской. Часть І / В. Гаджега / Одбитка из «Наукового зборника Тов. «Просвіта» в Ужгороді. Рочник VII– VIII. З. Р. 1930– 31. – Ужгород: Друкарня оо. Василян, 1931. – 168 с.

10. Удварі І. Збирька жерел про студії русинського писемства. І Кириличні уббіжники мукачівського єпископа Андрія Бачинського /І. Удварі = Udvari István. Szöveggyűjtemény a ruszin írásbeliség tanulmányozásához. I. Bacsinszky András munkácsi megyéspüspök cirillbetűs körlevelei / István Udvari / Редіговав: Ігорь Керча. – Nyíregyháza: Kiadja a Nyíregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszéke, 2002. – Old. 238.

11. Пушкаш Л. Кир Теодор Ромжа: Життя і смерть єпископа / Л. Пушкаш. – Львів: Інститут історії Церкви Львівської Богословської Академії, 2001. – 244 с.: іл.

12. Сабов О. Про угорських русинів / Орест Сабов // Мазурок О. Орест Сабов та його книга про угорських русинів / Олег Мазурок. – Ужгород: Карпатська Вежа, 2011. – С. 97-167.

13. Bendász I. Részletek a Munkácsi Görög Katolikus Egyházmegye történetéből / I. Bendász. – Ungvár: Kiadja a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség, 1999. – Old. 307.

14. Богатырев П.Г. Магические действия, обряды и верования Закарпаття / П.Г. Богатырев // Вчені Росії про Закарпаття: Із карпатознавчої спадщини. – Ужгород: КП «Ужгородська міська друкарня», 2009. – С. 221-353.

15. Лучкай М.М. Історія карпатських русинів: У шести томах /М.М. Лучкай / Дешифрування рукопису Ю.М. Сака; переклад українською мовою Ю.М. Сака, М.В. Ороса, Й.О. Баглая; показчик історичних осіб та назв Д.Д. Данилюка; географічний показчик І.М. Сенька. – Т. IV. – Ужгород: ВАТ «Видавництво «Закарпаття», 2003. – 328 с., іл.

16. ДАЗО. – Ф. 151. – Оп. 25. – Спр. 2635. Циркуляр єпископа Папп Антала священникам по административним и религиозным вопросам. – на 3 арк.

17. Marek P. Pravoslavní v Československu v letech 1918–1953: příspěvek k dějinám Pravoslavné církve v českých zemích, na Slovensku a na Podkarpatské Rusi / P. Marek, V. Bureha. – 2. prepracované a doplnené vyd. – Brno: CDK (Centrum pro studium demokracie a kultury), 2008. – 531 s., 32 s. obr. příl.

**References:**

1. Gberman, D. (1966) *Gutsulshchina – kray iskusstva [Hutsulshchyna – the land of art]*. Moskva– Leningrad [in Russian]
2. Luchkay, M.M. (2002) *Istoriya karpatskykh rusyniv [History of the Carpathian Ruthenians]*. (Vols. 1-6) Uzhhorod: VAT «Vydavnytstvo «Zakarpattya» [in Ukrainian]
3. Sabov, E. (1893) *Khristomatiya tserkovno-slavyanskikh i ugro-russkikh literaturnykh pamyatnikov s pribavleniem ugro-russkikh narodnykh skazok na podlinnykh narchiyakh [Christomathy of Church Slavonic and Ugrian-Ruthenian Literary Manuscripts Including Ugrian-Ruthenian Folk Tales in Original Dialects]*. Ungvar: Knigopechatnya «Kelet» Varfolomeya Iegera [in Ukrainian local dialect]
4. Bilenkiy [Strypskiy, Giyador] (2007) *Starsha ruska pismennost na Ugorschyni [Ancient Ruthenian Manuscripts in Hungary]*. Szöveggyűjtemény a ruszin írásbeliség tanulmányozásához. III. Stripszky Hador, néprajztudós, bibliográfus, nyelvész, műfordító – *Collection of texts for the study of Rusyn writing. III. Strypskiy Giyador, ethnographer, bibliographer, linguist, translator*, (pp. 49-79). Nyíregyháza: Kiadja a Nyíregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszéke [in Ukrainian local dialect]
5. Dulichenko, A. (2008) *Pismennost i literaturnye yazyki Karpatskoy Rusi (XV–XX vv.) [Writing and Literary Languages of Carpathian Rus (15<sup>th</sup>-20<sup>th</sup> centuries)]*. Uzhgorod: Izdatelstvo V. Padyaka [in Russian]
6. Gadzhega, V. (1922) *Dodatki k Istoriyi Rusinov i ruskikh tserkvey v Maramoroshi. Studiyyi istorichno-arhivni [Addendums to the History of Ruthenians and Ruthenian Churches in Maramureş. Historical Archive Studies]*. *Naukovyyi zbornik Tovaristva «Prosvita» v Uzhgorodi za rok 1922 – Scientific collection of the "Prosvita" Society in Uzhhorod of 1922, I*, 112-176. [in Ukrainian local dialect]
7. Gadzhega, V. (1923) *Dodatki k Istoriyi Rusinov i ruskikh tserkvey v Uzhanskoj zhupi. Studiyyi istorichno-arhivni [Addendums to the History of Ruthenians and Ruthenian Churches in Ung County. Historical Archive Studies]*. Uzhgorod: Knigopechatnya Yuliya Feldeshiya [in Ukrainian local dialect]
8. Gadzhega, V. (1927) *Dodatki k Istoriyi Rusinov i ruskikh tserkvey v zhupi Ugocha. Chast I. i II [Addendums to the History of Ruthenians and Ruthenian Churches in Ugocsa County. Part I and II]*. Uzhgorod: Drukarnya oo. Vasiliyan [in Ukrainian local dialect]
9. Gadzhega, V. (1931) *Dodatki k Istoriyi Rusinov i ruskikh tserkvey v buv. zhupi Zemplinskoy. Chast I [Addendums to the History of Ruthenians and Ruthenian Churches in Former Zemplén County. Part I]*. Uzhgorod: Drukarnya oo. Vasiliyan [in Ukrainian local dialect]
10. Udvari, I. (2002) *Zbirka zherel pro studiyyi rusinskoho pisemstva. I Kirilichni ubbizhnyky mukachivskoho Episkopa Andriya Bachinskoho [Collection of Sources on the Study of Ruthenian Writing I. Cyrillic Essays of Mukachevo Bishop Andriy Bachynskiy]*. I. Kercha (Ed.). Nyíregyháza: Kiadja a Nyíregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszéke [in Hungarian, in Ukrainian local dialect]
11. Pushkash, L. (2001) *Kir Teodor Romzha: Zhittya i smert Episkopa [Kir Teodor Romzha: Life and Death of the Bishop]*. Lviv: Institut Istoriyi Tserkvi Lvivskoyi Bogoslovskoyi Akademiyyi [in Ukrainian]
12. Sabov, O. (2011) *Pro uhorskikh rusyniv [About Hungarian Ruthenians]*. *Orest Sabov ta yoho knyha pro uhorskikh rusyniv – Orest Sabov and His Book on Hungarian Ruthenians*, (pp. 97-167). Uzhhorod: Karpatska Vezha [in Ukrainian]



13. Bendász, I. (1999) *Részletek a Munkácsi Görög Katolikus Egyházmegye történetéből* [Details from the history of the Greek Catholic Eparchy of Mukachevo]. Ungvár: Kiadja a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség [in Hungarian]

14. Bogatyriov, P.G. (2009) *Magicheskie deystviya, obriady i verovaniya Zakarpattya* [Magical Activities, Rituals and Beliefs of Transcarpathian Region]. *Vcheni Rosiyi pro Zakarpattya: Iz karpatoznavchoyi spadschyny – Russian scientists about Transcarpathia: From the heritage of Studies of Transcarpatian Region*, (pp. 221-353). Uzhhorod: KP «Uzhhorodska miska drukarnya» [in Ukrainian, in Russian]

15. Luchkay, M.M. (2003) *Istoriya karpatskikh rusyniv* [The History of Transcarpathian Ruthenians]. (Vols. 1-6) Uzhhorod: VAT «Vydavnytstvo «Zakarpattya» [in Ukrainian]

16. DAZO. – F. 151. – Op. 25. – Spr. 2635. *Tsyrkuliar Yepiskopa Papp Antala svyashchennikam po administrativnym i religiozным voprosam* [Circular from Bishop Papp Antal to Priests on Administrative and Religious Matters] [in Ukrainian local dialect]

17. Marek, P. & Bureha, V. (2008). *Pravoslavní v Československu v letech 1918–1953: příspěvek k dějinám Pravoslavné církve v českých zemích, na Slovensku a na Podkarpatské Rusi* [Orthodox in Czechoslovakia in the Years 1918–1953: a Contribution to the History of the Orthodox Church in the Czech Lands, Slovakia and Subcarpathian Rus]. Brno: CDK (Centrum pro studium demokracie a kultury) [in Czech]



## **СЕРІЯ «КУЛЬТУРА І МИСТЕЦТВО»**

УДК 354:328.185

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1326-1336](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1326-1336)

**Курик Остап Дмитрович** асистент кафедри декоративно-прикладного та образотворчого мистецтва, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, кафедра ДПОМ, м.Вижниця, 59200, тел.: (03730) 2-26-81, <https://orcid.org/0009-0009-4394-3870>

### **СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПЛОСКО-РЕЛЬЄФНОГО РІЗЬБЛЕННЯ ПО ДЕРЕВУ У ТВОРЧОСТІ В. ГУЗА ТА Д. КУРИКА**

**Анотація.** Протягом багатьох поколінь в мистецтві використовувались різні прийоми та методи, пов'язані з визначенням символів, як форми прояву тих чи інших значень символу, і символізації, яка може розглядатись як процес, як принцип і як результат використання символу теоретично та практично, в нашому випадку плоско-рельєфної різьби. Описуючи дану тематику в теперішніх умовах України, як незалежної держави, народні звичаї, традиції та мистецтво стає основою усвідомлення себе, як нації. В цьому сенсі, народні промисли, особливо різьблення, стають популярними та бажаними і в побуті і в мистецтві. Це дає ідентифікацію нам, себе, як українців, народ який нарешті виокремився в світовий етнографічний простір. Тому, дана тема є на сьогодні, як ніколи, сучасною та актуальною. Розкриваючи суть та значення самого процесу різьблення по дереву в декоративно-прикладному мистецтві, поглиблення знань в галузі художньої обробки дерева в техніках плоско-рельєфної різьби «сухої» різьби на нашу думку зацікавить наукову спільноту для подальшого вивчення та популяризування регіональних особливостей геометричних мотивів гуцульської різьби, структури орнаментів, їх символічного змісту.

Декоративне різьблення органічно пов'язане з практичним та виставковим призначенням виробів, воно ніколи не послаблювало їхньої цінності, і не заважало їхньому використанню в побуті для повсякденного життя. Композиційне розташування орнаменту завжди обумовлювалося призначенням предмету, його формою та конструкцією.



Саме в цьому випадку і полягає доцільність і глибока реалістична основа народного декоративного мистецтва.

Враховуючи сьогодення необхідно поглиблювати знання про народну творчість майстрів різьби по дереву, зокрема народних майстрів: Гуза Володимира Васильовича, Курика Дмитра Миколайовича та інших. Також, слід звернути увагу на той аспект, що у сучасній мистецтвознавчій науці проблема збереження традицій художнього дерева Буковини та Гуцульщини, його поступового розвитку у творчості сучасних майстрів майже не висвітлена. Саме тому, на сьогоднішній день, постає гостра потреба у дослідженні цієї проблематики.

В статті досліджено сучасний стан та розвиток техніки плоско-рельєфної різьби, а саме переваги та недоліки виготовлення декоративних виробів за допомогою давніх технік. Вивчено складність, затратність часу та ресурсів. Проаналізовано проблемні питання актуальності давнього ручного ремесла дереворізблення. Досліджено цінність та якість виготовлення декоративних виробів з деревини.

**Ключові слова:** плоско-рельєфна різьба, декоративно-прикладне мистецтво, орнамент, декоративні вироби, пласт, таріль, Галичина, Буковина.

**Kuryk Ostap Dmytrovych** assistant professor of the department of decorative and applied and fine arts, Chernivtsi National University named after Yury Fedkovich, department of the Department of Art and Design, Vyzhnytsia, 59200, tel.: (03730) 2-26-81 <https://orcid.org/0009-0009-4394-3870>

## **THE STATE AND PROSPECTS OF THE DEVELOPMENT OF FLAT-RELIEF CARVING ON WOOD IN THE CREATIVITY OF V. GUZ AND D. KURIK**

**Abstract.** For many generations, art has used various techniques and methods related to the definition of symbols, as a form of manifestation of certain meanings of a symbol, and symbolization, which can be considered as a process, as a principle, and as a result of the use of a symbol theoretically and practically, in our case flat-relief carving. Describing this topic in the current conditions of Ukraine, as an independent state, folk customs, traditions and art become the basis of self-awareness as a nation. In this sense, folk crafts, especially carving, are becoming popular and desirable both in everyday life and in art. This gives us an identification, ourselves, as Ukrainians, a nation that has finally distinguished itself in the world





ethnographic space. Therefore, this topic is today more modern and relevant than ever. Revealing the essence and meaning of the very process of wood carving in decorative and applied art, deepening knowledge in the field of artistic wood processing in the techniques of flat-relief carving of "dry" carving, in our opinion, will interest the scientific community for further study and popularization of regional features of geometric motifs of Hutsul carving, structure of ornaments, their symbolic meaning.

