

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 21

Частина 1

Кропивницький – 2019

Студентський науковий вісник. – Випуск 21. Частина 1. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. – 660 с.

До збірника ввійшли матеріали наукових доповідей студентів звітних студентських конференцій 2019 року.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- | | |
|----------------------------|--|
| 1. <i>Михида С.П.</i> | – доктор філологічних наук, професор; |
| 2. <i>Чінчой О.О.</i> | – кандидат педагогічних наук, доцент
(відповідальний редактор); |
| 3. <i>Проскурова С. В.</i> | – кандидат історичних наук, доцент; |
| 4. <i>Нічишина В.В.</i> | – кандидат педагогічних наук, доцент; |
| 5. <i>Стасенко О.А.</i> | – кандидат педагогічних наук, доцент; |
| 6. <i>Данилків О.М.</i> | – кандидат сільськогосподарських наук, доцент; |
| 7. <i>Колоскова Ж.В.</i> | – кандидат педагогічних наук, ст. викладач; |
| 8. <i>Котелянець Ю.С.</i> | – кандидат педагогічних наук, ст. викладач; |
| 9. <i>Козій О.Б.</i> | – кандидат філологічних наук, доцент; |
| 10. <i>Леонідов О.С.</i> | – викладач. |

Друкується за рішенням ученої ради
Центральноукраїнського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
(протокол № 3 від 28 жовтня 2019 р.)

Статті подано в авторській редакції.



МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Альона АНДРОСОВА

САМОСТІЙНА РОБОТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «СЮЖЕТНІ ЗАДАЧІ»

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Демченко Ю. М.

У статті розкрито особливості формування навичок самостійної роботи в учнів початкової школи в процесі вивчення матеріалу із змістової лінії «Сюжетні задачі».

Ключові слова: самостійність, самостійна роботи, математична задача, сюжетна задача

Оновлення сучасної освіти на основі компетентнісного підходу актуалізує потребу в формуванні в учнів здатності думати та діяти самостійно. Адже сучасна концепція освіти пов'язує хід і результати навчання з різним рівнем організації самостійної роботи школярів на різних його етапах, що потребує розроблення теоретичних та методичних основ управління самостійною навчальною діяльністю.

Водночас із засвоєнням змісту будь-якого навчального предмету діти мають опанувати ключові компетентності, що сприятимуть їхньому особистісному, соціальному та інтелектуальному розвитку. Ці завдання можна успішно вирішити в процесі такої навчальної діяльності, сутність якої полягає в посиленні аспекту, що передбачає самостійне отримання учнями знань з різних джерел інформації для оволодіння загально-навчальними вміннями та навичками.

Особливої значущості це набуває в процесі вивчення матеріалу із змістової лінії «Сюжетні задачі». Адже текстова математична задача займає центральне місце в програмах із математики, особливо початкової школи. Вона є застосуванням отриманих математичних знань у різних життєвих ситуаціях, реалізацією міжпредметних зв'язків тощо.

Підвищення якості математичної освіти – актуальна проблема не тільки для України, а й для всієї світової спільноти. Одним із ефективних шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтегрування у світовий освітній простір є орієнтація освіти на створення ефективних механізмів реалізації функцій.

В той же час реформування початкової математичної освіти в Україні є частиною процесу модернізації освітньої системи загалом. Ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення і перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, створення сучасних засобів навчання.

Фундаментальні науково-педагогічні дослідження визначають загальні тенденції в організації самостійної роботи учнів. Самостійна робота є складним педагогічним явищем, під час дослідження якого науковці обирають різні напрями. Аналіз наукових джерел із педагогіки, дидактики, психології та дидактики засвідчує, що проблема самостійної роботи досліджувалася науковцями різнопланово, зокрема: визначення наукових засад самостійної роботи (А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, Б. Бадмаєв, В. Беспалько, В. Бондар, В. Буряк, О. Вербицький, Г. Гецов, М. Головатий, Н. Кічук, В. Козаков, А. Малибог, А. Миролюбов, В. Мороз, М. Никаноров Л. Романюк та ін.); аналіз психологічної готовності індивіда до самостійної роботи як вищої форми навчальної діяльності (Т. Борисова, А. Вербицький, К. Дурай-Новакова, І. Зимня, Г. Костюк, О. Леонт'єв, А. Осницький, А. Петровський, К. Платонов, С. Рубінштейн, В. Свирид'юк, І. Шайдур, В. Якунін та ін.); з'ясування ролі самостійної роботи в процесі розвитку творчих здібностей особистості (І. Богданова, С. Гайдай, С. Глушук, Г. Дінець, Л. Журавська, І. Копотюк, В. Король, Н. Кривенко, Н. Лукінова, В. Мороз, Л. Осіпова, Р. Пріма, Л. Разумова, П. Сікорський, С. Ягельська та ін.); дослідження організації самостійної роботи, її структури та форм реалізації (В. Андреев, С. Архангельський, Я. Бойко, Н. Ванжа, М. Гарунов, Л. Гризун, Т. Донченко, Л. Журавська, О. Карасьова, З. Кучер, В. Луценко, Л. Онучак, Т. Пашенко, П. Підкасистий, І. Шимко, Г. Юшко та ін.); аргументація підвищення якості самостійного навчання в умовах інформаційного середовища (Н. Бойко, А. Елізаров, О. Жуков, Г. Козлакова, М. Солдатенко, О. Шиман, С. Яшанов та ін.) тощо.

У 2011 році Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України розпочало реформування загальної середньої освіти. Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти зміст галузі «Математика» визначається за такими змістовими лініями: числа, дії з числами; величини; математичні вирази, рівності, нерівності; сюжетні задачі; просторові відношення, геометричні фігури; робота з даними. Як зазначалося вище, одним із завдань навчання математики є формування в учнів здатності розпізнавати практичні проблеми, які можна розв'язати із застосуванням математичних методів. У зв'язку з цим особливо



значуща роль відведена змістовій лінії «Сюжетні задачі». Сюжетні задачі виступають важливим засобом ілюстрації і конкретизації навчального матеріалу; розвитку пізнавальних процесів, оволодіння прийомами розумової діяльності; виховання волевих якостей, естетичних почуттів; розвитку вміння будувати судження, робити висновки; формування в учнів мотивації їхньої навчальної діяльності, інтересу та здатності до цієї діяльності. Сюжетні задачі, особливо практично зорієнтовані, забезпечують зв'язок математики із реальним життям дитини, виявлення учнем своєї компетентності [9, с. 141-142]. У навчанні математики в початковій школі сюжетні математичні задачі виконують ряд функцій (навчальну, розвивальну, виховну, контролюючу), які докладно вивчено М. Богдановичем, Н. Істоміною, А. Пишкало, С. Скворцова, Л. Фрідманом та ін. Сюжетні математичні задачі виступають засобом формування математичних понять, системи математичних знань, навичок і вмінь (навчальні функції задач), а також засобом формування та розвитку науково-теоретичного, зокрема функціонального, стилю мислення, оволодіння учнями прийомами розумової діяльності (аналізом, синтезом, порівнянням, конкретизацією, узагальненням, абстрагуванням), засобом розвитку вміння висловлювати судження, робити висновки (розвивальні функції задач). Розв'язування задач сприяє формуванню в учнів наукового світогляду, зв'язку навчання із життям, ознайомленню учнів з пізнавально важливими фактами та оригінальністю прийомів розв'язування задач, які збуджують у дітей естетичні почуття (виховні функції задач). На відміну від М. Богдановича, який також розглядає навчальну, розвивальну та виховну функції задач, С. Скворцова [12, с. 3] виділяє контролюючу функцію, спрямовану на встановлення рівнів навченості, здатності до самостійного вивчення математики, рівня математичного розвитку учнів та сформованості пізнавальних процесів. Очевидно, сюжетні задачі виступають ефективним засобом навчання і розвитку школярів.

Найважливішою передумовою повноцінного опанування молодшими школярами знаннями, вміннями й навичками є самостійна навчально-пізнавальна діяльність учнів. Часто та правильно застосовувана в процесі навчання самостійна робота розвиває довільну увагу дітей, виробляє в них здатність міркувати, запобігає формалізму у засвоєнні знань і взагалі формує самостійність як рису характеру. Початок навчання дитини в школі для багатьох пов'язаний із значними навантаженнями, до того ж характер і темпи опанування навчально-пізнавальною діяльністю не завжди відповідають загальній розумовій здатності дітей такого віку до засвоєння навчальних компетенцій, визначених змістом програми [15].

О. Савченко розкрила суть таких понять, як «самостійність», «пізнавальна самостійність», «активність». На її думку, пізнавальна самостійність, що формується в процесі пошукової діяльності дітей молодшого шкільного віку, передбачає одержання нових знань і способів дій [11, с. 87].

Загалом самостійність характеризується двома факторами: по-перше, знаннями, уміннями й навичками, по-друге, ставленням до процесу діяльності, результатів і умов її здійснення, а також зв'язками, які створюються під час діяльності з іншими людьми. Самостійність – це насамперед свідоме мотивування дій та їх обґрунтованість, стійкість щодо чужих впливів, прагнення і здатність чинити відповідно до своїх особистих переконань. Вона виявляється нерівномірно в специфічно в різних видах діяльності. Найвищий рівень самостійності в її загальному значенні передбачає не просто відтворення зразка розумової чи фізичної дії, а внесення суб'єктом у працю свого суб'єктивного нового розуміння, створення власного способу мислення і дії.