Decorative carving is organically connected with the practical and exhibition purpose of products, it never weakened their value, and did not interfere with their use in everyday life. The compositional arrangement of the ornament was always determined by the purpose of the object, its shape and construction. It is in this case that the expediency and deep realistic basis of folk decorative art lies.

Taking into account the present, it is necessary to deepen the knowledge about the folk art of wood carving masters, in particular folk masters: Guza Volodymyr Vasyliovych, Kuryk Dmytro Mykolayovych and others. Also, attention should be paid to the aspect that in modern art science, the problem of preserving the traditions of the artistic tree of Bukovyna and Hutsul Region, its gradual development in the work of modern masters is almost not covered. That is why, today, there is an urgent need to research this issue.

The article examines the current state and development of the technique of flat-relief carving, namely the advantages and disadvantages of making decorative products using ancient techniques. The complexity, cost of time and resources are studied. Problematic issues of the relevance of the ancient manual craft of woodcarving are analyzed. The value and quality of the production of decorative wood products have been studied.

**Keywords:** flat-relief carving, decorative and applied art, ornament, decorative products, layer, plate, Galicia, Bukovyna.

**Постановка проблеми.** До найдавніших технік художнього декорування виробів із дерева належить -різьблення. Воно поділяється на плоске, плоско-рельєфне, контр-рельєфне, ажурне та об'ємне. Найпоширеніше — плоске різьблення — буває контурним, виїмчастим, трьохгранновиймчастим та ін. Найбільш поширеним на Гуцульщині було плоске різьблення, "писане", яке народні різьблярі називали ще "сухим", або "чистим".

Наприклад, контурною різьбою у XVIII—XIX ст. в Карпатах прикрашали скрині та інші вироби. Значно складніше, трьохгранновиймчасте різьблення поширилося на значній території України у XVIII—XIX ст. [1].



Оскільки, все старе із плином часу – забувається, виникає потреба популяризувати, відроджувати серед творчої молоді набуті знання. Описувати та вивчати діяльність народних майстрів України.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження зумовила звернення до наступних джерел: „Декоративне мистецтво України ХХ століття. У пошуках великого стилю” Т. Кари-Васильєвої та З. Чегусової. Такими монументальними працями присвяченими розгляду українських, Є.А. Атоновича, Гнатюк М., Молинь В., Станкевич М.Є.

Щодо розгляду творчості окремих митців, то при дослідженні нашої теми, було використано такі праці та окремі статті: Приймак Й., Тимківа Б., Кириляка С., Шутурми М.

**Мета статті** – дослідити та ознайомитись із творчістю двох творчих сучасних народних художників, які працюють в даному руслі (техніка плоско-рельєфного різьблення) можна стверджувати, що їхня творчість має стійку основу, яка була сформована такими основоположниками, як: родина Шкрібляків, Марко Мегединюк, Василь Девдюк.

**Виклад основного матеріалу.** Одним із основоположників по дереворізьбленню та зачинателем нового періоду у розвитку гуцульської різьби по дереву був Юрій Шкрібляк. Народився він у бідній селянській сім'ї 28 квітня 1822 року в с. Яворові на Косівщині, помер у 1884 році. Перші знання з різьби юнак одержав від діда Миколи, який займався виготовленням дерев'яних виробів, та батька Івана, боднаря. Він самостійно оволодів технікою точіння виробів з дерева на токарному верстаті власної конструкції [5].

Вироби майстер прикрашав з допомогою різців, які сам виготовляв відповідно до тих чи інших мотивів різьби [5].

*Ю. Шкрібляк* оздоблював свої вироби в основному плоскою різьбою. Лише в деяких випадках інкрустував металом та баранячим рогом. Різьбу завжди розміщував на гладкому вибраному фоні. У центр геометричних мотивів інкрустації рогом він вбивав металеві цвяшки з невеликими головками. Орнамент його виробів має геометричний характер, лише на деяких виробках зустрічаються зображення людей. Плоскі і рівні поля майстер прикрашав симетричними композиціями, а бочкоподібні і круглі – мотивами ритмічного чергування [5].

Роботи його відзначаються простотою, вишуканою різьбою, легкістю композицій, гармонійно за компонованими елементами орнаменту. Він тонко відчував площину і відповідно декорував її орнаментальними мотивами [3].

Майстер дотримувався своєрідного принципу декорування, поділяючи великі площини на менші поля у вигляді геометричних фігур – квадратів, кіл, на півкіл, прямокутників, заповнював їх задуманими мотивами [3].

Василь Шкрібляк (1856-1928) з 1905 року викладав різьбярство та інкрустацію у Вижницькій крайовій школі різьбярства, токарства та орнаментики. Сьогодні коледж прикладного та декоративного мистецтва у Вижниці носить ім'я Василя Шкрібляка [5].

Його рахви, цукорниці, табакерки, чарки, свічники захоплюють розмаїттям форм, багатством орнаментики і надзвичайною вишуканістю колірною вирішення.

На відміну від батька, Василь Шкрібляк густіше заповнював площину орнаментом, переважно геометричним.

Геометрична схема в композиціях Василя Шкрібляка чітко визначає пропорційне співвідношення між всіма елементами, об'єднує їх в одне композиційне ціле.

По-різному комбінував різьбяр розміщення орнаментальних мотивів, створюючи досить складні композиції (*ил. 3*).

Як бачимо, Василь Шкрібляк використовував такі орнаментальні мотиви, як і його батько. Але, «аби писане було мудріше», він після вирізування викладав, жировав дротиками, а також густіше заповнював площини орнаментальними мотивами, інкрустував їх.

Марко Мегеденюк, який першим поєднав чеканку і гравірування у своїх виробих з деревом та бісером. Характерним для нього є введення в художньо-декоративні засоби рельєфно-пластичних мотивів. Як винятковий виріб, вони одночасно виступають і як декоративні деталі.

Смугастий малюнок рельєфних накладок - це гармонійно вишуканий композиційний елемент орнаментального характеру. У виробих майстра приваблює простота конструкції, практичне призначення, органічна єдність форми і декоративних мотивів, високе почуття ритму і симетрій в орнаментальних оздобах його робіт, цілісність декоративних плям є характерною рисою в творчості М. Мегеденюка [6].

Відомим майстром художньої різьби на Гуцульщині був Василь Девдюк із Косова. Він багато зробив для розширення і розвитку народного мистецтва, для організації спеціальної фахової школи художніх народних ремесел на Гуцульщині. В. Девдюка, В. Шкрібляка і М. Мегеденюка як фахівців різьби офіційно запросили з Косова до фахової школи у Вижниці, яку відкрили у 1905 р. Тут Девдюк пропрацював до 1914 р.

В. Девдюк у Косові продовжував кращі традиції гуцульських різьбярів, розширював можливості і способи застосування інкрустації не тільки перламутром і рогом, але природнім кольором текстури дерева, кольоровим металом (куванням), почав фарбувати дерева, як матеріал для своїх виробів, на ньому виконував декоративні прикраси,



викладанку бісером. Він сміливо і по-своєму оригінально розв'язує завдання поєднання різьби геометричного характеру з веденням напівоб'ємних або напівскульптурних елементів. Майстер у своїх роботах застосовував художні випалювання. Асортимент виробів дуже широкий як за вжитковим призначенням, так і за формами і розмірами.

В 1920-х роках В. Девдюк у власній майстерні відкрив приватну професійну школу, де навчав гуцульських дітей мистецтву різьби по дереву.

Відомі майстри-різьбярі на Гуцульщині Корпанюки Юрій і Семен, Петро із с. Яворова Косівського району. У своїх ранніх творах Юрій використовував всі принципи композиційних засобів і орнаментальні мотиви Шкрібляків.

Розглядаючи творчість майстрів періоду 30-х р., помітно, що вони вводили дедалі більше в техніку чистої різьби інкрустацію. Інкрустували чорним рогом, чорним деревом, металом, перламутром, бісером. Їм належать авторство багатьох нових композиційних "рішень у техніці інкрустації". Мотиви: "доріжка", "доріжка з підківками", "зірниця", "драбинка" є нововведеннями Ю. Корпанюка.

У різьбі Корпанюків багато спільного, але кожний з них зберіг свою власну точку творчої індивідуальності. У Семена є витончене художнє відчуття орнаментальних композицій як у різьбі, так і в інкрустації, уміння з найтоншим смаком дібрати барви і відповідну тональну гармонію матеріалів для інкрустації, висока технічна майстерність. Цьому навчив свого сина Василя.

Художні особливості різьблених творів вижницького майстра Д. Курика та косівського майстра В. Гуза. Досліджуючи та аналізуючи творчість відомих майстрів різьблення можна прослідкувати, що деякі мотиви мають дуже древнє походження. На сучасному етапі декоративно-прикладне мистецтво вийшло за межі утилітарності, що було основним принципом селянського мистецтва. Декоративність стала однією з провідних тенденцій творчості майстрів, соціальний стан та освітній рівень яких тепер значно змінився. Другою тенденцією є прагнення майстрів до розширення тематики та освоєння нових технік та матеріалів. Інтенсивний розвиток декоративно-прикладного мистецтва свідчить про матеріальне та духовне зростання народу, творчість якого відіграє важливу роль в процесі формування культури нашої країни.

Техніка плоско-рельєфне різьблення належить до поширеної на Україні техніки декорування виробів з дерева. До особливого виду плоско-рельєфного різьблення належить ажурна із прорізаним наскрізь тлом. Давні традиції цього виду різьблення розвивають на Львівщині майстри Павло Одрехівський, Іван, Василь та Степан Кіцаки. Їхні вироби – хлібниці, рамочки, попільниці, декоративні тарелі –

прикрашені рельєфним орнаментом у вигляді грон винограду, листя клена, каштана, квітів соняшника, папороті [1].

На Косівщині в даній техніці працював та передавав свої знання Володимир Васильович Гуз (2.04.1904 – 9.07.1991) в м. Косів, Ів.-Франківської обл. Видатний майстер у техніці «сухої» плоскої різьби, випалювання, рельєфної різьби, інкрустації, гравірування по металу. Викладач, знавець українського декоративно-прикладного мистецтва. З 1939 по 1964 працював на різних посадах у Косівському училищі прикладного мистецтва, завідувачем виробництва артілі «Гуцульщина». Нагороджений медаллю «За трудову відзнаку». Вивчав спадщину родини Шкрібляків, народний фольклор, техніку ткацтва і художню обробку металу, технологію кераміки.

Асортимент творів: тарілки, рахви, шкатулки, свічники-трійці, вази, боклаги, бочівки, рамки, куманці, альбоми, книги-адреси, пенали, цукорниці, топірці, спортивні кубки, меблі.

Учасник всесоюзних, республіканських та місцевих виставок. Твори зберігаються у музеях світу.

У Національному музеї народного мистецтва Гуцульщини та Покуття ім. Й. Кобринського зберігається 70 творів майстра.

Плоско-рельєфним різьбленням виготовляв різноманітні панно, які прикрашають інтер'єри громадських споруд. Сюжетні композиції, виконані у цій техніці різьблення, різноманітні за тематикою: сцени з життя давньоруських князів, запорізьких козаків, простих українських селян, образи з творів видатних українських письменників Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки та інших. *Зобр. 1,2.*



Рис.. 1 В. Гуз "Баклага", 1957



Рис. 2 В. Гуз "Свічник", 1981



Майстром у 1947 р. створено великий гарнітур меблів, оздоблених різьбленням. На декоративних тарелях він любив зображати фрагменти добре знайомих архітектурних ансамблів Києва, Львова, Полтави [7].

Проводячи дослідження творчості Гуза В.В., оглядаючи творчі роботи та наукові матеріали можна зробити підсумки та висновки: народний майстер, педагог – володів майстерно різцем, композицією та неабиякою жагою до впровадження мистецтва серед молоді, популяризації в країні та за її межами (про це свідчать його численні виставки).

На Буковині декоративно-прикладне мистецтво плідно розвивалося й розвивається у Вижницькому коледжі прикладного мистецтва ім. В. Ю. Шкрібляка та на кафедрі декоративно-прикладного та образотворчого мистецтва Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича. Педагоги спеціалізації художньої обробки дерева продовжували відроджувати раніше набуті здобутки В. Шкрібляка, М. Мегединюка, В. Девдюка та інших основоположників.

Варто виділити викладача художньої обробки дерева, який своїми творчими роботами вплинув на розвиток художнього різьблення в техніці плоско-рельєфного різьблення.

Дмитро Курик – людина неординарна. Народився, працював та працює на Буковині. Уродженець м. Вашківці Чернівецької обл., член Спілки майстрів народного мистецтва України, Заслужений майстер народної творчості України, заступник директора Вижницького коледжу прикладного мистецтва ім. В.Ю. Шкрібляка, активний просвітянин, учасник багатьох виставок у регіоні, області і за їх межами, митець, чії роботи мають і цінують за кордоном.

Протягом свого життя митець ні на мить не зраджував улюбленій справі: виготовленню творів декоративно-прикладного мистецтва, виробів з дерева, оздоблених своєрідною, тільки йому властивою різьбою, що нагадує мереживо вишивки. Особливо характерні за розміром плакетки, виготовлені із груші. *Зобр. 3,4*



*Рис. 3. Д. Курик, План  
"Різдво" 1999*



*Рис. 4. Д. Курик, Пласт  
"Церква святого" 1991*

Пласти (плакетки) – це ті роботи, без яких Дмитро себе сьогодні не уявляє. Його роботам властива релігійна, народознавча тематика, яка пройшла крізь свідомість, пережите і побачене. Те, що заборонялось колись робити, відчуття перестороги стосовно себе ще більш загострили значимість праці. Ось так і йшов до теми – важко, потрібні були знання строю, архітектури, одягу, те, якими засобами передати думку, маючи власний почерк, стиль, характер. Треба було чітко володіти пластикою роботи по дереву. Ескізи, які напрацював у період релігійних цькувань, стали основою для подальшого виконання і єднання тем у єдине народознавче передання. Перша робота мала стати дипломна «Троїсті музики», але потрібно було оформляти актовий зал училища, і задум залишився на папері [8].

Дмитро Курик вибирає для себе пріоритетною техніку «сухої» пластичної різьби. Ця техніка – давнє гуцульське надбання. Таким чином зокрема народжувались скрині, які використовувались у вжитку горян та буковинців. Зроблені вони були з липи, а орнамент лягав однією писанковою лінією. Таким чином отримували належне співвідношення орнаменту і площини. Скрині – це настільки досконалий прадідівський витвір, що і сьогодні на виробках того часу нічого не додати і нічого не відбереш. У майстра багато особливих творчих законів. Роботи свої він, як правило, не повторює. Хіба що вдосконалює. Певно, тому кожен пласт навіює нову думку, дає поштовх душі, серцю рукам.

В переліку робіт Д. Курика є: пласти, тарелі, свічники, бочівки, альбоми, таця, хрести, свічники, годинник, ікони.

**Висновки.** Таким чином, оглядаючи роботи майстра можна зауважити, що подібні роботи не зустрічаються на Буковині в інших майстрів по дереворізбленню. Сам майстер називає свою різьбу «Куриківською», оскільки він зумів поєднати, передати сакральне мистецтво та культове в композиційних дерев'яних виробках.

Отже, у творчості Дмитра Курика тісно пов'язані мотиви давньої буковинської техніки різьби, започаткованої ще Юрієм Шкрібляком, Марком Мегединюком та Василем Девдюком. Власне, для творчості Дмитра Курика характерною і близькою по духу є яворівська школа різьби, її традиції. Власне, школа, що сміливо відходить від традиційного поділу орнаментальних площин на виробках, робить новаторські спроби організувати композицію орнаменту на всій площині тарелі, не виділяючи периферійного. Часто використовують мотиви рослинного характеру.

У своїх публікаціях автори за будь-яку ціну прагнуть відшукати ледь не в кожному художникові національних рис. У різьбарстві,



начебто, все простіше. Яким воно ще може бути, як не національним за формою і змістом. Якщо в живописі дух національного привносить колір, то в різьбярстві визначальними мають бути орнаментика, особлива ритміка [3, 2 - 8].

Підсумовуючи внесок народних митців Гуцульщини та Буковини у дослідженні даної проблематики, авторам вдалось вперше систематизувати і окреслити основні риси розвитку сучасного різьблення художнього дерева в техніці плоско-рельєфного різьблення та передати свої знання та вміння володіти даною технікою своїм учням.

#### **Література:**

1. Декоративно-прикладне мистецтво: навчальний посібник / Антонович Є.А., Захарчук-Чугай Р. В., Станкевич М. Є. – Львів : „Світ”, 1992. - 272 с.
2. Гнатюк М. З історії народного і професійного різьбярства на Гуцульщині / М. Гнатюк // Народна творчість та етнографія. - 1998. - №2-3. - С. 119 - 121.
3. Молинь В. Класик гуцульської різьби. / В. Молинь // Народне мистецтво. - 2002. № 1-2. – С. 23-25.
4. Оршанський Л. В. Технологія художньої обробки деревини : навч. посіб. для студ. пед. навч. Закладів. / Л.В. Оршанський, Р.Ф. Криванчик. – Дрогобич : «Коло», 2001. – 228 с.
5. Приймак Й.Д. Декорування виробів із дерева: посібник для учнів та студентів середніх і вищих навчальних закладів. / Й.Д. Приймак. – Косів: Міністерство освіти і науки України. Косівський державний інститут прикладного та декоративного мистецтва, 2001. – 119 с.
6. Станкевич М.Є. Українське художнє деревообробництво XVI - XX ст. (Концепція декоративності. Історія. Типологія і художні особливості) [Текст] : автореферат дисертації доктора мистецтвознавства: 17.06.06 / М.Є. Станкевич. – Львів: Львівська національна академія мистецтв, 1995. - 50 с.
7. Тимків Б.М. Виготовлення художніх виробів з дерева. Різьба по дереву: посібник. Б.М. Тимків, К.М. Кавас. – Львів: «Світ», 1995. – 176 с.
8. Шутурма М. Художні особливості різьблених творів Вижницького народного майстра Дмитра Курика : наукова робота на здобуття ступеня магістра : спец. 023 «Образотворче та декоративно-прикладне мистецтво» / М. Шутурма. – Львів : Львівська національна академія мистецтв, 2013. – 68 с.

#### **References:**

1. Antonovych, E.A., Zakharchuk-Chugai, R.V., Stankevich, M.E. (1992). *Decoratyvno-prykladne mystetstvo*. – Lviv.
2. Hnatyuk, M. (1998). *Z istorii narodnoho i profesiinoho rizbiarstva na Hutsulshyni* [From the history of folk and professional carvings in Hutsulshyni]. *Narodna tvorchist ta etnografia - Folk creativity and ethnography*, Retrieved from <https://nte.etnolog.org.ua/arkhiv-zhurnalu/1998-rik/2/2549-narysy-etyudy/5154-z-istorii-narodnoho-i-profesiinoho-rizbiarstva-na-hutsulshchyni> [in Ukrainian].
3. Molin, V. (2002). *Clasyk Hutsulskoi Rizby* [A classic of Hutsul carving]. *Narodne mystetstvo - Folk art*, Retrieved from <https://dspu.edu.ua/biblioteka/2022/04/19> [in Ukrainian].





4. Orshanskyi, L.V. & Kryvanchyk, R. F. (2001). *Tehnologia hudozhnioi obrobky derevynu [Product innovative policy]. Drohobych : «Kolo» [in Ukrainian].*
5. Priymak, Y.D. (2001). *Decoruvannia vyrobiv iz dereva [Decoration of wood products]. Kosiv : Kosivskiy derzhavnyi instytut prykladnoho ta decoratyvnoho mystetstva [in Ukrainian].*
6. Stankevich, M.E. (2002). *Ukrainske hudozhnie derevo XVI-XX stolittia. [Lviv National Academy of Arts]. Abstract of the dissertation of the Doctor of Art Studies. Lviv: [in Ukrainian].*
7. Tymkiv, B.M. & Kavas, K.M. (1995). *Vyhotovlennia hudozhnih vyrobiv z dereva. Rizba po derevu [Production of art products from wood. Wood carving]. Lviv: «Svit» [in Ukrainian].*
8. Shuturma, M., (2003). *Hudozhni osoblyvosti rizblenyh tvoriv Vyzhnytskoho narodnoho maistra Dmytra Kuryka [Artistic features of the carved works of the Vyzhnytsk folk craftsman Dmytro Kuryk]. Scientific work for obtaining a master's degree. Lviv: Lviv National Academy of Arts [in Ukrainian].*



УДК 781.65 (045)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1337-1347](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1337-1347)

**Тищик Вадим Борисович** кандидат мистецтвознавства, завідувач кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Руставелі, 7, м. Харків, 61000, тел.: (068) 092-41-50, <https://orcid.org/0000-0002-9962-3069>

**Плаксіна Олена Федорівна** Заслужена артистка України, доцент, доцент кафедри вокально-хорової підготовки вчителя, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, тел.: (067) 974-92-99, <https://orcid.org/0000-0003-1432-1625>

## ІМПРОВІЗАЦІЯ ЯК ВИД ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Анотація.** У сучасному світі творча діяльність людини відіграє важливу роль у формуванні культурного розвитку суспільства. Одним із ключових аспектів творчого процесу є здатність до імпровізації. Імпровізація є високою формою творчості, у якій людина, в процесі роботи не залежить від заздалегідь спроектованих нею сценаріїв, а створює і розвиває ідеї у режимі реального часу.

Важливим феноменом у творчій діяльності є імпровізація, яка присутня у різних видах мистецтва, тому дослідження цієї категорії розширює наші знання у сфері самого мистецтва. Вивчення імпровізації як складової елементу творчої діяльності дозволить по-новому осмислити актуальність проблеми, оскільки вона тісно пов'язана з різними видами творчої діяльності.

Імпровізація є одним із найважливіших складових творчого процесу. Вона відкриває нові горизонти та можливості для самовираження та саморозвитку в різних галузях мистецтва.

Творча діяльність завжди привертала пильну увагу філософів, педагогів, музикознавців, художників, адже всі вони намагалися відкрити завісу таємничості. Творчість завжди була притаманна будь-якій людині, тому інтерес до такої діяльності зберігатиметься завжди, доки існуватиме людина.

У статті розглядається імпровізація як невід'ємна складова творчості, оскільки імпровізація є важливим та специфічним елементом творчості, внаслідок чого може бути структурована в самостійну



категорію сучасної естетики. Досліджувана проблематика видається особливо актуальною, оскільки феномен імпровізації у різних видах мистецтва незаперечний.

На доказ цього проводиться аналіз використання імпровізації у різних видах мистецтва

**Ключові слова:** імпровізація, творча діяльність, танцювальна імпровізація, акторська майстерність, педагогічна імпровізація, образотворче мистецтво.

**Tyshchyk Vadym Borysovyh** Candidate of Art Criticism (Ph. D.), head of the department of musical and instrumental teacher training, Communal institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council, Rustaveli lane, 7, Kharkiv, 61000, tel.: (068) 092-41-50, <https://orcid.org/0000-0002-9962-3069>.

**Plaksina Olena Fedorivna** Artist of Ukraine, docent, docent of the department of musical and instrumental teacher training, Communal institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council, Rustaveli lane, 7, Kharkiv, 61000, tel.: (067) 974-92-99, <https://orcid.org/0000-0003-1432-1625>

## **IMPROVISATION AS A TYPE OF CREATIVE ACTIVITY**

**Abstract.** In the modern world, human creative activity plays an important role in shaping the cultural development of society. One of the key aspects of the creative process is the ability to improvise. Improvisation is a high form of creativity, in which a person, in the process of work, does not depend on pre-planned scenarios, but creates and develops ideas in real time.

An important phenomenon in creative activity is improvisation, which is present in various types of art, so the study of this category expands our knowledge in the field of art itself. Studying improvisation as an element of creative activity will allow us to rethink the relevance of the problem, as it is closely related to various types of creative activity.

Improvisation is one of the most important components of the creative process. It opens new horizons and opportunities for self-expression and self-development in various fields of art.

Creative activity has always attracted the close attention of philosophers, teachers, musicologists, artists, because they all tried to open the veil of mystery. Creativity has always been inherent in any person, so the interest in such activity will always remain as long as a person exists.



The article considers improvisation as an integral component of creativity, since improvisation is not just a feature, but a separate, important and specific element of creativity, as a result of which it can be structured into an independent category of modern aesthetics. The investigated issues seem to be particularly relevant, since the phenomenon of improvisation in various art forms is undeniable.

To prove this, an analysis of the use of improvisation in various types of art is carried out, as well as the direct connection of the concept of improvisation with its important components is analyzed.

**Keywords:** improvisation, creative activity, dance improvisation, acting skills, pedagogical improvisation, visual arts.

**Постановка проблеми.** Імпровізація – найдавніший та маловивчений елемент творчості. З огляду на це можна припустити, що імпровізація – це те, з чого фактично починається будь-який творчий процес. Саме виникнення мистецтва в процесі розвитку та становлення людської цивілізації засноване на постійній імпровізації.

Імпровізація як вид творчої діяльності присутній у багатьох видах мистецтва, на кшталт творчої діяльності, танцювальної, акторської майстерності, педагогічної, образотворчого мистецтва. Вона надає можливість інтерпретувати та роботи щось миттєво. Саме розширення навичок створення власної імпровізаційної лексики, розкриття можливостей роботи в просторі надає цій дії актуальності та виокремленості як самостійного елемента.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Важливі аспекти становлення та формування імпровізації як самостійного виду діяльності розглядали О. Колосовська, Г. Падалка, Б. Стецюк. Теоретичну базу дослідження становлять праці з проблем: теорій музичної інтерпретації та імпровізації (Т. Веркіна, Є. Гуренко, В. Москаленко, І. Полусмяк, Л. Шаповалова, С. Dahlhaus, E. Ferand, V. Hettl, M. Hood). Cherilee Wadsworth Walker у науковому дослідженні розглядав питання імпровізації та її використання у педагогічному процесі.

Однак вивчення імпровізації як виду творчої діяльності ще не було у творчих розвідках науковців та дослідників, вивчення творчого процесу не були систематизовані. З огляду на це, перспектива вивчення цього аспекту видається актуальною.

**Мета статті** полягає у: розгляді видів творчої діяльності (танцювальна імпровізація, акторська майстерність, педагогічна імпровізація, образотворче мистецтво у музичному мистецтві імпровізації; принципів становлення та розвитку та розкритті їхньої сутності.



**Виклад основного матеріалу.** Відомо, що імпровізація та творчість є важливими ключовими елементами у житті кожної людини, оскільки вони відкривають нові можливості, дозволяють висловити свої думки, почуття та ідеї.

Енциклопедія Сучасної України містить наступне визначення слова: «(франц. improvisation, італ. improvvisazione, від лат. improvisus – несподіваний, раптовий) – різновид художньої творчості, при якому творення відбувається у процесі виконання, без попередньої підготовки...» [3].