Самостійна робота, виступаючи специфічним педагогічним засобом організації та управління самостійною діяльністю учня, має подвійну природу. З одного боку, вона постає як навчальне завдання, тобто об'єкт діяльності школяра, запропонований учителем чи підручником, з іншого – форма прояву певного способу діяльності із виконання відповідного завдання. Розвиток самостійності учнів – це мета діяльності як педагогів, так і дітей. Тому педагог повинен створити спонукальні умови у школяра до самостійної роботи, такий режим самостійної діяльності, який би дав змогу реалізувати головну мету – розвиток особистості учня, його творчого потенціалу [5].

Найбільшою актуальністю набуває така організація самостійної роботи, за якої кожен школяр працював би на повну силу своїх можливостей. Ураховуючи чисельні результати дослідження науковців і практиків, самостійну роботу учнів можна визначити як форму організації навчальної діяльності, що включає різноманітні види індивідуальної й колективної рухової активності, відбувається на уроці та позаурочних заняттях з урахуванням індивідуальних особливостей і фізичних можливостей школярів під керівництвом педагога, або без його безпосередньої участі [5].

Таким чином, у сучасному навчально-виховному процесі розвиток самостійності молодших школярів зумовлений реалізацією адекватних віку методів та технологій навчання. Це, зокрема [8]: проблемне навчання, що передбачає створення проблемної ситуації та активну самостійну діяльність учнів у її розв'язанні, що призводить до ґрунтовного засвоєння й закріплення наукових положень, розвиває творче мислення; групові (колективні) технології навчання. Це така організація навчально-виховного процесу, за якої навчальна діяльність здійснюється в процесі спілкування між учнями в групах. При цьому групові форми навчання сприяють формуванню комунікативних якостей, активізують розумову діяльність; ігрові технології навчання.

Наприклад, в процесі організації гри здійснюється включення учня в навчальну гру, що надає можливість дитині самовизначитися, розвиває творчі здібності. Суть технології проектного навчання полягає у досягненні дидактичної мети через детальну розробку навчальної проблеми, що повинна завершитися реальним практичним результатом (проектом). Інтерактивне навчання – спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має за мету створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Технологія формування критичного



мислення, параметрами якого є особистісне ставлення до об'єкта, аргументованість висновків, логічність викладу, здатність змінити позицію на основі контраргументу, уміння формувати власну точку зору, уміння розв'язувати проблеми.

Використання самостійної роботи учнів в процесі навчально-виховної діяльності знаходиться в центрі уваги педагогів і психологів, які проводять різноаспектне дослідження розвивального навчання. Доведено, що самостійна робота відіграє велику роль у формуванні та розвитку навчальних умінь, вихованні волі, пізнавального інтересу, навичок колективної праці. У ній виявляється індивідуальність кожного учня, формується його інтелект і характер. Усе це сприяє засвоєнню глибоких і міцних знань [3, 6, 7].

Самостійність учнів у навчанні – найважливіша передумова повноцінного оволодіння знаннями, вміннями й навичками. Часто та правильно застосовувана самостійна робота розвиває довільну увагу дітей, виробляє у них здатність міркувати, запобігає формалізму в засвоєнні знань, і взагалі, формує самостійність як рису характеру. Це зумовлює обов'язковість і різноманітність таких форм роботи [6, с. 72].

В попередньому підрозділі було визначено, що самостійність учнів початкових класів при набутті й оперуванні новими знаннями яскраво виявляється в процесі постановки цілей, проблем, висуванні гіпотез і їхньому самостійному розв'язанні. Вищому рівню розвитку цієї якості відповідає ситуація, коли учень не тільки розв'язує складні для себе проблеми, а й самостійно шукає досконаліші способи розв'язання цих проблем.

На думку науковців, система загальної освіти покликана не лише давати учням певну систему знань, формувати в них уміння й навички, розвивати творче мислення, а й озброювати методикою самостійного пошуку та здобуття інформації, необхідної для подальшої діяльності. Сьогодні особливо актуальними є формування й удосконалення вмінь вчитися і створення психолого-педагогічних умов для індивідуального розвитку кожної дитини.

У зв'язку із цим, на основі вивчення наукових праць учених (В. Буряк, С. Кульневич, В. Лозова, В. Петров, П. Підкасистий, І. Харламов, А. Хуторської та інші) з'ясовано, що оптимізація самостійної навчальної діяльності молодших школярів забезпечує максимальний вплив на якість навчання учнів при раціональних витратах часу і зусиль школяра та вчителя. Оптимізація навчальної діяльності, у тому числі самостійної, передбачає комплексне здійснення таких процедур, як конкретизація, генералізація (виділення головного), міжпредметна координація, вибір варіантів на основі їх порівняльної оцінки, диференціація й індивідуалізація навчання, створення необхідних умов, раціональне сполучення управління й самоуправління оперативне регулювання й коригування процесу, оцінка його підсумків одночасно за критеріями результативності й витрат часу [15].

Варто зазначити, що досить часто в початковій школі замість текстової математичної задачі використовують термін «сюжетна задача» – математична задача, в якій описаний певний життєвий сюжет, а саме кількісний бік реальних процесів, явищ та ситуацій; міститься вимога знайти шукану величину за даними в задачі величинами та зв'язками між ними. Вони виступають як дидактичний засіб не тільки навчання, розвитку учнів, а й виховання [13, с. 74].

Однак в процесі вивчення математика має виступати перед учнями не тільки як система логічних правил і дедуктивних доведень, а й як метод пізнання, засіб розв'язування питань практичного характеру. Саме тому текстова сюжетна задача дозволяє здійснити перехід від конкретного до абстрактного й навпаки. Зокрема, у Пояснювальній записці до програми з математики для початкової школи наголошується на «особливо значущій ролі» змістової лінії «Сюжетні задачі»: «Сюжетні задачі постають важливим засобом ілюстрації та конкретизації навчального матеріалу; розвитку пізнавальних процесів, оволодіння прийомами розумової діяльності; виховання вольових якостей, естетичних почуттів; розвитку вміння будувати судження, робити висновки; формування в учнів мотивації їхньої навчальної діяльності, інтересу та здатності до цієї діяльності. Сюжетні задачі, особливо практично зорієнтовані, забезпечують зв'язок математики із реальним життям дитини ...» [9, с. 141].

В свою чергу, М. Богданович математичну задачу визначає як будь-яку вимогу обчислити, побудувати, довести що-небудь, щодо кількісних відношень і просторових форм, створених людським розумом на основі знань про навколишній світ [2, с. 73].

Розв'язати задачу – означає розкрити зв'язки між даними та шуканим, задані умовою задачі, на основі чого вибрати, а потім виконати арифметичні дії та дати відповіді на запитання задачі. Сам процес розв'язування задач позитивно впливає на розумовий розвиток школярів, оскільки він потребує виконання розумових операцій: аналізу і синтезу, конкретизації та абстрагування, порівняння, узагальнення [10, с. 25].

Видатний педагог, В. Сухомлинський, наголошував на надзвичайній ролі математики у розумовому вихованні. Математичне мислення, на його думку – це не тільки розуміння кількісних, функціональних і просторових залежностей, але й своєрідний підхід до дійсності, метод дослідження фактів та явищ, спосіб міркування [91, Т. 2, с. 285].

За В. Сухомлинським, розумове виховання – це надбання знань і формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, вироблення культури розумової праці, виховання інтересу й потреби в розумовій діяльності, в постійному збагаченні науковими знаннями, у застосуванні їх на практиці [14, с. 214].

Варто зазначити, що метою розумового виховання є розвиток творчих здібностей учнів і формування світогляду. Отже основними його завданнями є: розвиток мислення, уміння пояснювати сутність явищ і використовувати їх у практичній діяльності; забезпечення гармонійної єдності розвитку мислення, почуттів, волі та діяльності; розвиток і формування дослідницьких умінь (спостереження, аналіз, синтез,



узагальнення, проектування, прогнозування, моделювання тощо); розвиток допитливості, жадоби до знань; формування в учнів уміння активно сприймати світ, керуватись в практичній діяльності власними переконаннями [1].

Отже, виходячи із зазначеного, можна зробити висновок про те, що сам процес розв'язування текстової задачі є одним із засобів досягнення мети розумового виховання. Адже під час розв'язування будь-якої задачі учень виконує аналіз: відокремлює запитання від умови, виділяє дані й шукані числа, визначає взаємозв'язки між даними та шуканими, підбирає числові дані, що потрібні для відповіді на запитання задачі; складаючи план розв'язування, він виконує синтез, користуючись при цьому конкретизацією (у думці «малює» умову задачі), а потім абстрагуванням (абстрагуючись від конкретної ситуації, вибирає арифметичні дії); внаслідок багаторазового розв'язання задач певного виду учень узагальнює знання зв'язків між даними і шуканим, чим узагальнюється спосіб розв'язування задач цього виду [10, 76].

Варто зазначити, що на кожному уроці в початкових класах можуть бути використані самостійні роботи різного дидактичного призначення: перевірні, підготовчі та навчальні. При цьому різні види самостійної роботи реалізують різні функції [11, с. 197].

Так, використання у навчально-виховному процесі перевірки дозволяє виявити рівень знань, умінь і навичок школярів; підготовчі – актуалізують попередні знання, необхідні для засвоєння нових; навчальні – здійснювати вивчення нового матеріалу. Перевірні, підготовчі та навчальні види самостійної роботи використовують на різних етапах уроку: під час повторення, закріплення знань, здійснення контролю їх засвоєння, ознайомлення з новим матеріалом [15].

Водночас, на нашу думку, використовувати їх у навчально-виховному процесі початкової школи (як при вивченні окремих дисциплін, так й матеріалу змістової лінії «Сюжетні задачі») варто непропорційно: систематично – під час закріплення та повторення навчального матеріалу, періодично – під час контролю його засвоєння, епізодично – на етапі ознайомлення з новим матеріалом. Специфіка, спричинена віковими особливостями школярів полягає й у тому, що основну частину нового навчального матеріалу пояснює учитель, а лише з його частиною учні знайомляться самостійно.