Імпровізація – найдавніший та маловивчений елемент творчості. З огляду на це можна припустити, що імпровізація – це те, з чого фактично починається будь-який творчий процес. Саме виникнення мистецтва в процесі розвитку та становлення людської цивілізації засноване на постійному імпровізуванні. Відомо, що імпровізація та творчість є важливими ключовими елементами у житті кожної людини, оскільки вони відкривають нові можливості, дозволяють висловити свої думки, почуття та ідеї.

На нашу думку, імпровізація – це мистецтво створювати щось без попереднього планування. Цей різновид творчості дозволяє відчути свободу у дії, показати свою індивідуальність.

На думку Г. Падалки: «...імпровізація має характер такого пізнання і творення художніх явищ, де експромт і несподіваність художнього результату виявляються основними способами...».

Деякі дослідники імпровізацію розглядають як нероздільний компонент процесу, який виникає у творчій діяльності людини.

О. Колосовська поняття інтерпретації ототожнює з фантазією – як елемент творчого мислення. Автор зазначає: «...оволодіння навиками імпровізації приводить до розвитку творчої майстерності людини...» [1].

У поєднанні з імпровізацією – творчість також має здатність «втілювати» свої ідеї у життя: нащовхувати на створення витворів мистецтва, написання книг, розробки сучасних маркетингових стратегій, знаходити несподівані рішення у повсякденних ситуаціях.

Однак імпровізація є базовим елементом не лише творчості: розвиток, наприклад, мови (на філогенетичному рівні, як і розвиток мовлення на онтогенетичному) також відбувається в процесі імпровізації. Незважаючи на те, що проблема імпровізації неодноразово розглядалася у наукових дискурсах з точки зору естетики не всі евристичні можливості цього феномену достатньо вивчені.

Необхідність вирішення цього питання особливо актуальна для сучасного мистецтва, оскільки проблема імпровізації тісно переплітається з особливостями культур.



Відомо, що витoki усіх видів мистецтва лежать у проєкціях творчості людини, народної творчості. У такому фольклорному середовищі мистецтво певний час передавалося в усній формі, а виконавець (інтерпретатор) у намаганні уникнути монотонності неодмінно додавав власні варіанти (фантазії, інтерпретації) в канонічний текст музичного чи вербального твору.

Народна творчість здебільшого імпровізаційна, у цьому виді художньої творчості носієм художнього змісту є індивідуальний процес творчої діяльності людини. Загалом можна стверджувати – творчість до появи писемності повністю ґрунтувалася на імпровізаційній природі.

Загальновідомо, що розвиток імпровізації прийшов на період епохи Відродження. Власне, сам термін «імпровізатор» (*improvisatore*) вперше з'явився в Італії у XVI столітті.

Розглянемо значення імпровізації як вид творчості.

У статті «Види музичної імпровізації: класифікаційний дискурс» Б. Стецюк взяв за основу розгляду класифікацію Е. Феранда за пластовим принципом (фольклор, академічна музика, «третій» пласт) [3].

Затребуваність імпровізації як принципу та форми музичного мислення відродилася у певному часовому періоді в умовах нових систем і засобів інтонування, яким властива кумулятивна функція – зведення до умовних процесів існування імпровізації.

В. Смирєнський зазначає, що: «...Імпровізація як вид творчості – первісний і старовинний, з'явився він тоді, коли головною формою пізнання людиною світу й самого себе було чуттєве сприймання поодиноких фактів, а відповідною формою реакції на конкретні образи, що уявляються усвідомості – безпосередній миттєвий відгук, проте давнє й широке побутування імпровізації залишало це безсумнівно цікаве явище невизначеним» [4].

Імпровізація сприяє розвитку природної креативності та індивідуальності. У музичній сфері діяльності імпровізація виражається в природній та варіативній формі, спонукаючи слухача поринути у світ музичного мистецтва.

Музична імпровізація – історично найдавніший тип музикування, при якому творчий процес відбувається безпосередньо під час її виконання. Імпровізація присутня у танці, театральному мистецтві, педагогіці, образотворчому мистецтві, музиці. Розглянемо імпровізацію як складову творчої діяльності у різних видах мистецтва.

У хореографічному мистецтві імпровізація має свої характерні особливості. Імпровізацію в танці варто розглядати як здатність виконавця створювати танець безпосередньо в процесі його виконання,

враховуючи фахові компетентності, суб'єктивним сприйняттям музики, характеру та послідовності хореографічної майстерності.

Танцювальна імпровізація – особливий вид хореографічної творчості, у якому танець створюється у процесі виконання. Сама імпровізація вже закладена в природу танцювального мистецтва. Існує думка, що основною характеристикою імпровізації у всіх видах мистецтва є свобода, яка проявляється у зміні стандартів, які базуються на набутому досвіді.

Вивченню питання імпровізації у хореографії приділяли багато пошуковців, серед них: Л. Андрошук, В. Грек, М. Коновалова, Л. Хоцяновська

Варто погодитись з думкою багатьох дослідників що: танцювальна імпровізація – це усвідомлена спонтанність. Відомо, що у науковій літературі розроблено класифікацію танцювальних імпровізацій, які диференціюються на основі: а) кількості суб'єктів творчої діяльності – групові та індивідуальні; б) реалізації творчого процесу, розвитку творчої уяви та фантазії, вироблення індивідуального стилю виконання, вираження емоцій та почуттів мовою рухів, навчання; в) характеру стимулюючих засобів – образні, музичні, «живий живопис», «жива скульптура», синкретичні, наслідування; г) тематиці – вільна тема, запропонована тема.

Загалом імпровізація у танці покликана вирішувати творчі завдання, пов'язані з пошуком нових лексичних форм, формуванням та розвитком індивідуальної манери танцюриста, розкриття його індивідуального внутрішнього потенціалу у природному русі. У процесі еволюції танцювальна імпровізація від зародження до становлення пройшла низку метаморфозів.

Танцювальна імпровізація є самобутній феномен у танцювальній культурі, який отримав визнання у світовому хореографічному мистецтві. Виникнувши в XIX столітті, танцювальна імпровізація виросла у певну філософію танцю, давши потужний поштовх для розвитку танцю як окремого виду хореографічного мистецтва.

Таким чином, танцювальна імпровізація поряд з іншими хореографічними напрямками може використовуватися як унікальний засіб розвитку.

Актуальність проблеми імпровізації досить давно перебуває у полі зору і театральних педагогів, режисерів, акторів. У театральній енциклопедії тлумачення поняття імпровізації трактується як сценічна гра, яка не обумовлена точним драматичним текстом і не підготовлена на репетиції. У сучасній педагогічній науці театральні постановки є



навчальним інструментом акторської майстерності. Відомо, що в атмосфері акторської гри краще засвоюються мова, фізична культура, музичне мистецтво. Навички участі в імпрровізаційних заняттях спрямовуються на розвиток особистісних навичок та розвиток творчого процесу. Акторська майстерність в імпрровізації – це насамперед навички, які можна використовувати у цьому виді творчої діяльності.

Для акторської майстерності та імпрровізації важливе володіння емоціями, віра та володіння сценічними обставинами, мова (виразність, акценти, дикція, артикуляція, інтонування), пластика, міміка.

Професія актора – це постійний пошук живого слова, виразної форми, запланований експеримент творчого створення ролі та пробудження імпрровізаційного самопочуття. Американський педагог Грегорі Аткинс, вважає, що: «...«імпрровізація – тільки одне з умінь, яке має бути в арсеналі актора...». Погодимся з думкою педагога у необхідність важливої сфери діяльності для актора: сценічній гра та майстерність [5].

У багатьох словниках поняття імпрровізації етимологічно пов'язані із елементами несподіванки та раптовості. Насправді, це творчий процес, який водночас є його результатом. У своїй роботі багато викладачів використовують педагогічну імпрровізацію. Розглядаючи педагогічну імпрровізацію як компонент творчої діяльності.

Досвідчені педагоги у своєму арсеналі мають велику кількість прийомів, які використовуються під час вирішення різних педагогічних завдань.

Виправдовуючи свої характеристики раптовості чи несподіванки, імпрровізація народжується спонтанно, не підготовлено.

Педагогічна імпрровізація (від латів. Improvisus – непередбачуваний, несподіваний) – це здатність педагога створювати та генерувати нові рішення, а також швидко і точно реагувати на педагогічні завдання, що виникають у процесі роботи.

Відомо, що багато викладачів на своїх заняттях використовують план-конспект. Однак серед них чимало і тих, хто дозволяє собі імпрровізувати – відступає від запланованого ходу уроку, вважаючи за доцільне включати в нього щось несподіване, не підготовлене, те, що виникає в ситуації раптово.

Педагогічна імпрровізація – це складова частина педагогічної діяльності, що народжується безпосередньо під час її здійснення, без попередньої підготовки, виражає творчий, а нерідко інтуїтивний початок цієї діяльності. Педагогу доводиться орієнтуватися, приймати несподівані рішення та застосовувати у заздалегідь запланований план,



щойно вигадані елементи. Педагогічна імпровізація здійснюється публічно, безпосередньо на заняттях, сприяючи створенню неординарних ситуацій. Вона може розглядатися і як метод виховання та навчання, оскільки має значний потенціал розвитку, як для здобувачів освіти так і для самого викладача.

Варто виокремити наступні критерії педагогічної імпровізації: несподіваність, миттєвість, оригінальність поданого матеріалу, педагогічна значущість.

Важливим аспектом у сприйнятті імпровізації з боку слухача є: здивованість, емоційне сприйняття, концентрація уваги, настрої, сприйняття побаченого, переживання.

Педагогічна імпровізація – складний процес і може ділитися на декілька ситуативних етапів: інтуїтивно-логічне осмислення ідеї та вибір шляху реалізації обраного для імпровізації матеріалу; реалізація ідеї імпровізації з інтуїтивно-логічною корекцією викладеного матеріалу; швидкий інтуїтивно-логічний аналіз імпровізації.

Таким чином, творча педагогічна діяльність неспроможна здійснюватися повноцінно без уміння педагога (викладача) втілювати і своєчасно коригувати педагогічний задум залежно від обставин діяльності, творчого потенціалу і самопочуття, тобто без уміння доцільно та педагогічно виправдано імпровізувати.

Імпровізація в образотворчому мистецтві є унікальним та захоплюючим процесом, який дозволяє творчій людині вільно висловлюватись та проявляти свою індивідуальність. Поряд із живописом, скульптурою чи графікою, імпровізація відкриває двері для експериментів та несподіваних рішень.

Головною рисою рис імпровізації в образотворчому мистецтві є відсутність заздалегідь заданого плану чи структури. Художник може творити спонтанно, під впливом довкілля, емоцій та власної інтуїції. Він відкритий для потоку свідомості, тим самим створюючи унікальні витвори мистецтва.

Важливим аспектом імпровізації в образотворчому мистецтві є здатність митця творити в режимі реального часу, тим самим реалізуючи свій творчий задум засобами імпровізаційності.

В образотворчому мистецтві імпровізаційність створює унікальну та оригінальну композиційність образотворчого матеріалу, дозволяє художнику створювати твори, які неможливо повторити чи передбачити. У цьому процесі індивідуальність та експериментальність стають важливими елементами.

Таким чином, імпровізація в образотворчому мистецтві є невід'ємною частиною творчого процесу художника. Вона не лише



стимулює творче мислення та уяву, а й відкриває можливості для пошуку нового підходу до мистецтва. Імпровізація допоможе художнику здобути свободу самовираження та дивувати своїх глядачів завжди новими творами, повними емоцій.

**Висновки.** Імпровізація є одним із найважливіших складових творчого процесу. Вона відкриває нові горизонти та можливості для самовираження та саморозвитку в різних галузях мистецтва.

Здатність до імпровізації дозволяє виходити за межі стандартності та створювати щось по-справжньому унікальне. Разом з тим, імпровізація потребує певних навичок та умінь, таких як уважність, реактивність, уява та спонтанність.

Вона стимулює розвиток творчого мислення та допомагає знайти нові, несподівані шляхи у вирішенні завдань. Імпровізація у творчій діяльності є невід'ємною частиною сучасного мистецтва та сприяє розвитку культури в цілому.

Таким чином, імпровізація – це органічна форма розвитку креативних можливостей свідомості, вміння створювати щось на очах у всіх, миттєво реагувати, вибирати єдиний варіант із кількох можливих, адже вона розвиває інтелектуальні та психологічні здібності людини, допомагаючи і в інших життєвих ситуаціях відчувати їх особливості та правильному виборі.

Отже, запропонований принцип формування національно-культурної компетенції у підготовку здобувачів вищої освіти вдало спрямовувати фахову з метою отримання досвіду та результату: формуванню національно-культурної компетенції майбутніх вчителів музичного мистецтва, яка сприятиме педагогічній та творчій реалізації особистого потенціалу у впровадженні ідей у музично-педагогічній діяльності.

#### **Література:**

1. Вітвицька С. С. Моделювання як метод системного дослідження та проектування освітнього про-сторю у вищому навчальному закладі. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євро-інтеграційних процесів: моногр. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2019. 304 с. С. 15–28

2. Десянченко В. М. Педагогічна модель процесу формування толерантності у майбутніх соціальних педагогів. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». 2013. Вип. 22. С. 39–43.

3. Енциклопедія сучасної України <https://esu.com.ua/>

4. Колосовська О. «Імпровізація як розвиток творчої фантазії». (Актуальні питання гуманітарних наук). Вип. 8. 2014.

5. Коваленко Є. Тенденції розвитку джазового вокально-інструментального виконавства в Україні. Вісник КНУКіМ. Серія: Мистецтвознавство. 2017. Вип. 37. С. 213–222.

6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (*Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін*) Київ: Освіта України 2008. 274 с.

7. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.

8. Смиренський В. «Педагогічна імпровізація: зміст, функції та види» (*Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*). Донбаський державний педагогічний університет. Вип.9. Слов'янськ. 2019. С 168-184.

9. Стецюк Б. «Види музичної імпровізації: класифікаційний дискурс» (*Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*) 2020 Вип. 57.

10. Хишко О. Формування навичок естрадного музикування у студентів музичних училищ: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 — теорія та методика музичного навчання. К., 2009. 24 с.

11. Atkins, Greg. A handbook for the actor. Heinemann, Portsmouth, NH, 1993. P.14.

12. Cheong K. W. Teaching Strategies, Knowledge, Higher-Order Thinking Skills and Creative Music Product in Music Improvisation. *Creativity in Music Education Creativity in the Twenty First Century*. 2018. P. 201–216. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-2749-0\\_15](https://doi.org/10.1007/978-981-13-2749-0_15)

#### References:

1. Vitvytska, S.(2019). Modeliuvannya yak metod systemnoho doslidzhennia ta proektuvannya osvitnioho prostoru u vyshchomu navchalnomu zakladi. Modeliuvannya profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv v umovakh yevrointegratsiinykh protsesiv [Modeling as a Method of Systematic Research and Design of Educational Space in a Higher Education Institution. Modeling of Professional Training of Specialists in the Conditions of European Integration Processes]. Zhytomyr: Vydavnytstvo O.O. Yevenok (in Ukrainian)

2. Kolosovska O. (2014) «Improvizatsiia iak rozvutok tvorchoi fantazii». (*Aktualni putannia gumanitarnykh nauk*). V. 8. [In Ukrainian].

3. Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy <https://esu.com.ua/> [In Ukrainian].

4. Delianchenko, V. (2013). Pedagogichna model protsesu formuvannya tolerantnosti u maibutnikh sotsialnykh pedahohiv [Pedagogical Model of the Process of Developing Tolerance in Future Social Teachers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu, Seriya "Pedagogika, sotsialna robota"* Academic Bulletin of the Uzhhorod National University, Series «Pedagogy, Social Work», 2013,issue 22, 39–43 [in Ukrainian].

5. Kovalenko Ye. (2017) Tendentsii rozvytku dzhazovoho vokalno-instrumentalnoho vykonavstva v Ukraini [Trends in the development of jazz vocal and instrumental performance in Ukraine]. *KNUKiM Bulletin*, Nr 37, pp. 213–222 [In Ukrainian].

6. Padalka G. M. Pedagogika mystetstva (*Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dysyplin*). Kyiv. Osvita Ukrainy. 2008. 274 pp [In Ukrainian].

7. Sysoieva, S., & Krystopchuk, T.(2013). Metodolohiia nauково-pedahohichnykh doslidzhen [Methodology of Academic and Pedagogical Research]. Rivne: Volynski Oberehy [in Ukrainian].

8. Smyrenskiy V. «Pedagogichna improvizatsiia: zmist, funktsii ta vydy». (*Profesionalizm pedagoga: teoretychni i metodychni aspekty*). Donbaskyi derzhavnyi pedagogichnyi universytet. V. 9. Sloviansk. 2019. 168-184

9. Stetsiuk B. «Vydy muzychnji improvizatsii: klasyfikatsiynyi dyskurs» (*Problemy vzajemodii mystetstva, pedagogiky ta teorii i praktyky osvity*). 2020 Вип. 57. [In Ukrainian].

10. Khyzhko, O. (2009). Formuvannya navychok estradno-dzhazovoho muzykuvannya u studentiv muzychnykh uchylshch [Development of Skills of Pop and Jazz Music Making among Students of Music Schools]. Candidate's thesis, Kyiv (in Ukraina)



УДК 702.7'06(477)(045)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1347-1356](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1347-1356)

**Тищик Вадим Борисович** кандидат мистецтвознавства, завідувач кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Руставелі, 7, м. Харків, 61000, тел.: (068) 092-41-50, <https://orcid.org/0000-0002-9962-3069>

**Плаксіна Олена Федорівна** Заслужена артистка України, доцент, доцент кафедри вокально-хорової підготовки вчителя, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, тел.: (067) 974-92-99, <https://orcid.org/0000-0003-1432-1625>

## **ДО ПРОБЛЕМИ СПЕЦИФІКИ ЕСТРАДНОЇ КОМПОЗИЦІЇ ЯК ФЕНОМЕНУ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ (НА ПРИКЛАДІ ТВОРЧОСТІ ГУРТУ ONUKA)**

**Анотація.** Музична культура України є багатоманітною. Вона включає професійну композиторську творчість, усну народну творчість - фольклор і різноманітну за стильовими напрямками і жанрами естрадну масову музику, під якою розуміється джаз, рок- і поп-музика. У зв'язку з тенденцією об'єднання культур різних народів (глобалізація), яка спостерігається на межі ХХ-ХХІ століть, відбувається взаємопроникнення різних явищ музичного мистецтва в рамках однієї національної культури. Прикладом цього може бути взаємовплив і навіть синтез таких, здавалося б, принципово різних явищ, як джаз, рок, поп-музика і фольклор. Фольклор завжди був одним з найголовніших складників культури народу. Саме в усній народній творчості зберігались характерні риси етносу - обряди, вірування, особливості мови та інші прояви національної самобутності. Існування фольклору в ХХ-ХХІ ст. не тільки як окремої галузі музичної культури, а як складового компонента музичних стилів та жанрів, які є найбільш поширеними серед широких верств населення, сприяє виникненню дослідницької зацікавленості в ньому, усвідомленню національної специфіки та його глибокого філософського значення. Стаття присвячена дослідженню багатшаровості як специфічної якості естрадної композиції в контексті сучасної української культури на прикладі творчості електро-фолк гурту ONUKA.



Підкреслюється, що українська культура позначена розгалуженістю та диференційованістю, що відповідає потребам сучасного складно структурованого суспільства.

Відзначається, що для композиції гурту ONUKA характерна полішаровість на кількох рівнях художнього цілого: у поєднанні фольклору та естрадного мистецтва; тембрів народних, академічних інструментів і електронного звучання; створенні музичної фактури з різнорідними звуковими планами; у використанні української та англійської мови в одному альбомі; у зверненні до актуальної соціальної проблематики, яка виводить творчість гурту за межі рекреаційно-розважального мистецтва; у створенні мультидійства в сценічному просторі.

**Ключові слова:** полішаровість, музична композиція, фольклор, народні інструменти, тембр, електронна музика.

**Tyshchyk Vadym Borysovych** Candidate of Art Criticism (Ph. D.), head of the department of musical and instrumental teacher training, Communal institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council, Rustaveli lane, 7, Kharkiv, 61000, tel.: (068) 092-41-50, <https://orcid.org/0000-0002-9962-3069>

**Plaksina Olena Fedorivna** Artist of Ukraine, docent, docent of the department of musical and instrumental teacher training, Communal institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council, Rustaveli lane, 7, Kharkiv, 61000, tel.: (067) 974-92-99, <https://orcid.org/0000-0003-1432-1625>

## IMPROVISATION AS A TYPE OF CREATIVE ACTIVITY

**Abstract.** The musical culture of Ukraine is multifaceted. It includes professional composer creativity, oral folk creativity - folklore, and popular pop music of various stylistic directions and genres, which includes jazz, rock and pop music. In connection with the tendency of the unification of cultures of different peoples (globalization), which is observed on the border of the 20th-21st centuries, there is an interpenetration of various phenomena of musical art within the framework of one national culture. An example of this can be the mutual influence and even synthesis of such seemingly fundamentally different phenomena as jazz, rock, pop music and folklore. Folklore has always been one of the most important components of the people's culture. It was in the oral folk art that the characteristic features of



the ethnos were preserved - rites, beliefs, peculiarities of the language and other manifestations of national identity. The existence of folklore in the XX-XXI centuries. not only as a separate branch of musical culture, but as a constituent component of musical styles and genres that are the most widespread among the general population, contributes to the emergence of research interest in it, awareness of national specificity and its deep philosophical significance.

The article is devoted to the study of multi-layeredness as a specific quality of a pop composition in the context of modern Ukrainian culture, using the example of the work of the electro-folk group ONUKA.

It is emphasized that Ukrainian culture is characterized by branching and differentiation, which meets the needs of a modern complex structured society.

It is noted that the composition of the ONUKA band is characterized by multi-layeredness on several levels of the artistic whole: in the combination of folklore and pop art; timbres of folk, academic instruments and electronic sound; creating a musical texture with different sound plans; in the use of Ukrainian and English in one album; in addressing current social issues that take the band's creativity beyond the boundaries of recreational and entertainment art; in the creation of multi-action in the stage space.

**Keywords:** multi-layeredness, musical composition, folklore, folk instruments, timbre, electronic music.

**Постановка проблеми.** Останнім часом розвиток естрадного мистецтва в Україні набуває все більш розгалуженого, диференційованого характеру, породжуючи феномени, які іноді складно вписати в межі «легкого» і «доступного» мистецтва через їх «новаційність» і «інакшість». Невідповідність певним канонам розважальності (орієнтація на широку аудиторію, домінування рекреативної функції, оперування інтонаційно-ритмічними моделями-шаблонами з розрахунком на зрозумілість і доступність, застосування звукообразних та тембрових моделей в аранжуванні тощо) спонукає до осмислення їх специфіки. Серед груп, які стали своєрідним «вибухом» у просторі сучасної естрадної музики, слід назвати електро-фольк музичний гурт ONUKA. Вибір творчості гурту як матеріалу дослідження зумовлений багатьма чинниками: стрімким злетом цього колективу на теренах української естради з 2013 року (дати створення) до наших днів, неослабним інтересом до творчості музикантів із боку колег-професіоналів, критиків, журналістів, аудиторії. У той же час – відсутністю наукових



робіт, де здійснювалась би спроба осмислення музики гурту як особливого явища сучасної української естради, так би мовити, засобами та мовою «академічного» музикознавства, хоча інші (схожі, паралельні) процеси та явища уже мають своє різнобічне осмислення в науковій літературі.

На нашу думку, таке осмислення повинно відбуватися в контексті процесів, що характеризують сучасну культуру як складне полішарове явище.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Протягом останніх п'ятнадцяти років вітчизняний музикознавчий простір поповнився роботами, присвяченими різноманітним аспектам естрадного мистецтва. Серед них, передусім, слід назвати дисертацію Н. Дрожжиної «Вокальне виконавство в системі музичного мистецтва естради», в якій автор досліджує досить широке коло питань: «історико-теоретичні аспекти вокального мистецтва естради», «методологічні принципи навчання професійних вокалістів із позицій специфіки естрадного виконавства», «особливості естрадної співацької фонації», «роль технічних звукопідсилюючих компонентів у концертно-виконавській діяльності естрадного співака» [2, с. 3–4].

У роботі також «апробовано авторську методика виховання професійних естрадних вокалістів» та «розроблено алгоритм аналізу особистості видатних естрадних співаків в аспекті феноменології» [2, с. 4]. Окрім суто теоретичних проблем, Н. Дрожжина розглядає історичний вектор розвитку мистецтва естради, зауважуючи, що «з початку 90-х років ХХ ст. в Україні фундаментальними факторами функціонування та розвитку музичної культури естради є глобалізаційні процеси міжцивілізаційної взаємодії, які охоплюють усі сторони людського буття» [2, с. 8].

Тому одним із завдань української вокальної школи естрадного виконавства автор вважає піднесення рівня «вітчизняного естрадно-вокального виконавства при збереженні зв'язку з національними традиціями» [2, с. 8]. Вважаємо цю тезу відправним моментом нашого дослідження.

Як результат загальносвітової тенденції глобалізації досліджує взаємодію та синтез української естрадної музики й фольклору В. Тормахова [6, с. 1]. Під естрадною автор розуміє досить широке коло явищ: джаз, рок- та поп-музику в різних стильових напрямках, тому аналітичну базу дослідження складають твори справді різноманітних за своїм спрямуванням колективів і виконавців («Брати Блюз», «Брати Гадюкіни», «ВВ», Катя Chilly та ін.).



Широка панорама української естрадної вокальної музики в жанровому та стилістичному аспектах представлена в роботі Т. Рябухи [4], де автор досліджує витoki та інтонаційні складові української естрадної пісні на основі значного аналітичного матеріалу від 1980-х до початку 2000-х років.

Окрім робіт панорамного характеру, останнім часом з'являються праці, присвячені окремим персоналіям української естради. Так, наприклад, в статті Ю. Карчової [3] досліджено творчість української співачки Іларії, що втілює тенденцію «сучасного функціонування народнопісенної виконавської парадигми в синтезі з її народно-академічною та естрадною модифікаціями, у вільному їх чергуванні, взаємовпливові, репрезентації в контексті стильових мейнстримів сучасності (завдяки естрадній і джазовій забарвленості інструментального тла)» [3, с. 79].

Попри інтерес дослідників до сучасної української естради, за межами наукового простору залишаються явища, які виникли нещодавно, проте, через свою незвичність й унікальність, потребують осмислення.

Таким чином, метою нашої розвідки є розгляд естрадної композиції як полішарового явища в контексті сучасної української культури на прикладі творчості електро-фольк гурту ONUKA.