Окремим видом за місцем в процесі навчання є домашня самостійна робота учнів (усі учні мають зрозуміти у чому полягає отримане завдання і як його виконувати). Такий вид самостійної роботи молодших школярів використовується з метою закріплення та розширення знань, засвоєних на уроках, та потребує ґрунтовного засвоєння на уроці навчального матеріалу (оволодіння знаннями та прийомами їх застосування). У більшості випадків вона має характер наслідування і передбачає виконання аналогічних завдань [15].

Водночас є потреба у створенні сприятливих умов для виявлення рівня знань, умінь і навичок учнів, вивчення та розвитку їх індивідуальних здібностей, що є необхідним вимогою для диференціації домашніх завдань. Зазначений аспект дає можливість для періодичного виконання, окрім спільних для усіх школярів завдань, дещо складніших додаткових завдань середніми учнями, та систематичного – набагато складніших сильними [15].

Інший варіант самостійної роботи передбачає виконання школярами лише диференційованих завдань. Ускладнення завдань полягає у переході від виконання за аналогією до застосування набутих знань у новій ситуації, виявлення творчості учнів.

Спільним для обох варіантів самостійної навчальної діяльності є необхідність дотримання доцільної максимальної складності та обсягу завдань. Адже надмірна складність негативно впливає на інтерес до навчання, пізнавальну активність учнів.

Таким чином, в основі процесу розв'язування сюжетних математичних задач покладені загальні розумові дії (зокрема, аналізу, синтезу, абстрагування та узагальнення), які складають внутрішню структуру процесу розв'язування сюжетних задач. Саме тому самостійна навчально-пошукова діяльність школярів початкових класів має значне місце у розвитку їх розумового виховання і визначається тим, що самостійна робота учнів позитивно впливає на якість знань і формування їх загально-навчальних умінь та навичок, допомагає виховувати відповідальне ставлення до навчання тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аналіз виховного аспекту уроку [Електронний ресурс] : Офіційний вебсайт Міністерства освіти та науки України. – Режим доступу : <http://ru.osvita.ua/school/method/upbring/742/>
2. Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах : навчальний посібник : 2-ге вид., перероб. і доп. / Богданович М. В., Козак М. В., Король Я. А. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – 368 с
3. Бурак В. П. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра. Рідна школа. 2001. № 9. С. 49–51.;
4. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – №7. – С. 1-18.
5. Захожий В. Самостійні заняття в системі навчання фізичної культури школярів / В. Захожий, Н. Захожа, Н. Мацкевич // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. - 2014. - № 4. - С. 39–44
6. Зоренко И. С. Дидактические условия организации самостоятельной учебной работы школьников: дисс. ... канд. пед. наук. Кривой Рог, 1997. 181 с.;
7. Лукьянова М. О. Ориентир самостоятельной деятельности: обучение школьников самоконтролю. Учитель. 2003. № 2. С. 3 - 6.
8. Мусієнко В. С. Розвиток самостійної навчальної діяльності молодшого школяра в умовах групи продовженого дня / В. С. Мусієнко // Таврійський вісник освіти. - 2016. - № 4. - С. 135-138.
9. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392 с., с. 141-142.
10. Побірченко Н. А. Психологічні основи навчання математики в початкових класах : метод. посібник / Н. А. Побірченко. – К. : Рад. шк., 1985. – 64 с.
11. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368с.
12. Скворцова С. О. Методична система навчання розв'язування сюжетних задач учнів початкових класів: [монографія] / С. О. Скворцова. – Одеса: Астропринт, 2006. – 696, с. 3



13. Скворцова С. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі: [монографія] / Світлана Олексіївна Скворцова, Яна Станіславівна Гасвець. – Харків: «Ранок-НТ», 2013. – 332 с.
14. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976–1977. – Т. 1. – 654 с.; Т. 2. – 670 с.; Т. 3. – 670 с.; Т. 4. – 640 с.; Т. 5. – 639 с.
15. Харькова Є. Д. Реалізація педагогічних умов оптимізації самостійної роботи молодших школярів засобами педагогічної діагностики в навчальному процесі початкової школи / Є. Д. Харькова // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2014. – Вип. 17. – С. 360-364.
16. Шевчук Л. Використання самостійної роботи учнів у навчально-виховному процесі сільської початкової школи / Л. Шевчук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – № 43(1). – С. 132-136.

Марина БЕРЕЗІНА

ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ КОНФЛІКТУ ЯК ПРЕДМЕТУ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кравцов В. О.

Актуальність теми. Слово «конфлікт» на слуху і в розмові в будь-якого представника сучасного суспільства. Без нього не обходиться жодна серйозна розмова. Не дивно, що про конфлікти за найостанніший час написано багато літератури, досить звернутися до Інтернету і набрати це слово як ключове, одразу з'являться безліч сайтів, де йдеться про конфлікти. Поняття конфлікту належить як науці, так і повсякденній свідомості, яка наділяє його своїм специфічним змістом. Кожен з нас інтуїтивно розуміє, що таке конфлікт, однак від цього визначення його змісту не стає легшим.

Усе перелічене є сферою діяльності соціального працівника, соціальної роботи в цілому, яка спрямована на гармонізацію суспільної взаємодії, суспільства та процесів, що відбуваються в ньому.

Не визначати підходи до визначення «конфлікту» як предмету соціальної роботи та не розглядати класифікацію конфліктів неможливо, особливо у сфері соціальної роботи, яка пов'язана безпосередньо з людиною, її проблемами, труднощами, переживаннями, діями чи бездіяльністю. Саме соціальна робота намагається визначати підходи до визначення «конфлікту» як предмету соціальної роботи та розглядати класифікацію конфліктів з метою гармонійного розвитку як окремої особистості, так і всього суспільства.

Вживання терміну «конфлікт» зустрічається при розробці проблем психології особистості, загальної педагогіки та психології, медицини, соціальної психології, психотерапії, філософії, соціології, політології. Конфлікти розглядаються різними психологами та педагогами: Н. Волковою, М. Піреном, В. Ратніковим.

Не дивлячись на різні підходи про поняття визначення «конфлікту» як предмета соціальної роботи, ця проблема залишається предметом наукової дискусії.

Метою статті є теоретично обґрунтувати визначення поняття «конфлікт» та розглянути класифікацію конфліктів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Сутність конфлікту важко пояснити одним науковим визначенням. Тому наводимо деякі з них, що мають найбільше розповсюдження у психологічній та конфліктологічній літературі: Конфлікт – поняття, яке стосується людини, її поведінки і взаємодії людей [1].

Конфлікт (від лат. *conflictus* – зіткнення) – це зіткнення протилежних інтересів (цілей, позицій, думок, поглядів) на ґрунті суперництва; це відсутність взаєморозуміння з різних питань, пов'язана з гострими емоційними переживаннями [12].

Конфлікт – це зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок або поглядів двох або декількох людей. В основі будь-якого конфлікту лежить ситуація, що містить або суперечливі позиції сторін з будь-якого приводу, протилежні цілі, або засоби їх досягнення, або невідповідність інтересів, бажань, нахилів опонентів [8].

Погляди на проблему конфлікту ми знаходимо в численних етичних заповідях Конфуція, одна з яких мовить: «Не роби іншим того, чого не бажаєш собі, і тоді в державі та родині до тебе не відчуватимуть ворожнечі». Джерело конфліктів мислитель убачав у розподілі людей на «благородних мужів» (освічених, грамотних і вихованих людей) і «малих людей» (простолудинів). Неосвіченість і невихованість простолудинів веде до порушення норм людських взаємовідносин [9].

Над природою конфліктів уже замислювалися давньогрецькі філософи.

Анаксимандр твердив, що речі виникають із постійного руху – апейрону – єдиного матеріального начала, що приводить до виокремлення з нього протилежностей, а це означає, що воно конфліктне.

Античний філософ Геракліт вважав, що конфлікт є загальним і універсальним методом розвитку, виправдовував війну. Він вважав, що у світі все породжується через ворожнечу і розбрат, що єдиний закон космосу – це війна. Він вважав, що війна – батько всього і цар усього. Також казав, що одним вона визначила бути богами, а іншим – людьми, одних вона зробила рабами, а інших – вільними.

Аристотель висловив думки про роль конфліктів у житті людей. Джерело конфліктів – відмінності між людьми, причини конфліктів – порушення справедливості у розділі власності. Конфлікти у владних колах викликалися жадобою до поживи посадових осіб. Держава є інструментом примирення людей. Людина поза державою агресивна і небезпечна.

Августин Блаженний вважав, що підґрунтям конфліктів є протиріччя між тілесним та духовним у людині. Конфлікти в основному носили релігійний характер. Августин вважав, що людська і божественна історія протікає в протилежних, але нероздільних сферах. Таке протікання викликає битву двох царств – Божого і Земного.



У середні вік Фома Аквінський висунув думку, про те, що війни допустимі в житті суспільства, тобто конфлікти є об'єктивною реальністю, але на них необхідна санкція зі сторони суспільства і церкви. Запеклі конфлікти у той час – між мусульманами і християнами.

Еразм Роттердамський вказував на наявність власної логіки конфлікту, який, розпочавшись, втягує в орбіту свого впливу нові й нові сили. Зокрема, він писав, що війна солодка для тих, хто її не знає.

Іммануїл Кант вважав, що стан миру між людьми, які живуть по сусідству, не є природним станом, природнішим є стан війни або загрози, тобто проблемності й конфліктності в системі геополітичних процесів.

Чарльз Дарвін запропонував теорію еволюції, основні ідеї якої виклав у праці «Походження видів шляхом природного відбору», або «збереження сприятливих порід у боротьбі за життя». Розвиток живої природи здійснюється в умовах постійної боротьби за виживання, тобто постійного конфлікту, вважав він.

Польсько-австрійський юрист Людвіг Гумплович у книзі «Расова боротьба» висунув своє бачення соціальних конфліктів. Він розглядав суспільство як сукупність груп людей, що борються за виживання, панування. Соціальне життя – це групова взаємодія. Основні положення його теорії такі: конфлікти – суть історичного процесу, вони вічні, змінюються лише їх форми; конфлікти сприяють єдності суспільства; диференціація суспільства на панівних і підлеглих – явище вічне. Гумплович писав, що конфлікти слід шукати не тільки в природі людини, а й у соціальних феноменах різних за типом культур.

Як стверджує Н. П. Волкова [3], у сучасному розумінні, конфлікти розглядаються як складне, багатопланове явище, дія якого може бути позитивною чи негативною, одночасно розвивати і руйнувати, слугувати стимулом до змін, прогресу. На основі аналізу наукової літератури [2; 4; 5; 7; 11] із досліджуваної проблеми дійшли до висновку, що конфлікт трактується неоднозначно серед дослідників, які безпосередньо займаються вивченням конфліктів, немає єдиної точки зору з приводу того, що саме представляє собою конфлікт.

Відзначимо й той факт, що використання поняття «конфлікт» зустрічається в різних наукових галузях людської діяльності. Зокрема, найбільш активно його використовують науковці в загальній педагогіці та психології, медицині, соціальній психології, психотерапії, філософії, соціології, політології. Різні наукові дисципліни, природно, роблять свої власні акценти на різних аспектах конфлікту. Наведемо деякі приклади різного бачення етимології цього терміну.

Відтак, у педагогічному словнику, конфлікт трактується як зіткнення, виражене у загостреній, жорсткій формі, різноспрямованих цілей, позицій, поглядів [6].

У філософії конфлікт відображає стадію розвитку, коли існуючі у протиріччі протилежності перетворюються у крайні протилежності, досягаючи моменту взаємозаперечення один одного і зняття протиріччя.

Тлумачний словник розглядає даний термін, як «серйозну розбіжність, зіткнення, суперечку».

У словнику іншомовних слів термін конфлікт означає – зіткнення протилежних сторін, думок, сил, гострий спір.

Психологічний словник представляє дещо інше трактування, а саме конфлікт розглядається, як «вид спілкування, в основі якого лежать об'єктивні або суб'єктивні протиріччя».

Соціолого-педагогічний словник за редакцією В.В. Радула визначає поняття «конфлікт»:

а) у філософії – категорія, що відбиває стадію (фазу й форму) розвитку категорії «протиріччя», коли наявні в протиріччі протилежності перетворюються в крайні протилежності (полярність,антагонізм), досягаючи моменту взаємозаперечення одна одної і зняття протиріччя;

б) у суспільних науках (історія, політологія, соціологія, психологія) – процес розвитку й дозволу суперечливості цілей,стосунків і дій людей.

Цей процес де термінується об'єктивними та суб'єктивними причинами й проходить у двох діалектично взаємозалежних формах суперечливих психологічних станів і відкритих суперечливих дій сторін на індивідуальному і груповому рівнях.

Впродовж останніх років проблематика конфліктів викликає значний інтерес у психологів, однак відсутність єдиного розуміння змісту поняття «конфлікт» спонукає їх до пошуку власного розуміння досліджуваного феномену.

В Українських довідкових виданнях того часу цей термін представлений в «Політичному словнику» і Українській Радянській енциклопедії через зіткнення протилежних інтересів, поглядів, серйозних суперечностей, тобто розуміння конфлікту не зазнає істотних змін в порівнянні з викладеними вище. В цілому ж такий підхід призводить до обмеженого розуміння природи і ества цього явища, де акцент в основному робиться на боротьбу протилежних сил (сторін).

«Короткий тлумачний словник української мови» розглядає конфлікт як зіткнення протилежних, незгідних між собою сторін, інтересів, думок, поглядів.

«Соціологічний словник» дає специфічне тлумачення соціального конфлікту як «граничного випадку загострення суперечності». В спеціальних словниках останніх видань поняття конфлікту значно уточнюється. Наприклад, в Політологічному словнику де це поняття, на наш погляд, виявилось якнайповнішим і всеосяжним. конфлікт розглядається як зіткнення двох або більш різноспрямованих з метою реалізації їх інтересів в умовах протидії.

З огляду на предмет нашого дослідження, доцільно зупинитися на короткому аналізі загальних підходів до трактування наукової категорії «конфлікт» у соціальній педагогіці та загальній конфліктології. Зокрема, як свідчать напрацювання М. Пірен [10], у соціально-педагогічних джерелах розглядаються конфлікти, як



форма соціальної взаємодії між двома чи більшою кількістю суб'єктів, яка виникає внаслідок розбіжностей у поглядах, інтересах і цінностях сприйняття. У підручнику з конфліктології під редакцією В. Ратнікова [7], пояснюється конфлікт як активна протидія протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок чи поглядів опонентів або суб'єктів взаємодії.

Таким чином, конфлікт можна позначити як зіткнення різноспрямованих сил, цінностей, інтересів поглядів, цілей, позицій суб'єктів сторін взаємодії.

Серед ключових питань психології конфліктів важливе місце належить виділенню підстав для класифікації конфліктів:

Ідеологічні конфлікти, в основі яких лежать суперечності в поглядах, установках людей на найрізноманітніші питання життя суспільства, держави, колективу, відмінності в життєвих позиціях. Вищеназвані конфлікти можуть виникати як на рівні мікросередовища (суспільства), так і в найменших об'єднаннях, між окремими особами. Ці конфлікти можуть бути глибокими, гострими й складними, можуть торкатися відношення до політики держави тієї або іншої партії, можуть бути пов'язані з міжнаціональними, сімейними відносинами, відносинами як у побуті, так і в офіційній обстановці.

Економічні конфлікти, в основі яких – зіткнення економічних суперечностей, коли економічні потреби однієї сторони задовольняються або можуть бути задоволені за рахунок іншої. Чим глибше ці суперечності, тим сильніше зіткнення, тим глибший і стійкіший конфлікт, тим важче (а іноді й неможливо) його вирішити. Саме економічні конфлікти можуть виникати і між окремими людьми.

Соціально-побутові конфлікти, пов'язані із суперечностями груп або окремих людей з питань житла користування побутовими послугами, розподіли обов'язків, встановлення черговості надання соціально-побутових послуг.

Сімейно-побутові конфлікти засновані на дисгармонії сімейних відносин, проблемах у психологічній атмосфері сім'ї. Причини цих порушень мають самі різні рівні значущості і від дрібних побутових зіткнень, морально-побутової розбещеності членів сім'ї, до серйозних ідеологічних розбіжностей, прямо або побічно впливаючих на організацію численних сторін її життя.

Соціально-психологічні конфлікти, що виявляються як у відносинах між групами, так і між окремими людьми. В основі цієї групи конфліктів – порушення в області взаємозв'язків. Причина порушень: психологічна несумісність, тобто неусвідомлене нічим не вмотивоване неприйняття людини людиною, що викликає у однієї зі сторін або одночасно у кожної сторони неприємні емоційні стани. Причиною може бути боротьба за лідерство, за вплив, за престижне положення, за увагу, підтримку оточуючих.

Емоційні конфлікти, що виникають через емоційні стани, які викликають напружену обстановку і кінець кінцем переростають у дійсні конфлікти найрізноманітнішого характеру: від економічних, ідеологічних до сімейно-побутових. Причини такого роду конфліктів лежать у сфері стану здоров'я. Це можуть бути і відхилення у сфері сексуальних відносин, і нав'язливі стани, і патологічні потяги (алкоголь, наркотики).

Психолого-педагогічні конфлікти, що базуються на суперечностях, що виникають у навчально-виховному процесі при зіткненні вимог, інтересів педагогів, що вчать, батьків, керівників. Ці конфлікти потребують гармонізації відносин у системах: «вчитель-учень», «вчитель-учні», «вчитель-вчитель», «вчитель-батьки», «вчитель-керівник».

Конфлікти приналежності, які відбуваються через подвійну приналежність індивідів, наприклад, коли вони утворюють групу усередині іншої, більшої групи або коли індивід входить одночасно до двох конкурентних груп, переслідуючи одну ціль.

Висновки дослідження. Визначення поняття «конфлікт» розглядалося багатьма дослідниками. Погляди на проблему конфлікту було розглянуто в численних етичних заповідях Конфуція, природу конфліктів розглядали давньогрецькі філософи. Дефініція «конфлікт» розглядалась науковцями в загальній педагогіці та психології, медицині, соціальній психології, психотерапії, філософії, соціології, політології та ін. Різні наукові дисципліни, природно, робили свої власні акценти на різних аспектах конфлікту. До трактування наукової категорії «конфлікт» доцільно розглядали у соціальній педагогіці та загальній конфліктології. Серед ключових питань психології конфліктів важливе місце належить виділенню підстав для класифікації конфліктів до яких належать ідеологічні конфлікти, економічні конфлікти, соціально-побутові конфлікти, сімейно-побутові конфлікти, соціально-психологічні конфлікти, психолого-педагогічні конфлікти, конфлікти приналежності.