Таким чином, **метою нашої розвідки** є розгляд естрадної композиції як полішарового явища в контексті сучасної української культури на прикладі творчості електро-фольк гурту ONUKA.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна українська естрадна музика своєю розгалуженістю і багатошаровістю відповідає характеру сучасної культури – явища складного і суперечливого, плюралістичного за своєю сутністю, що відбиває складність сучасного світу.

Слова, сказані В. Вельшем щодо постмодерну, цілком можна віднести і до сучасної культури в цілому: «Основним досвідом постмодерну є непорушне право тих форм знання, життєвих проєктів, моделей дії, які мають високий ступінь відмінності. ... Проте визнання їх здійснюється на підставі відносно простого ключового досвіду: той самий зміст можна передати цілком по-різному залежно від способу бачення, а інший спосіб бачення, своєю чергою, «висвітлює» аж ніяк не менше за попередній, – він є тільки іншим. ... Стара модель сонця – сонце для всіх і над усім – уже втратила своє значення, оскільки виявилася недостатньо точною. ... Відтепер істина, справедливість, людяність постають у множині» [1, с. 16].

Розшарування й розгалуженість сучасної культури є відбиттям не тільки складної картини світу, де концепція «Універсуму» змінилась на



«Мультиверсум». Це є також відповіддю на запит суспільства, яке стає все більш складно структурованим і диференційованим, коли одна й та ж сама людина може бути вписаною у різні його площини і представляти різні осередки. Відповідним чином ускладнюється й система естрадного музичного мистецтва, яке, на відміну від мистецтва академічного, «покриває» більшу аудиторію, відповідно більш чуйно реагує на ускладнення соціо-культурного контексту.

Тому виявлені в дисертаційному дослідженні В. Тормахової 2007 року [6], тенденції щодо взаємодії та синтезу фольклору й різних напрямків естрадної музики, у результаті чого виникають непрості в стильовому та мовному плані твори, виявляються актуальними й сьогодні. Значущість тенденції тяжіння до фольклорних першоджерел зумовлена, на нашу думку, двома чинниками. Перший перебуває у площині глобалізаційних процесів, які породжують протилежно-зворотні явища не тільки в Україні, а й у всьому світі.

У системі культури антиглобалізаційні тенденції маніфестуються різними засобами: перш за все, інтенсифікацією локальної специфічності на різних рівнях (побутовому, мовному, релігійному, художньому тощо). Збереження локальної специфічності стає протियाгою всепоглинаючій глобалізації і є запорукою збереження різних проявів самобутності у великому уніфікованому культурному просторі.

На культурних теренах України звернення до фольклору зумовлена, у свою чергу, актуалізацією на сучасному – транзитивному – етапі розвитку культури категорій історичної та культурної пам'яті. Однією зі складових останньої є народна художня спадщина. Так, стосовно історичної пам'яті О. Стасевська [5] зауважує: «Актуалізація історичного минулого, а також історичної пам'яті та соціального міфу як форм його інтерпретації притаманна кризовим періодам розвитку суспільства. Виявлення їх взаємозв'язку як способів інтерпретації минулого є надзвичайно важливим у контексті розуміння реальних у часі процесів, а також для конструювання майбутнього» [5, с. 173].

«Історична пам'ять має чітко означений світоглядний характер – це сукупність цінностей, які людина свідомо відібрала/зберегла у своїй свідомості та керується цим у своїй діяльності» [5, с. 174]. В умовах кризи ідентичності актуалізація культурної та історичної пам'яті допомагає формувати систему цінностей, яка стане основою для самоідентифікації особистості у просторі тотальної глобалізації.

У контексті названих настанов сучасної української культури творчість гурту ONUKA органічно відповідає її запиту. Гурт склався 2013 року. Співзасновниками колективу стали Наталія Жижченко —



колишня солістка гуртів «Tomato Jaws» та «KOOQLA», і Євген Філатов — лідер гурту «The Maneken» [7], на сьогодні саунд-продюсер ONUKA, який займається створенням електронних аранжувань. Н. Жижченко — онука (звідси походить і назва гурту) видатного дослідника, знавця та майстра українських народних інструментів Олександра Микитовича Шльончика.

Прищеплена з дитинства шана до народної музики, до самобутнього звучання українських народних інструментів дала плідні паростки, адже Н. Жижченко поєднала у своїй творчості досвід електронної музики з фольклором.

Зауважимо при цьому, що електронна музика є феноменом не тільки сучасної естради, а й академічного напрямку музичного мистецтва. Її виникнення у ХХ ст. пов'язане з новою естетикою звука, із розширенням уявлень про музичний звук і, відповідно, його меж, із намаганнями композиторів відбити світ, кардинально змінений, у новому звучанні. Пошуки йшли в різних напрямках: від конструювання найновішого інструментарію до розширення можливостей традиційних акустичних інструментів і використання електронних пристроїв та технологій для витворення звука.

Однією з провідних тенденцій у розвитку електронної музики є поєднання електронного звучання зі звучанням акустичних інструментів. Ця тенденція, не втративши свого потенціалу і перспектив розвитку як в академічній, так і естрадній сферах ХХІ ст., втілилась у творчості гурту ONUKA. Інструментальний супровід композицій гурту реалізується завдяки поєднанню електронного звучання з народними інструментами: сопілкою, окаріною (грає Н. Жижченко), бандурою, цимбалами, трембітою та академічними інструментами — двома тромбонами (один із тромбоністів грає на трембіті) та валторною [7]. Усього в розширеному складі гурту одинадцять музикантів [7].

У результаті задіяння різноджерельних інструментів виникає сучасне мультишарове звучання, складовою якого є давні аутентичні тембри, котрі, з одного боку, утворюють з електронікою складний неповторний мікст, з іншого, — можуть виділятися з фонічно-акустичної цілісності як неповторні темброві ознаки звучання гурту.

Плідним досвідом стала співпраця гурту з Національним академічним оркестром народних інструментів України під керівництвом В. О. Гуцала. За словами Н. Жижченко [9], складнощі в роботі над проектом полягали саме в об'єднанні двох типів звучання, тому що акцент був зроблений на музичній складовій. Так, співачка зауважує, що в процесі перекладання композицій для складу із

залученням великого оркестрового організму відправною тезою стало «вміксування» електронної музики в оркестр, а не «зміксування» оркестрової музики з електронною.

Перед звукорежисерами стояло складне завдання технічно «визвучити» оркестр, щоб він звучав, як у студії. За словами співачки, вона отримала той інструментальний склад, із яким давно хотіла попрацювати, і йдеться, передусім, про акустичні народні інструменти: бугай, ліра, домра, бандура, концертні цимбали, сімейство духових і ударні (співачка називає інструменти, що належать академічній інструментальній традиції – це литаври та дзвони).

Полішаровість і об'ємність композиції створюються не тільки завдяки збільшенню кількості музикантів на сцені. Результатом синтезу «традиційного» та «авангардного» стало полішарове звучання, пронизане живим нервом акустичних інструментів, які або утворюють сонорну єдність з електронікою, або виводяться на перший план звучання. Робота композитора та звукорежисера з планами звучання також націлена на створення об'ємного простору, в якому розрізняються шари: близько – далеко, високо – низько, головне – другорядне, адже в розгортанні композиції плани звучання чітко диференційовані, що утворює складно організовану фактуру.

Полішаровість композицій гурту ONUKA виявляється також і на інших рівнях організації художнього цілого. У концертному виконанні музична складова композицій супроводжується яскравим відеорядом на задньому тлі сцени, що створює відчуття мультидійства. Велику роль у цьому відіграють і незвичайно колоритні сценічні образи музикантів – стильні креативні костюми (дизайнер Л. Патока) та модні зачіски (перукар А. Крупчинський) [7].

Композиціям гурту притаманна також і складна смислова полішаровість, утворювана завдяки органічному поєднанню найсучаснішого електронного звуку з тембрами українських народних інструментів, що символічно можна інтерпретувати як зв'язок прадавнього і сучасного, проростання традиційного в новітнє.

Тексти гурту створюються українською та англійською мовами, причому різномовні композиції можуть входити до одного альбома. Так, наприклад, в альбомі *Mozaïka* (2018), що складається з десяти композицій, містяться чотири англійськомовні твори (*Animal*, *Vsesvit*, *Guns don't shoot*, *Alone*). Білінгвістичність альбому надає йому полішаровості на рівні фоніки мови й дозволяє адекватно «прочитати» його як в українському культурному просторі, так і за його межами.

Слід зауважити також, що тематика, до якої звертається Н. Жижченко у своїй творчості, досить широка й охоплює коло



актуальних соціальних проблем. Це Чорнобильська аварія, проблеми захисту довкілля, взаємини людини і світу, пошук смислу буття тощо. Щодо композиції «Vsesvit» з альбому *Mozaïka* Н. Жижченко говорить: «Це спроба відповісти на складне, вічне питання про призначення людини; її ролі у Всесвіті» [8]. Тим самим творчість гурту не обмежується рекреаційною тематикою, яка «заспокоює» слухача, причетного до масової культури. Вона порушує болісні питання, вічні теми, розраховує не тільки на емоційний відгук, а й потребує інтелектуального «включення».

Не випадково деякі композиції гурту виявляють свою складну смислову організацію через внесення додаткових (немузичних) складових. Наприклад, у композицію «1986» (альбом *VIDLIK*, 2016), присвячену трагічній події на Чорнобильській АЕС, включено реальний запис переговорів диспетчерів на станції того дня [7].

**Висновки.** Композиції гурту *ONUKA* демонструють складну полішаровість на багатьох рівнях художнього цілого: на рівні концепції у поєднанні фольклору та естрадного мистецтва, тембрів народних, академічних інструментів і найсучаснішого електронного звучання, у використанні української та англійської мови в межах одного альбома, що утворює полілінгвістичну сферу, у зверненні до актуальної соціальної проблематики, яка виводить творчість гурту за межі розважально-рекреаційного мистецтва, у створенні мультидійства в сценічному просторі через поєднання вербальної, музичної та візуальної складових.

Така складна полішаровість відповідає характеристикам і вимогам сучасної української культури як диференційованого й розгалуженого феномена. Від реципієнта полішарова композиція вимагає актуалізації інтелектуального сприйняття.

Перспективами дослідження є аналіз полішаровості естрадної композиції на прикладі європейських електро-фольк та фольк-рок гуртів.

#### **Література:**

1. Вельш В. Наш постмодерний модерн. Київ: Альтерпрес, 2004. 328 с.
2. Дрожжина Н. В. Вокальне виконавство в системі музичного мистецтва естради [Текст] : автореф. дис. ... канд. мистецтв. : 17.00.03; Харківський державний університет мистецтв ім. І. П. Котляревського. Харків, 2008. 16 с.
3. Карчова Ю. І. Тенденції інтерпретування народнопісенного виконавства в сучасному художньому просторі *Культура України*, 2017. Вип. 57. С. 73–82.
4. Рябуха Т. М. Витоки та інтонаційні складові української пісенної естради [Текст] : автореф. дис. ... канд. мистецтв. : 17.00.03. Харківський національний університет мистецтв ім. І. П. Котляревського. Харків, 2017. 18 с.



5. Стасевська О. А. Історична пам'ять та соціальний міф як форми інтерпретації минулого [Текст] Вісник НУ" Юридична академія України імені Ярослава Мудрого". Серія: філософія, філософія права, політологія, соціологія, 2019. Т. 40, № 1. С. 165–181.

6. Тормахова В. М. Українська естрадна музика і фольклор : взаємопроникнення і синтез [Текст]: автореф. дис. ... канд. мистецтв. : 17.00.03 Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2007. 17 с.

7. ONUKA [Електронний ресурс] / Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/ONUKA>

8. Mozaïka [Електронний ресурс] / Режим доступу <https://uk.wikipedia.org/wiki/Moza%C3%AFka>

9. Велике інтерв'ю з ONUKA [Електронний ресурс] / Режим доступу [https://www.youtube.com/watch?v=yhdwb\\_3RSfY](https://www.youtube.com/watch?v=yhdwb_3RSfY)

#### **References:**

1. Vel'sh, V. (2004). Nash postmodernij modern [Our postmodern modernist style]. Kiev : Al'terpres, 328 [in Ukrainian].

2. Drozhzhina, N. V. (2008). Vokal'ne vikonavstvo v sistemi` muzichnogo mistecztva estradi [Vocal performance in the variety music system]. Kharkiv State University of Arts named I.P. Kotlyarevsky. Kharkiv, 16 [in Ukrainian].

3. Karchova, Yu. (2017). Ġ. Tendenci`yi i`nterpretuvannya narodnopi`sennogo vikonavstva v suchasnomu khudozhn`omu prostori` [Trends in the interpretation of folklore performance in contemporary artistic space]. Culture of Ukraine, 57, 73–82 [in Ukrainian].

4. Ryabukha, T. M. (2017). Vitoki ta i`ntonaczi`jni` skladovi` ukrayins`koyi pi`sennoyi estradi [Origins and intonation components of the Ukrainian song variety], Kharkiv National University of Arts named I.P. Kotlyarevsky. Kharkiv, 18 [in Ukrainian].

5. Stasevs`ka, O. A. (2019). Ġstorichna pam'yat` ta soczi`al`nij mi`f yak formi i`nterpretaczi`yi minulogo [Historical memory and social myth as a form of interpretation of the past]. Bulletin of NU "Yaroslav the Wise Law Academy of Ukraine". Series: Philosophy, Philosophy of Law, Political Science, Sociology, Vol. 40, 1, 165–181 [in Ukrainian].