На основі аналізу наукової літератури із досліджуваної проблеми дійшли ми до висновку, що конфлікт трактується неоднозначно серед дослідників, які безпосередньо займаються вивченням конфліктів, немає єдиної точки зору з приводу того, що саме представляє собою конфлікт

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волков Б.С., Волкова Н.В. Конфликтология: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический проект; Триеста, 2005. – С.6.
2. Волкова Н. П. Модель підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації [Електронний ресурс] / Н. П. Волкова // Проблеми сучасної педагогічної освіти : Збірник наукових праць. – Ч. 1. – 2005. – Вип. 8. – [Цит. 2011, 10 січня]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2005_8_1/doc_pdf/volkova.pdf.
3. Волкова Н.П. Професійно – педагогічна комунікація : Навч. Посіб. / Н.П. Волкова – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
4. Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е изд. / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2008. – 544 с.
5. Дмитриев А. В. Конфликтология : Учебное пособие / А. В. Дмитриев. – М. : Гардарики, 2000. – 320 с.
6. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
7. Конфликтология : Учебник для вузов / В. П. Ратников, В. Ф. Голубь, Г. С. Лукашова и др.; под ред. проф. В. П. Ратникова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 512 с.
8. Леонов Н.И. Психология делового общения. Учебное пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. –С. 104.



9. Переломов Л. С. Конфуций: жизнь, учение, судьба. М. Наука. 1993 г. С. 339.
10. Пірен М. І. Конфліктологія : Підручник / М. І. Пірен. – К. : МАУП, 2003. – 360 с.
11. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе : кн. для учителя / М. М. Рыбакова. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.
12. Урбанович А.А. Психология управления: Учебное пособие. – Мн.: Харвест, 2005. – С. 318.

Інна БІЛИК
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ПОДОЛАННЯ СТЕРЕОТИПІВ
СЕРЕД ПІДЛІТКІВ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)*

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Омельяненко С. В.

Ми всі живемо в світі стереотипів. Саме стереотипи в значній мірі визначають моральні норми, формують політичні, релігійні і світоглядні концепції. Поведінкові стереотипи теж дуже різноманітні й багато в чому визначають нашу поведінку, наші думки і ставлення до навколишнього. Завдяки цим стереотипам, ми чітко знаємо, як себе вести в тому чи іншому випадку; знаємо, що погано і що добре; знаємо, хто правий, а хто не правий. Знаємо, але це не означає, що так і є насправді, тому що стереотипи, на яких засновані наші судження, можуть бути сформовані на помилкових передумовах або певних, не завжди обґрунтованих умовностях.

Люди зазвичай думають, що їх сприйняття і уявлення про речі збігаються, і якщо дві людини сприймають один і той же предмет по-різному, то один з них точно помиляється. Власні уявлення людині здаються правильними і не підлягають зміні. Стереотипи – невід'ємний елемент повсякденної свідомості. Жодна людина не в змозі самостійно, творчо реагувати на всі життєві ситуації. Стереотип, що акумулює якийсь стандартизований колективний досвід і викладений індивіду в процесі навчання і спілкування з іншими, допомагає йому орієнтуватися в житті і певним чином спрямовує її поведінку. Однак стереотип може бути як істинним, так і помилковим. Він може викликати і позитивні емоції і негативні. Його суть у тому, що він висловлює ставлення, установку даної соціальної групи до певного явища.

Формування стереотипів є обов'язковим елементом нашої культури, але разом з тим формування стереотипів породжує і певний консерватизм у нашій діяльності, у тому числі і в процесі мислення. Найчастіше люди не віддають собі звіту в тому, які саме причини вплинули на формування ставлення до інших людей і різних соціальних процесів, і не здогадуються про те, що в першу чергу це – стереотипи. Стереотипи мають досить сильний вплив на свідомість людей і дуже широке поширення, межі якого важко навіть оцінити.

Поняття «стереотип» уведене в наукову термінологію У. Липманом у 1922 році у книзі «Громадська думка». Стереотип тут розуміється як сукупність спрощених узагальнень про групу індивідуумів, що дає можливість розподілити членів групи за певними категоріями і сприймати їх шаблононо. У. Липман розрізняє такі види стереотипів: гендерні стереотипи; автостереотипи; індивідуальні стереотипи; соціальні стереотипи. Автостереотип – це уявлення людини про саму себе, а гетеростереотип – думка про велику групу людей, про національність або раси. Гетеростереотипи можуть змінюватися в різних соціальних групах. Деякі народи можуть вважати надмірну економію ощадливістю, а для інших це стане проявом жадібності. Індивідуальні стереотипи відносяться тільки до однієї людини. Вони можуть бути отримані внаслідок негативного чи позитивного досвіду. Соціальні стереотипи – це досить велика категорія, сюди входять і політичні, і етнічні, і гендерні стереотипи, які супроводжують суспільство в цілому [4].

О. Безпалько розділяє стереотипи на стереотипи поведінки і стереотипи свідомості. Стереотипи поведінки – це стійка, регулярно повторювана поведінка соціокультурної групи та індивідів, що належать до неї, яка залежить від функціонуючої в цій групі ціннісно-нормативної системи. Вони знаходяться в тісному зв'язку зі стереотипами свідомості. Стереотипи свідомості, які фіксують ідеальні уявлення ціннісно-нормативної системи, виступають основою для формування стереотипів поведінки. Стереотипи свідомості створюють моделі поведінки, стереотипи поведінки впроваджують ці моделі в життя [1].

У нашому дослідженні ми аналізуємо вплив гендерних стереотипів на соціалізацію підлітків, особливості їх спілкування. Гендерну соціалізацію вчені (С. Гришак, І. Кон, І. Кирилова, Л. Харченко, С. Харченко, Н. Шабаєва та ін.) розуміють як процес організованого впливу на адаптацію особистості до мінливих трансформацій соціально-культурного оточення для подолання асиметричних умов для її гендерного розвитку і становлення гендерної ідентичності за рахунок розширення рольового репертуару, набуття досвіду егалітарних гендерних відносин у міжстатевій взаємодії, формування адекватної гендерної поведінки, забезпечення самовираження і вільного самовизначення [3]. Соціально керована та позитивно спрямована частина соціалізації позначається як соціальне виховання.

Соціальному вихованню дітей та молоді сприяє соціально-педагогічна діяльність як різновид професійної діяльності, що визначається О. Безпалько як спеціально організована та регламентована діяльність фахівців, спрямована на досягнення суспільно важливого результату й має на меті формування в особистості певного рівня соціальних якостей, самосвідомості, самовизначення та самоствердження як складників суспільного буття відповідно до її можливостей та особливостей соціального середовища [5].

Гендерні стереотипи відіграють значну роль в оцінюванні людиною певної статі себе й навколишнього світу, дозволяючи досить просто та швидко спрощувати соціальне оточення, характеризуючи його за ознакою статевого розподілу.



Гендерний стереотип Л. Харченко визначає як сталий нормативний еталон у суспільній свідомості, що відображає на соціокультурному й когнітивному рівнях ті або інші поведінкові та психологічні особливості чоловіків і жінок як представників великих соціальних груп і характеризує їхню гендерну ідентичність [6].

Для діагностики стану проблеми подолання стереотипів суспільства у старших школярів у загальноосвітньому початковому закладі ми досліджували поширеність та зміст традиційних уявлень про маскулітне та фемітне у підлітковому середовищі, визначали спроможність особистості протидіяти стереотипам. Для дослідження нами використані такі методики: опитувальник для оцінки образів «Ідеальна дівчина / Ідеальний юнак» (автори: М. Кун, Т. Макпартленд), що сприяє вивченню змістовних характеристик ідентичності особистості; опитувальник С. Бем для виявлення наявних маскулітних та фемітних рис у досліджуваних; методика «Діагностика міжособистісних відносин», що дозволяє провести більш поглиблену діагностику тих характеристик особистості, які стосуються міжособистісних відносин.

Експериментальним дослідженням було охоплено 30 осіб у віці 15-16 років, серед них 15 хлопці та 15 дівчат. Дослідження впливу гендерних стереотипів на міжособистісне спілкування учнів розпочалося з методики «Я – дівчина/юнак», оцінка характеристики відповідного або невідповідного гендерного стереотипу носить суб'єктивний характер, тобто визначається самим досліджуваним. Однак, як правило, учні добре класифікують свої погляди як стереотипні/нестереотипні, орієнтуючись на традиційні уявлення про мужність – жіночність. У результаті проведеної методики ми одержали такі результати: 5 юнаків і 5 дівчат характеризують себе, як особистість, на яку не впливають відповідні гендерні стереотипи. За результатами ми виділили ще одну категорію учнів – це ті, які погано усвідомлюють або витісняють власні гендерні характеристики: 3-є хлопчиків і 2-є дівчат. Інша категорія учнів – це ті, які відповідають гендерному стереотипу: 7 хлопчиків і 8 дівчат. Аналізуючи дані, ми одержали, що дівчата частіше характеризують себе як підвладних гендерному стереотипу, ніж юнаки.

Далі ми використовували опитувальник для оцінки образів «Ідеальна дівчина» («Ідеальний юнак»). У цілому в групі можна виділити стереотипний образ ідеального юнака із середніми показниками за такими факторами: оцінки (загальної привабливості), сили особистості, емоційності, соціального статусу, залежності, емпатійності, сучасності, фемітності, маскулітності, андрогінності. На думку учнів, ідеальний хлопець на відміну від дівчини має загальну привабливість, силу особистості, більше важливий соціальний статус, сучасність, але різниця між фемітними й маскулітними якостями незначна. Учні вважають, що ідеальна дівчина повинна бути емоційною, емпатійною, також має відрізнятися фемітністю, та більш високою андрогінністю.

Отримані дані говорять про наявність психологічних статевих розходжень між хлопцями й дівчатами. 73 % дівчат більше хочуть дотримуватися власних уявлень про жіночність, вони більш фемітні, експресивні й менш інструментальні. Дівчата більш довірливі, натомість 87 % хлопців більше схильні до прикрашання себе (що погоджується зі стереотипами про мужність-жіночність).

Цікаво те, що 53 % дівчат приблизно рівною мірою із хлопцями (60 %) хочуть бути схожими на ідеальних чоловіків. Це можна пояснити або високою цінністю для дівчат якостей, якими вони наділяють ідеального чоловіка, або деякою фемітзацією образу ідеального чоловіка дівчатами. Порівнявши результати методики С. Бем ми одержали: дівчата й хлопці з тенденцією до фемітності уникають контактів з людьми й мають обмежене коло контактів, уникають брати на себе відповідальність за прийняття рішень, обережні при встановленні близьких інтимних відносин. У дівчат і хлопців з тенденцією до маскулітності велике коло контактів, вони легко вступають у взаємини, мають середній рівень контролю, беруть на себе відповідальність при прийнятті рішень, схильні встановлювати близький взаємини.

Таким чином, ми можемо зробити висновок про те, що виділені показники гендерних стереотипів у міжособистісних відносинах виявляють міцний взаємозв'язок, у своїй сукупності визначаючи успішність розвитку особистості у підлітковому віці.

При зіставленні ступеня сформованості статевої ідентичності з рівнем спілкування виявилось, що хлопці й дівчата розрізняються за рівнем розвитку психологічних властивостей, які входять у загальнопоширені уявлення про маскулітність – фемітність, а також інструментальності й експресивності. Причому відповідність статевої ідентичності стереотипам у хлопців набагато важливіше для встановлення продуктивного спілкування й подальшого особистісного розвитку, ніж у дівчат. Дівчатам простіше будувати свою статевою ідентичність, тому що м'якість, розмитість стереотипу «справжньої жінки» залишає їм більшу свободу. Більше того, оволодіння дівчатами інструментальними якостями розширює діапазон їхньої поведінки й позитивно впливає на здатність до адаптації в суспільстві, яке динамічно змінюється.

Знання, вимірюване ступенем диференційованості уявлень про чоловічу й жіночу поведінку, і засвоєння статевої ідентичності, вимірюване ступенем ідентифікації себе із представниками своєї статі, позитивно впливають на процес спілкування й розвиток особистості в цілому.

З метою подолання гендерних стереотипів школярів ми застосували у процесі соціально-педагогічної роботи ділові та рольові ігри «Конференція спеціалістів з гендерних питань» та «Суд над гендерними стереотипами», метод «Акваріум», метод кейсів, фотоконкурс «Гендерні окуляри», інтерактив «Конкурс майбутніх татусів», дискусію «Жінка: сім'я чи кар'єра», які були розроблені на основі матеріалів, представлених у дисертаційному дослідженні С. Вихор [2].

Для інформування учасників про проблему існування гендерних стереотипів суспільства та формування у підлітків необхідності дотримуватися гендерної рівності у власній поведінці доцільно застосовувати ділову гру «Суд над гендерними стереотипами». У ході проведення гри відбувається збагачення знань старшокласників про гендерну рівність, гендерні стереотипи, негативні наслідки реалізації гендерних



стереотипів у поведінці сучасної людини, виокремлення позитивних і негативних функцій гендерних стереотипів суспільства, розвиваються вміння імпровізувати, відстоювати точку зору, творчість, логічне мислення та комунікативні навички.

Відзначимо, що для ефективного використання ділових ігор у соціально-педагогічній діяльності з подолання гендерних стереотипів суспільства необхідно дотримуватись етапності ділової гри. Першим етапом є підготовка до гри. Педагог повинен ретельно стежити за розподілом часу. На пояснення умов має припадати приблизно 10–15 % усього часу, виділеного на проведення гри. Подальший етап – підготовка та тренування учнів. Під час цього етапу педагогові треба дати учням час на обдумування ситуації та ролей. Не варто чекати відшліфованої гри із самого початку й дати учням можливість провести рольову гру та імітувати історичні й сучасні ситуації. На роботу в малих групах має припадати приблизно 15–25 % усього часу, відведеного на проведення гри, а на презентацію й обговорення – 40–50 %. Останній етап – аналіз. Його проводять після закінчення гри серед учасників і спостерігачів. На підбиття підсумків має припадати приблизно 10–15 % усього часу, розрахованого для проведення гри.

Ми використали також адаптовану форму «Акваріум» для розвитку розуміння доцільності та необхідності дотримання принципів гендерної рівності, виховання в учнів толерантності, орієнтації на загальнолюдські цінності, егалітарні гендерні ролі, формування особистісної позиції, що ґрунтується на мінімізації дії гендерних стереотипів суспільства у поведінці учнів. Спостереження за старшокласниками у ході гри дає змогу побачити їхню поведінку під час спілкування, реакцію на протилежну думку, формує навички аргументованого виступу, розв'язання комунікативного конфлікту. «Акваріум» є ефективним для розвитку в учнів навичок спілкування, удосконалення вмінь дискутувати й аргументувати свою думку.

Метод кейсів полягає у використанні конкретних випадків реалізації у житті підлітків гендерних стереотипів для спільного аналізу та обговорення наслідків і шляхів подолання проблем. Перевага методу кейсів полягає у тому, що в ході спільного обговорення підлітки набувають навички вирішення реальних гендерних проблем, роботи в команді, презентації власної думки, формулювання питань, аргументування відповідей.

Для застосування методу кейсів та методу «Акваріум» педагог має ознайомитися з етапами їх проведення: вивчення ситуаційної проблеми; виявлення причин її виникнення; об'єднання учнів у групи; узагальнення й аналіз ситуації кожним учасником, відстоювання власних ідей та рішень; вибір рішення з опорою на аналіз наслідків рішень ситуації; презентація колективної альтернативи кожної групи; загальна дискусія; підсумки роботи над кейсом, оцінювання їх якості роботи викладачем.

Педагог повинен ознайомити учнів із правилами поведінки під час ділової гри. Учні мають дотримуватись ролей, слухати партнерів та педагога, не коментувати дії інших безпосередньо під час гри, вийти з ролі після гри. Для учнів, залучених до участі у запропонованих формах соціально-педагогічної діяльності, доцільними будуть такі правила: кожна думка важлива; не бійся висловитися; ми всі – партнери; обговорюємо сказане, а не людину; говори чітко, наводити лише обґрунтовані докази; вміти погодитись і не погодитись; для кінцевого результату важлива кожна роль.

У цілому запропоновані форми та методи роботи можуть сприяти засвоєнню учнями знань про гендерну рівність жінок і чоловіків, усвідомленню доцільності та необхідності дотримання принципів гендерної рівності у власному житті, вихованню в учнів толерантності, орієнтації на загальнолюдські цінності, егалітарні гендерні ролі, формуванню спроможності особистості протидіяти гендерним стереотипам суспільства.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
2. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 Теорія і методика виховання / С. Т. Вихор. – Тернопіль, 2006. – 22 с.
3. Гришак С. М. Гендерна лояльність як значуща якість фахівця для реалізації ідеї гендерної рівності в професійній діяльності / С. М. Гришак // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2009. – №1. – С. 66-71.
4. Липпман У. Общественное мнение / У. Липпман. – М.: Институт фонда «Общественное мнение, 2004. – 384 с.
5. Соціальна педагогіка: теорія і технології: підруч. / [Т. Ф. Алексєнко, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько та ін.]; за ред. І. Д. Звереві. – К.: ЦУЛ, 2006. – 316 с.
6. Харченко Л. Трансформація гендерних стереотипів як соціально-педагогічна проблема / Л. Харченко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005. – №3. – С. 61-66.

Валерія БІЛОУС

КНИГА В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)*

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Рацул О.А.

Актуальність дослідження. Однією із найпоширеніших характеристик сучасного суспільства є визначення його як суспільства інформаційного. Інформація набуває статусу ресурсу, інформаційно-комунікативні процеси охоплюють всі сфери життєдіяльності суспільства. Все більш справедливим стає твердження, що той, хто володіє інформацією, володіє світом.

Комунікація виникла з потреб індивідів у суспільному житті. Це спілкування між людьми, в процесі якого вони обмінюються повідомленнями, думками за допомогою мови чи інших знаків.

Глобалізація сучасних соціальних процесів, що включає все більш зростаючу інформатизацію соціального простору, привела до стійкого підвищення інтересу до соціально-комунікативних процесів



сучасного суспільства, і, як наслідок, до зростаючої ролі наук, які досліджують соціальну комунікацію на всіх рівнях її функціонування.

Метою статті є аналіз книги в системі соціальних комунікацій.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Соціальна комунікація за Чарльзом Кулі (американський соціальний психолог) це механізм, завдяки якому забезпечується існування та розвиток людських відносин, який включає в себе всі розумові символи, засоби їх передачі у просторі та збереження у часі. Можна говорити про існування двох підходів до визначення сутності комунікації – механістичного та діяльнісного.

Механістичний підхід розглядає комунікацію як однонаправлений процес передачі та прийому інформації.

Діяльнісний підхід розглядає комунікацію як процес спілкування, обміну думками, знаннями, почуттями, схемами поведінки, а також як спільну діяльність учасників комунікації, в ході якої виробляється спільний погляд на речі та дії з ними.

Теорія комунікації розглядає соціальне значення комунікації, яке означає та характеризує різноманітність зв'язків та відносин, що виникають у людському суспільстві (комунікаційні процеси у суспільстві).