6. Tormakhova, V. M. (2007). Ukrayins`ka estradna muzika i` fol`klor : vzayemo-proniknennya i` sintez [Ukrainian variety music and folklore : interpenetration and synthesis]. National Music Academy of Ukraine named P.I. Tchaikovsky. Kiiv, 17 [in Ukrainian].

7. ONUKA [Електронний ресурс] / Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/ONUKA>

8. Mozaïka [Електронний ресурс] / Режим доступу <https://uk.wikipedia.org/wiki/Moza%C3%AFka>

9. Велике інтерв'ю з ONUKA [Електронний ресурс] / Режим доступу [https://www.youtube.com/watch?v=yhdwb\\_3RSfY](https://www.youtube.com/watch?v=yhdwb_3RSfY)



## **СЕРІЯ «СОЦІОЛОГІЯ»**

УДК [316.1:303.723](045)

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-1357](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-1357)

**Балановський Ярослав Михайлович** кандидат політичних наук, доцент кафедри соціальних і правових дисциплін, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 2, м. Умань, 20301, тел.: (04744) 3-45-82, <https://orcid.org/0000-0003-2323-5956>

### **СОЦІОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНОЇ МАТЕРІЇ**

**Анотація.** У статті обґрунтовано методологічну доцільність інтерпретації соціального як особливого різновиду матерії, а також показано значний евристичний потенціал цієї методологічної стратегії.

Досліджено соціальний механізм творення соціальної матерії. Доведено, що елементами структури процесу генерування цієї енергії є соціальні суб'єкти (окремі індивіди, соціальні групи, соціальні інституції, цілісний соціум), ідеальний образ певної сукупності властивостей, рух ідеального образу в об'єктивну матеріальну форму, системна єдність ідеального змісту та об'єктивної матеріальної форми, яка символізує зміст цього образу, рух об'єктивованої у матеріальній формі інформації у суб'єктивний ідеальний образ.

Визначено зміст понять «соціальне», «соціальна матерія», «соціальний простір», «локація соціальної матерії». Розкрито взаємозв'язки змісту понять «соціальна матерія», «соціальне», «соціальний простір», «локація соціальної матерії», обґрунтовано соціальну сутність цих взаємозв'язків.

Встановлено, що сутнісними властивостями соціальної матерії є системна єдність суб'єктивного ідеального значення та об'єктивної форми, яка це значення символізує або, іншими словами, розкриває зміст цього значення.

Проаналізовано процес соціальної взаємодії. На підґрунті здійсненого аналізу виокремлено специфічну якісну визначеність, якою є системна єдність об'єктивної форми, що символізує деяке ідеальне значення та ідеального змісту, який через об'єктивацію у цій формі стає доступним, відкривається для зчитування свідомістю того соціального суб'єкта, якому цей континуум комунікувався.



Звернено увагу на значний евристичний потенціал концепції соціальної матерії. У цій методологічній стратегії розкриваються нові, надзвичайно важливі для суспільства, яке знаходиться у стані національно-визвольної війни від переважаючих сил загарбників, його якісні характеристики.

**Ключові слова:** матерія, соціальна матерія, континуум, ідеальне значення, матеріальна форма, локація соціальної матерії, соціальний простір, об'єктивація, суб'єктивація.

**Balanovsky Yaroslav Mykhailovych** Candidate of Political Sciences, Associate Professor of the Department of Social and Legal Disciplines, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, St. Sadova, 2, Uman, 20301, tel.: (04744) 3-45-82, <https://orcid.org/0000-0003-2323-5956>

## **SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF SOCIAL MATTER**

**Abstract.** The article substantiates the methodological expediency of interpreting the social with a special type of matter, as well as the significant heuristic potential of this methodological strategy.

The social mechanism of creation of social matter is studied. It has been proven that the elements of the structure of the process of generating this energy are social subjects (individuals, social groups, social institutions, a whole society), an ideal image of a certain set of properties, the movement of an ideal image into an objective material form, a systemic unity of an ideal content and object objective material form that symbolizes the content of this image, the movement of information objectified in material form into a subjective ideal image.

The content of the concepts «social», «social matter», «social space», «location of social matter» is determined. The interrelationships of the content of the concepts «social matter», «social», «social space», "location of social matter" are revealed, the social nature of these interrelationships is substantiated.

It has been established that the essential properties of social matter are the systemic unity of the subjective ideal value and the objective form that this value symbolizes, or, in other words, reveals the content of the given value, therefore, objectifies it.

The process of social interaction is analyzed. On the basis of the performed analysis, a specific qualitative determination was singled out, which is the systemic unity of the objective form, which symbolizes some ideal meaning and ideal content, which through objectification in this form becomes accessible, opens for reading by the consciousness of the social subject to whom this continuum was communicated.



Attention is drawn to the significant heuristic potential of the concept of social matter. In this methodological strategy, new qualitative characteristics are revealed that are extremely important for a society that is in a state of national liberation war from the prevailing forces of invaders.

**Keywords:** matter, social matter, continuum, ideal value, material form, location of social matter, social space, objectification, subjectivation.

**Постановка проблеми.** В українській соціології пізнавальна стратегія, з позицій якої соціальне інтерпретується особливим видом матерії, а саме – матерії соціальної, практично відсутня. Ця обставина породжує певну соціальну проблему. Полягає вона у тому, що суспільство потребує таких знань, розуміння самого себе в окресленій площині. Описана вище соціальна проблема, тобто потреба у повнішій, глибинній інформації, відображенні у теоретичних концепціях сукупності властивостей систем соціальної взаємодії набуває характеру наукової проблеми, яка вимагає свого вирішення. Моделлю розв’язання цього завдання, вирішення описаної проблеми і є дана розвідка.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Основними публікаціями, які стосуються дослідження різноманітних аспектів соціальної реальності, зокрема, і тих, які роблять можливим пояснення цієї якісної визначеності формою буття соціальної матерії, є праці класиків соціологічної науки Е. Дюркгейма, М. Вебера, П. Сорокіна.

Серед вітчизняних соціологів дослідження різних аспектів цієї проблеми знаходимо у розвідках В. Тарасенка, С. Макеєва, І. Руценка, С. Катаєва, Н. Черниш, В. Паніотто, В. Танчера, В. Пилипенка.

**Метою статті** є обґрунтування доцільності теоретичної концепції інтерпретації соціальної реальності особливою формою матерії, а саме матерії соціальної. Таке тлумачення відкриває нові евристичні можливості дослідження цієї якісної визначеності, зокрема пояснення соціального простору середовищем руху локацій соціальної матерії. Ця методологічна стратегія забезпечує також можливість вивчення особливостей руху локацій соціальної матерії тощо.

**Виклад основного матеріалу.** Соціологічна інтерпретація соціального особливою формою матерії необхідно передбачає чітке визначення соціального. Пояснюється це тим, що термін «соціальна матерія» вимагає відповіді на запитання, по-перше, чи має соціальне такі якісні виміри, на підґрунті яких його можна віднести до форм матерії? По-друге, за якими характеристиками соціальна матерія відрізняється від інших форм матерії?

Перераховані вище методологічні імперативи вказують на обґрунтованість пошуку властивостей соціальної матерії у структурі



соціальної дії – тієї дії, у якій твориться уся безкінечність соціальних форм, явищ, процесів тощо.

Інтерпретацію явища «соціальне» знаходимо у працях Е. Дюркгейма. Соціальне він позначає термінами «соціальні факти», «сукупність явищ sui generis», «соціальна реальність». На переконання французького науковця, хоча соціальне й твориться людьми, однак ця якісна визначеність існує не у кожній окремій людині, а у їх спільнотах. Свою тезу він підкріплює описом деяких властивостей, універсальних для явищ об'єктивної дійсності. «Кожного разу, коли якісь елементи шляхом комбінування, утворюють фактом своєї комбінації нові явища, потрібно усвідомлювати, – ці явища знаходяться уже не в елементах, а у цілісності, утвореній їх поєднанням» [3, с. 12].

Виявивши в об'єктивних явищах описану вище кореляцію, Е. Дюркгейм використовує її для пояснення явищ соціальних. «Застосуємо цей принцип у соціології. Якщо вказаний синтез sui generis, шляхом утворення будь-яких спільностей, породжує у них нові явища, що відрізняються від тих, які трапляються в окремих свідомостях, то потрібно також погодитися, що ці специфічні факти знаходяться у тій самій спільності, де вони утворилися, а не у її частинах, тобто у її членах» [3, с. 13].

Це твердження він повторює в іншому місці: «Однак, щоб існував соціальний факт, потрібно, щоб, принаймні, кілька індивідів поєднали свої дії і щоб ця комбінація породила якийсь новий результат» [3, с. 20].

Нарешті, визначальну рису описаної ним специфічної якісної визначеності він пояснює так: «Нам залишається сказати кілька слів про визначення соціальних фактів. На наш погляд, вони закорінені у способах дій або мислення, їх можна розпізнати за тією властивістю, що вони здатні справляти на окремі свідомості примусовий вплив» [3, с. 17].

Оригінальну, у певному аспекті полярну до сформульованої Е. Дюркгеймом інтерпретацію соціальної реальності розробив М. Вебер. Для нього ця якісна визначеність існує у соціальній дії. Дії людей німецький соціолог поділяє на чотири типи. Не всі з них він трактує соціальними. Із його точки зору, до категорії соціальних неможливо віднести традиційні та афективні дії. Тільки цілераціональні та цінніснаціональні дії він вважає соціальними. «Дією» ж (включно з цілеспрямованою бездіяльністю або нейтральністю) ми завжди називаємо зрозуміле ставлення до «об'єктів», тобто таке, яке специфічно характеризується тим, що це ставлення «мало» або передбачало наявність певного (суб'єктивного) смислу, безвідносно від рівня його виявлення» [4, с. 497].



Квінтесенцією тлумачення соціологією розуміння соціальної реальності є така теза М. Вебера: «Специфічно важливою для соціології розуміння є найперше поведінка, яка, по-перше, за суб'єктивно прогнозованим особою, що діє смислом, віднесена до поведінки інших людей, по-друге, визначена також цим його осмисленим віднесенням і, по-третє, може бути на підґрунті цього (суб'єктивно) прогнозованого смислу зрозуміло пояснена» [4, с. 497].

Дослідження соціального здійснював П. Сорокін, який стверджував, що соціальне: «є, найперше, взаємодією, яка має специфічні ознаки» [1, с. 32]. Тобто, американський соціолог пояснює соціальне результатом особливої взаємодії людей. Його інтерпретації передуює констатація: «соціальне явище є соціальним зв'язком, який має психічну природу й реалізується у свідомості індивідів, водночас за змістом і тривалістю цей зв'язок виходить за межі свідомості» [1, с. 39].

Такий підхід відображає дві найважливіші характеристики соціальної реальності. Перша з них полягає у ствердженні її процесуальності, «соціальне явище є соціальним зв'язком», а він можливий тільки як певний процес. Друга зводиться до ствердження дуальної природи структури соціальної реальності. Одним із елементів її внутрішньої будови називаються суб'єктивні ідеальні образи. Адже «соціальний зв'язок має психічну природу й реалізується у свідомості індивідів», а тому у якійсь іншій формі у цьому ракурсі його буття неможливе. Іншим елементом структури соціальної реальності названо об'єктивні матеріальні форми. «За змістом і тривалістю цей зв'язок виходить за межі свідомості», а це означає, що він стає предметом буття об'єктивного матеріального світу, тобто світу матеріальних форм.

В іншому місці П. Сорокін поглиблює це пояснення: «Процес обміну психічними переживаннями або психічна взаємодія необхідно набуває експсихічної – «символічної форми». Об'єктивувати психічне переживання у його безпосередньому вигляді немає жодної можливості. Будь-яка думка, будь-яке психічне переживання не можуть бути виявлені у їх суто психічному бутті й можуть об'єктивуватися тільки через ті або інші «непсихічні» посередники або провідники. Кажучи простіше, екстеріоризування психіки вимагає її втілення у «матеріальних речах». Вони з цієї причини виконують функцію символів психіки» [1, с. 42].

Проаналізуємо ці пояснення американського соціолога детальніше. Соціальне явище або, іншими словами, соціальна реальність, на переконання П. Сорокіна, твориться специфічною взаємодією. Особливість, унікальність соціальної взаємодії «дана одночасно – і у

властивостях одиниць, які взаємодіють, і у властивостях самого процесу взаємодії» [1, с. 28]. Іншими словами, особливість цієї взаємодії закорінена, по-перше, в унікальних властивостях суб'єктів, що взаємодіють, по-друге, унікальні властивості учасників взаємодії, у свою чергу, надають неповторності самому перебігові процесу взаємодії.

До унікальних властивостей учасників цієї взаємодії потрібно віднести, по-перше, їх здатність творити ідеальні образи. Кора головного мозку людей творить суб'єктивні ідеальні відображення, ідеальні образи явищ, процесів тощо, які існують за межами свідомості і незалежно від неї, отже, об'єктивно. Такі образи є латентними для інших людей, адже вони (інші) не здатні зчитувати зміст цих образів безпосередньо зі свідомості своїх *vis a vis*. По-друге, ще одна унікальна здатність людей, вона також є передумовою їх особливої взаємодії, полягає у тому, що вони спроможні зміст суб'єктивних ідеальних образів в особливий спосіб «діставати» зі свідомості та інкорпорувати (переносити, вкладати) його у матеріальні форми, «відкриті дії», жести, міміку тощо.