Нині термін «соціальні комунікації» трактується по-різному. Автори журналу «Комунікація» пропонують визначати соціальну комунікацію як «обмін між людьми або іншими соціальними суб'єктами цілісними знаковими повідомленнями, у яких відображені інформація, знання, ідеї, емоції тощо, обумовлений цілим рядом соціально значимих оцінок, конкретних ситуацій, комунікативних сфер і норм спілкування, прийнятих у даному суспільстві» [1]. Автори статті про комунікацію додають, що словосполучення «соціальна комунікація» пояснюється як:

- 1) «передача інформації, ідей, емоцій у вигляді знаків, символів;
- 2) процес, що пов'язує частини соціальної системи одна з одною;
- 3) механізм, що дозволяє визначати поведінку іншої людини» [1].

В.В. Різун вважає, що «під соціальними комунікаціями необхідно розуміти таку систему суспільної взаємодії, яка включає визначені шляхи, способи, засоби, принципи встановлення і підтримання контактів на основі професійно-технологічної діяльності, що спрямована на розробку, провадження, організацію, удосконалення, модернізацію відносин у суспільстві, які складаються між різними соціальними інститутами, де, з одного боку, у ролі ініціаторів спілкування найчастіше виступають соціальнокомунікаційні інститути, служби, а з іншого – організовані спільноти (соціум, соціальні групи) як повноправні учасники соціальної взаємодії» [2, с. 7]. Слід звернути увагу на обмеження в понятійному плані, які пропонує враховувати В.В. Різун: такі «комунікації є соціально маркованими, бо передбачають взаємодію з соціально визначеними групами людей». Автор попереджає про те, що «соціальні комунікації утворюються за законами спілкування, але, як і будь-які технологічні речі, передбачають використання наукових знань про спілкування та про все, що використовується для організації суспільно-комунікаційної справи» [2, с. 7].

На сучасному етапі, є необхідність широкого соціокомунікативного осмислення книги в цілому та її функцій зокрема.

Функції фіксування інформації та її збереження, властиві для книги:

- пізнавальна – служити джерелом отримання і засобом передачі знань про природу і суспільство;
- культурна – виступати засобом закріплення і передачі культурної традиції і ритуалів, сприяти розвитку загальної культури суспільства, прищеплення членам товариства естетичних норм і прийнятої системи цінностей;
- меморіальна – увічнювати і передавати наступним поколінням найбільш значимі або вкрай незвичайні вчинки і події в історії людини і суспільства;
- управлінська – організувати, упорядковувати і забезпечувати функціонування управлінсько-бюрократичних процесів у суспільстві, а також керувати ними;
- функція свідочства – служити засобом доказу, підтвердження яких-небудь фактів або відомостей [3, с. 16-17].

На це звертав увагу Є.Л.Немирівський: «Функціональне призначення книги полягає у фіксуванні з метою збереження і передачі – у часі та просторі – якийсь цілком певної інформації» [4, с. 269].

Читання є надзвичайно важливою складовою процесу соціалізації людини, адже саме книга акумулює накопичені протягом всього існування суспільства знання і цінності, без освоєння яких неможливо уявити собі становлення людини.

Дослідження, які було розглянуто під час вивчення теми можна умовно поділити на кілька груп: книгознавчі дослідження, філософські дослідження та світова художня література. Функції книги досліджуються лише поверхово у роботах із книгознавства, таких авторів як А. Біловіцька, О. Ловягін, Є. Немировський. Причому в цих дослідженнях бракує комплексного соціокомунікативного підходу до ролі книги в контексті розвитку особистості та суспільства.

Саме книга та читання впливає на соціалізацію людини в таких напрямках, як прийом засвоєння культурної спадщини та розвиток індивідуальних здібностей. Вже з раннього дитинства книга живить розум маленької людини, відкриває їй нові світи, моделі поведінки та слугує засобом духовного розвитку особистості.

Не менш важливою є комунікаційна функція книги. Оскільки лише в продуктивній, довільній і цілеспрямованій взаємодії різних поколінь відтворюється, зберігається та омолоджується культура народу,



поза якою індивіди не можуть існувати навіть фізично. Як пише Дж. Локк в своєму трактаті «Розвідка про людське розуміння», «Оскільки зручність та вигоди суспільного життя не можуть існувати без повідомлення думок, то необхідно було, щоб людина відкрила деякі зовнішні чуттєві знаки, за допомогою яких можна було б робити відомими для інших невидимі ідеї, з яких складаються думки» [5, с. 461].

Читання являє собою процес взаємодії читача та автора твору. Причому цей процес доволі специфічний: суб'єкти цього процесу ізольовані, проте взаємно впливають один на одного. Під час написання твору автор подумки налаштовується на свого потенційного читача, структуруючи текст таким чином, щоб донести свої ідеї якомога точніше. Читач, в свою чергу, може поділяти чи не поділяти точку зору автора, але, у будь-якому випадку, отримує від нього певну інформацію.

В 20-30-х роках ХХ століття на комунікативні функції книги вперше звернули увагу ще (А. Ловягин, М. Куфаев, Н. Марр, П. Берков, И. Новосадский). [6].

Розглядаючи комунікативну функцію книги, варто звернутися до комунікативної моделі Г. Лассуела, яка складається з чотирьох елементів: комунікатор (той хто передає повідомлення), безпосередньо повідомлення, канал (у нашому випадку – книга), аудиторія (читачі) та ефективність (результат спілкування).

Суть комунікативної функції розкривається насамперед у тому, що книга поєднує соціальну групу, в якій вона користується попитом, озброює її потрібною інформацією та створює певний психологічний настрій. Чим більше однакових книг читають люди, тим більш спільні їх мова, асоціації, символи. Щоб збільшити вірогідність того, що різні люди прочитають одну й ту саму книгу, у суспільстві мають бути відомі, популярні книжки. Причому ця популярність може проявлятися на різних рівнях: побутовому, художньому, науковому тощо.

Відомі факти, коли загальновідомі літературні пам'ятники були пов'язані із об'єднанням нації. Наприклад, поезії В. Симоненка, В. Стуса, Ліни Костенко та інші патріотичні твори консолідували український народ у боротьбі. У певному сенсі українська література асоціюється у нас із знанням Т. Шевченка, Лесі Українки, М. Хвильового та інших, які вважаються символами української нації.

Книга завжди осмислювалася не тільки як скарбниця знань, але й як засіб пізнання оточуючого світу. Читаючи, звичайна людина пізнає саму себе, а вчений дізнається про предмет дослідження, закономірності розвитку науки, визначає ступінь її розробки, відчуваючи різницю між своєю свідомістю та об'єктивною реальністю. Гносеологічна функція книги найбільш виражено проявляється в науковій, науково-популярній та довідковій літературі. На думку О. Ловягіна, наукова книга представляє собою найцінніше із книжкової спадщини колишніх років, оскільки будь-яке твердження підкріплює фактами, дослідями та спостереженнями. «Наукова книга – це результат допитливості людського розуму, спрямованої на те, щоб розібратися в оточуючих явищах та домогтися влади над природою... Вона ставить собі за мету не звичайну передачу явища від одних поколінь до інших, а прогрес наукових знань», – пише вчений [7, с. 105-106].

Водночас книги є не лише джерелом знань. Сприймаючи літературні твори, людина пізнає духовні цінності суспільства й вони, в свою чергу, стають надбанням його власного досвіду. У цьому проявляється світоглядна функція книг, адже в них відображені різні типи світосприйняття, психологічні та моральні особливості людини тієї чи іншої епохи, того, чи іншого народу. Відображаючи буття з певних позицій, книга виробляє ідеальні образи пізнавальної та предметно-практичної діяльності особистості. Отже, книга – це спосіб відображення (авторської думки) та засіб формування індивідуальної, суспільної і групової свідомості (сприйняття читачами).

Під час читання формується не лише світогляд, а й система цінностей, іншими словами, реалізується аксіологічна функція книги, оскільки книга не тільки відображає розвиток різних сфер матеріального виробництва, розглядає проблеми техніки і технології, але й широке коло питань, пов'язаних із людською особистістю. Однак слід зазначити, що система оцінок письменника є завжди суб'єктивною, вони залишаються творцями, чийм завданням є творче відображення дійсності, а не пошук істинного знання.

Для реалізації аксіологічної функції вкрай важливим є момент переживання читачем подій, які описуються в тексті, співчуття героям, захоплення ними тощо.

О. Ловягін в своєму дослідженні видів літератури навіть окремо виділяє такий підрозділ як література «співчуття». За його словами «інстинкт співчуття, який спостерігається й серед тварин є одним з найсильніших інстинктів людини». Автори, яким вдається досягти такого співчуття, стають значно популярнішими, аніж вчені [7, с. 108-109].

Отже, підсумовуючи все вище сказане, можна ще раз підкреслити виключну роль книги, яку вона грає у системі соціальних комунікацій та розвитку всього людства.

Уся книжкова спадщина усіх часів та народів – це результат пошуків для задоволення потреб, які були у людини, коли книга лише зароджувалася. Зрозуміла цінність досвіду змушувала шукати шляхи передачі отриманих корисних відомостей, допитливість провокувала розвиток знання, інстинкт співчуття вів до поетичної творчості, потреби часу диктували зацікавленість у актуальній інформації.

Соціокомунікативний підхід до функцій книги дозволяє зрозуміти, що думка про можливість зникнення книги є хибною. Книга сьогодні, як і раніше, виконує ряд важливих функцій. В першу чергу, слід виділили освітньо-виховну функцію книги, яка полягає у здатності виховувати членів суспільства по мірі засвоєння ними знань, мови, символів, цінностей, норм, звичаїв усього людства. Комунікаційна функція забезпечує зв'язок поколінь та людей які знаходяться в різних часово-просторових вимірах. Пізнавальна функція – це здатність концентрувати в собі знання та соціальний досвід інших людей, а також створювати сприятливі умови для пізнання то освоєння оточуючого світу. Світоглядна функція виражається можливістю впливати



на світосприйняття людини. А аксіологічна відображає систему цінностей й формує у людини певні потреби та орієнтації.