Отже мова, тілесність суб'єктів соціальної взаємодії, поведінка тощо стають знаками особливих значень. Або, іншими словами, йдеться про форми об'єктивації суб'єктивних ідеальних значень, отже, деякого смислу, змісту, певної інформації. Такого типу «взаємодія людей продукує соціокультурне явище, реальне суспільство або соціокультурну систему, їх властивості не зводяться до характеристик усіх індивідуальних членів, взятих ізольовано. Структурні і динамічні властивості будь-якої тривалої у часі системи міжособистісних або міжгрупових дій радикально відрізняються від властивостей арифметичної суми цих індивідів. Взаємодія продукує соціокультурну реальність, відмінну від біологічної або психологічної реальності» [1, с. 185].

Розглянемо механізм цієї взаємодії детальніше. Соціальні суб'єкти, умовно назвемо одного з них Адресант, для того, щоб справити вплив, вчинити дію, спрямовану на іншого соціального суб'єкта (наявність такої дії засвідчує зміна психологічного стану і поведінки іншого соціального суб'єкта – Адресата), має донести до його свідомості деяку інформацію, значення, смисли. Ця інформація знаходиться у свідомості Адресанта в ідеальній формі, є суб'єктивним ідеальним образом. Із названої причини вона латентна, закрита, безпосередньо недоступна для свідомості Адресата, а, отже, жодного впливу на його свідомість, а також дії, вчинки, поведінку справляти нездатна.



Ідеальні образи зі свідомості Адресанта спричиняють вплив на свідомість Адресата, отже, діють на нього, позначаються на його психологічному стані і поведінці не безпосередньо (одна людина не здатна читати думки іншої), а опосередковано. Іншими словами, для того, щоб ідеальні образи, які є у свідомості Адресанта, змогли справити вплив на психологічний стан і поведінку Адресата, потрібно, щоб ці образи знаходилися у його свідомості. Адже коли вони знаходяться у свідомості Адресанта, то є латентними для свідомості Адресата. Для здійснення впливу потрібно, щоб ідеальні значення були особливим чином донесені до свідомості Адресата. Для цього необхідно, по-перше, щоб суб'єктивне ідеальне значення було об'єктивоване у певній матеріальній формі, отримало об'єктивне буття символічним значенням даної форми. По-друге, щоб об'єктивна матеріальна форма символізувала для Адресата те ж саме значення, яке у цю форму «вклав» Адресант.

Така можливість з'являється саме у межах процедури особливої взаємодії. За словами П. Сорокіна, ця взаємодія стає можливою завдяки двом унікальним характеристикам людей: «будь-яке соціальне явище може бути розчленоване на два елементи, які потрібно відмежовувати один від одного:

- 1) певне психічне переживання або чиста психіка;
- 2) непсихічні знаки, через які ця психіка об'єктивується і символізується» [1, с. 46].

Тобто, першою особливою рисою людей, яка забезпечує можливість їх унікальної взаємодії, є здатність творити суб'єктивні абстрактні ідеальні образи. Другою є не менш унікальна властивість. Вона виявляється у спроможності людей інкорпорувати абстрактні суб'єктивні ідеальні значення в об'єктивну матеріальну форму.

Під абстракцією тут мається на увазі або сукупність найзагальніших властивостей деякої множини предметів (класу, роду предметів). Сама по собі така сукупність не має об'єктивного буття, вона може існувати тільки у свідомості індивіда. Абстракцією є також тільки частина з властивостей певного предмета, яка також відособлено від решти властивостей може існувати лише у свідомості індивіда як ідеальний образ цієї частини властивостей певного предмета.

Український соціолог В. Тарасенко пояснює соціальне як «соціальну реальність суспільства, соціум, одним зі способів вираження й оформлення якого виступає конкретне суспільство» [2, с. 21]. На переконання українського соціолога, соціальна реальність є соціальністю конкретного суспільства.

Адресант ті значення, отже, суб'єктивні ідеальні образи, якими він має намір вплинути на поведінку Адресата, по-перше, «виводить» зі своєї свідомості. По-друге, «винесені» зі свідомості суб'єктивні ідеальні образи Адресант «привносить», «інкорпорує» у деяку матеріальну форму, отже, об'єктивує їх, надає суб'єктивному об'єктивному, але символічного буття. Тобто суб'єктивне ідеальне значення об'єктивується, набуває об'єктивного буття як символ матеріальної форми. Тут важливо підкреслити: суб'єктивне ідеальне значення має не безпосереднє об'єктивне буття (таке буття неможливе за визначенням), а опосередковане об'єктивною матеріальною формою, отже, як символ цієї форми. Іншими словами, суб'єктивне ідеальне значення має символічне буття, є умовним чи конвенційним значенням об'єктивної форми.

Отже, тільки у межах взаємодії людей матеріальні форми стають носіями, знаками ідеальних значень тих характеристик, яких вони не мають, тієї інформації, яку вони тільки символізують. Такі об'єктивні матеріальні форми знаходяться у нерозривному зв'язку зі значеннями, що їх вони символізують, значеннями, які через ці форми об'єктивуються. Іншими словами, фіксується унікальний континуум об'єктивного й суб'єктивного, матеріального й ідеального. Наприклад, тільки у межах взаємодії людей особливим чином оброблена брила мармуру набуває значення «Венера Мілоська», еталону краси жіночого тіла. За межами взаємодії людей Венера Мілоська залишається звичайною брилою мармуру.

Діалектична єдність суб'єктивного ідеального образу, отже, деякого значення, смислу та матеріальної форми його об'єктивації є специфічною якісною визначеністю, яка не знайшла відповідного позначення поняттєвим арсеналом соціології. Іншими словами, маємо констатувати; термін, який своїм змістом мав би відображати названий вище континуум, цілісну сукупність, системну єдність специфічних властивостей, відсутній. На переконання автора, цю функцію, тобто адекватне позначення названої системної цілісності властивостей найкраще виконає термін «соціальна матерія». Ним вдало «схоплюється» діалектична єдність матеріального й ідеального, суб'єктивного й об'єктивного, суб'єктивованого й об'єктивованого.

Отже, соціальна матерія – це континуум суб'єктивного й об'єктивного, об'єктивованого і суб'єктивованого, матеріального й ідеального. Континуум, який твориться соціальною взаємодією людей та існує тільки у межах цієї взаємодії. Соціальна матерія твориться там і тоді, де і коли одна сторона, суб'єкт соціальної дії, умовно він



позначається терміном «Адресант», діє на іншого соціального суб'єкта, позначеного терміном «Адресат». Цією дією є вплив Адресанта на психологічний стан, поведінку Адресата і vice versa Адресанта на Адресата.

За канонами методології наукових досліджень, потребує пояснення взаємозв'язок змісту поняття «соціальна матерія» з іншими поняттями, зміст яких також відображає інші аспекти тієї якісної визначеності, якою є соціальне. Отже, у цій статті під соціальним розуміється сукупність найзагальніших властивостей специфічної якісної визначеності, усього того, що твориться тією взаємодією людей, у якій один суб'єкт впливає на психологічний стан і поведінку іншого тим, що доносить до його свідомості ідеальні значення у формах, які ці значення символізують. Іншими словами, соціальним є усе те, що є формою об'єктивації суб'єктивного ідеального значення. Таким чином, соціального значення набувають суб'єкти, явища, процеси тощо.

Поняття «соціальна матерія» корелюється також із поняттям «соціальний простір». Його зміст відображає діалектичну єдність двох специфічних аспектів соціального. По-перше, соціальна матерія має буття у формі соціального простору. Тобто соціальний простір є простором буття соціальної матерії. Або, іншими словами, соціальна матерія сам цей простір, у якому вона має буття, робить простором соціальним. Тобто простір і соціальна матерія не протиставляються одне одному, а навпаки знаходяться у нерозривній єдності, простір є простором соціального, а соціальне має буття як певний простір. Соціальний простір і соціальна матерія – це якісні аспекти буття соціального. Соціальний простір – середовище соціальних явищ, процесів, дій соціальних суб'єктів тощо. Соціальний простір безмежний у незліченній множині соціальних вимірів, взаємодій, взаємозв'язків, взаємозалежностей, суб'єктів соціальної взаємодії, явищ і процесів соціальної реальності. Будь-яка точка, будь-яке місце у соціальному просторі є місцем соціальної матерії, своєрідною локацією соціальної матерії. Соціальний простір однорідний у своїй універсальній якісній визначеності, тобто соціальності, у своїй соціальній природі.

Другим специфічним аспектом є те, що за критерієм інтенсивності соціальної взаємодії, взаємозв'язків, взаємозалежностей соціальний простір має буття і своєрідними ущільненнями, вузлами, концентраціями соціальної матерії, і менш щільними середовищами. Такі своєрідні агломерації соціальної матерії за своїми конкретними кількісними і якісними властивостями є відносно локальними утвореннями. За названими вимірами вони відрізняються від інших,

аналогічних їм утворень, як різні види одного роду. А це означає: кожне таке утворення займає тільки певну частину соціального простору, атрибутом «вузлів», «ущільнень» соціальної матерії постають деякі локальні межі, за якими соціальне має буття у дещо інших кількісних і якісних властивостях. Тобто, інші обшири соціального простору, соціальної матерії займають інші її локальні утворення. Вони, тобто обмежені якісними і кількісними властивостями ущільнення соціальних взаємодій, взаємозв'язків, взаємозалежностей, отже, специфічні утворення соціальної матерії будуть позначені терміном «локації соціальної матерії».

Отже, локація соціальної матерії – це форма горизонтальної диференціації та ієрархічного ранжування, організації, впорядкування, розміщення, розподілу соціальних утворень, що розрізняються за своїми кількісними і якісними властивостями. Поняття «локація соціальної матерії» відображає, по-перше, безмежність соціального простору, як простору безконечної кількості соціальних явищ і процесів, взаємодій, взаємозв'язків, взаємозалежностей соціальних суб'єктів, по-друге, особливу організацію соціального простору, яка виявляється через горизонтальну диференціацію та вертикальну ієрархізацію розподілу, розміщення, структурування локальних утворень соціальної матерії, які за своїми якісними і кількісними вимірами відрізняються одне від одного.

Отже, поняття «локація соціальної матерії» відображає єдність, цілісність, однорідність соціального простору і водночас його вертикальну і горизонтальну впорядкованість, власну якісну специфіку. Соціальний простір – особливий простір. Його буття неможливе за межами простору фізичного, але виміри соціального простору не зводяться до вимірів простору фізичного. Фізичний простір тримірний, соціальний – багатомірний. Якщо властивості фізичного простору фіксуються органами чуття людини, то виміри соціального «схоплюються» корою головного мозку його здатністю творити абстрактні ідеальні образи.

**Висновки.** Інтерпретація специфічної якісної визначеності «соціальне» у значенні «соціальної матерії», по-перше, має потужний евристичний потенціал. Методологічна цінність такого підходу визначається тим, що у його межах відкривається певна сукупність характеристик, які за інших візій, дослідницьких стратегій стають недосяжними для їх соціологічного аналізу, осмислення, вивчення. Ця методологічна стратегія забезпечує можливість рефлексії вимірів соціальної реальності, соціального простору, єдиного і цілісного у своїй якісній визначеності, як простору соціальної матерії.



По-друге, соціальна матерія у просторі свого буття знаходиться у стані якісних і кількісних локацій, атрибутом яких є специфічна форма руху. Отже, обраний напрямок досліджень відкриває можливість вивчення особливостей руху локацій соціальної матерії, наприклад, руху на різних рівнях упорядкування локації, його темпу і векторів тощо.

По-третє, названу методологічну стратегію характеризує також велика практична цінність. Пропоноване тлумачення локацій соціальної матерії, систем соціальної взаємодії забезпечує можливість розробки технологій меліорації локацій соціальної матерії, зміни векторів і темпів їх руху тощо.

Обґрунтований у розвідці напрямок потребує продовження досліджень, появи нових як монографічних, так і колективних робіт, спрямованих на соціологічне пізнання, і універсальних вимірів соціальної матерії, і власної якісної специфіки тих або тих її конкретних локацій.

#### ***Література:***

1. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред., сост. и предисл. Ю.А. Соколова; пер. с англ. М. : Политиздат, 1992, 543 с.
2. Тарасенко В. Г. Дивовижна «ненаука» соціологія. *Соціологія; теорія, методи, маркетинг*. 2004. №2. С. 5–23.
3. Дюркгейм Э. Социология: ее предмет, метод, предназначение / пер. с фр., составление, послесловие и примечания А. Б. Гофмана. М. : Канон, 1995. 352 с.
4. Вебер М. Избранные произведения / пер. с нем. ; сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова. М. : Прогресс, 1990. 808 с.

#### ***References:***

1. Sorokyn, P. (1992) Chelovek. Tsyvylyzatsyia. Obshchestvo [Human. Civilization. Society]. M. : Polytyzdat [in Russian].
2. Tarasenko. V. H. (2004) Dyvovyzhna «nenauka» sotsiolohiia [Amazing «non-science» sociology]. *Sotsiolohiia; teoriia, metody, marketynh – Sociology; theory, methods, marketing*, 2, 5–23 [in Ukrainian].
3. Diurkheim, E. (1995) Sotsyolohyia: ee predmet, metod, prednaznachenye [Sociology: its subject, method, purpose]. M. : Kanon [in Russian].
4. Veber, M. (1990) Yzbrannyye proyzvedenyia [Selected works]. M. : Prohress [in Russian].



# Журнал

## *«Вісник науки та освіти»*

*(Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія  
«Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)*

**Випуск № 3(21) 2024**

Видавець:

Всеукраїнська асамблея докторів наук з державного управління, Свідоцтво серія ДК №4957  
від 18.08.2015 р., Андріївський узвіз, буд.11, оф 68, м. Київ, 04070.