Звичайно неможна розглядати кожну функцію книги окремо, поділ є досить умовним, слід розуміти, що вони реалізуються в діалектичній єдності. Й з кожної з них випливають інші, додаткові функції. Наприклад, із аксіологічної випливає регулятивна функція, тобто здатність регулювати поведінку людини у різних сферах. Із комунікативної функції можна виділити інтегративну та дезінтегративну функції. Інтегративна функція книги полягає у здатності забезпечувати цілість суспільства на базі засвоєння його культури, в тому числі книг. Дезінтегративна полягає у здатності книги поєднуючи одні спільноти, тим самим протиставляти їх іншим та породжувати конфлікти.

Постійна і безперервна взаємодія різних феноменів духовної сфери життя суспільства, що проявляються, у тому числі і на функціональному рівні, складає глибинний зміст поняття «книга» та виявляє великий невичерпний потенціал людської творчої діяльності, виступаючи однією із головних умов успішного розвитку людини як особистості, усього суспільства в цілому, гарантією соціального прогресу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Почепцов Г.Г. Соціальні комунікації і нові комунікативні технології / Почепцов Г.Г. // Комунікація. – 2010. – № 1. – С. 19–26.
2. Різун В.В. Начерки до методології досліджень соціальних комунікацій / Різун В.В. // Світ соціальних комунікацій. – 2011. – Т. 1. – С. 7.
3. Документознавство: підручник / М.М. Куня, Д.М. Уралов, А.Г. Фабрично; під ред. проф. М.М. Куняєва. - М.: Логос, 2008. – 352 с.
4. Немирівський, Є.Л. Книга / Є.Л. Немирівський // Бібліотечна енциклопедія. - М.: Изд-во «Пашков будинок», 2007. – С. 493-495
5. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении // Дж. Локк. Сочинения в 3-х т.: М: «Мысль», 1985. – Т. 1– 621 стр.
6. Радугин А.А Социология: курс лекцій / А.А. Радугин, К.А. Радугин. – М.: Центр, 1999. – 160 с.
7. Ловягин А.М. Основы книговедения. Популярный очерк./А.М. Ловягин. – М.: Коллективное товарищество "Начатки знаний", 1925. – 166 с.

Лілія БУБИР

СУЧАСНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кіндеї Л. Г.

Останнім часом у навчальному середовищі початкової школи спостерігається негативна тенденція щодо зниження інтересу дітей до книги. Однією з причин цього явища є відсутність системи формування читацької грамотності учнів, навичок свідомого оптимального читання, тому урок читання слід розглядати як основний предмет у школі. Актуальність цієї проблеми визначається низкою факторів: по-перше, читання – це одне з джерел мислення і розвитку інтелекту, інструмент оволодіння знаннями й водночас джерело багатого духовного життя; по-друге, читання – це складний вид діяльності, що передбачає орієнтування в інформаційному просторі, сприймання та розуміння тексту, осмислення та засвоєння, а також використання прочитаного в повсякденному житті.

Тож метою цього дослідження є узагальнення й систематизація сучасних методів і прийомів, які б сприяли формуванню й розвитку навичок читання, а також спрямовували інтерес учнів читати не тільки програмовий матеріал, а й іншу літературу.

Проблему формування навички осмисленого читання представлено в контексті методологічних і теоретичних досліджень процесу читання та особливостей його розвитку в початковій школі (І. Федоренко, Д. Ельконін, Л. Виготський, К. Ушинський, В. Сухомлинський, В. Зайцев); технології формування навички осмисленого читання в учнів (А. Кушнір, М. Оморокова, Л. Нагаєва) [1; 2].

Для того, щоб навчити першокласників добре читати, важливо створити для дитини сприятливі умови, забезпечити кваліфіковане керівництво навчанням, основою якого є знання специфіки процесу читання, володіння ефективними методами й прийомами його застосування.

Загальновідомо, що існує два різновиди читання – голосне й мовчазне. У 1 класі традиційно спочатку вчать читати вголос, оскільки таке читання дає змогу вчителю керувати діяльністю школяра і вчасно допомагати учневі читати складні різні типи та зливати їх у слова. Окрім того, читання вголос сприяє виробленню навички літературної вимови, формує вміння правильно інтонувати речення [4].

Важливою характеристикою читання вголос є його швидкість, тому школярів треба навчити читати вголос з такою швидкістю, яка б відповідала ситуації, комунікативному завданню. Першокласникам складно набувати навіть елементарної техніки читання (правильність вимови, швидкість), тому для формування навичок голосного читання важливо розробити систему багаторазових тренувальних вправ, зокрема на швидкість читання. Їх застосовують як засіб вдосконалення артикуляційних навичок, чіткості й правильності вимови. Мета таких вправ – знайти способи відпрацювання навичок читання, які б діти виконували із задоволенням і цікавістю.

У методичній системі І. Коротун наведено низку вправ на вдосконалення техніки читання вголос [3]:

1. Вправи на постановку дихання та розвиток артикуляції або мовна розминка. (Проводиться на початку уроку 3–5 хвилин. Учні тренують органи мовлення, вчать регулювати дихання). Мета мовної розминки – розвиток рухливості органів мовленнєвого апарату, відпрацювання правильних, повноцінних рухів артикуляційних органів, необхідних для правильної вимови звуків.

Дихальні вправи (чергування швидкого вдиху через ніс із повільними видихами ротом): «Надути кульку»: імітація кульки; «Здути кульбабку»: імітація кульбабки; «Здути свічки на торті»: імітація торта.

«Танок сніжинок» (учні вирізають сніжинки з серветок, наклеюють їх на картон так, щоб сніжинки рухалися. Вдихають повітря носом, а видихають ротом, тримаючи картон на рівні очей).



«Літак» (учні кладуть на долоні маленький шматочок вати чи паперу, тримаючи долоньку на рівні рота, дують на «літак», щоб він полетів. Чим далі полетіла ватка, тим краще був зроблений вдих і видих).

«Вітерець–вітер–буревій» (повільний видих ротом – сильніший видих – дуже сильний) тощо.

2. Вправи для язика:

«Човник» (язичок складається у вигляді човника).

«Маятник» (язичок рухається праворуч, ліворуч).

«Конячка» (кляцання язичком).

«Голочка» (язичок, наче голочка, намагається проколоти то одну, то другу щічку).

«Смачне варення» (кругові рухи язичка по губах).

«Лопатка» (язичок складається у вигляді лопатки) тощо.

3. Мовна розминка. (Стати рівно, розправити плечі. Покласти ліву руку на лівий бік вище пояса (чотири пальці – наперед), а праву – на діафрагму (верхню частину живота). На рахунок «і» зробити невеликий видих, на «один – два – три» спокійний вдих через ніс (не піднімаючи плечей), а на рахунок «один» затримати повітря (пауза) і, голосно рахуючи «один – два – три», видихати повітря).

4. Співи. (Таблицю прямих і непрямих складів, скоромовки, чистомовки, заклички, невеличкі віршички діти співають за мотивами відомих пісеньок).

5. Вправи на розвиток артикуляції:

Вимова складів: пошепки – голосно, повільно – швидко.

Вимова складів із чергуванням звуків з різною інтонацією [л]–[р], [ч]–[ц], [ж]–[з], [ж]–[ш], [б]–[п]: Ло – ра – ру – ле – рі – ро – ли – лу – ре – лі – ри – лі.

Вимова чистомовок.

Робота із скоромовкою (проговорювання в різному темпі за командою вчителя: П – повільно, Н – нормально, Ш – швидко).

Читання групи слів на одному диханні.

Гра «Хто більше». (Читання тексту або вірша на одному диханні з перевіркою, хто де зупинився).

Читання-гудіння. (Учні водночас читають півголосом один і той самий текст. Перевага такої роботи в тому, що всі діти мають можливість вправлятися у читанні. За такого прийому роботи на уроці збільшується час на читання, який припадає на одного учня. Таку вправу доцільно широко застосовувати під час букварного етапу роботи. На наступних етапах навчання слід обов'язково чітко ставити відповідну мету, що стосується читання вголос).

6. Вправи на подолання регресії.

Робота із важкими для читання і усвідомлення словами: тлумачення слів, добір синонімів, антонімів, правильне читання слів із дошки разом з учителем, знаходження цих слів у тексті, добір малюнків до слів, малювання, креслення тощо.

Читання крізь «віконце». («Віконце» – шаблон, в якому прорізується отвір, крізь який видно 3–5 рядків. Під час читання учень зсуває його донизу, закриваючи опановані рядки).

«Ритмічне» читання – читання і одночасне постукування олівцем чи ручкою.

Картки для читання, на яких розміщуються вирізки з дитячих журналів, газет, невеликі оповідання, невідомі дітям. Учні читають текст хвилину і помічають, де закінчили. Потім читають цей уривок 2–3 рази з фіксуванням часу. Кількість прочитаних слів щодалі збільшується. Це стимулює дітей до читання.

Зразок-демонстрація швидкого, правильного, виразного читання вчителем, аудіозапис або читання сильніших школярів.

Римування віршованого тексту (аналіз закінчення рядків та їх позначення відповідними буквами).

7. Вправи, ігри на розширення кута зору та розвиток антиципації. (Антиципація – передбачення наступного слова). Добрий читач сприймає не лише той текст, що перебуває у зоні ясного бачення, а й забігає вперед.

Складові пірамідки. (Склади, слова записані у вигляді пірамідки, коли погляд фіксується на вертикальній лінії).

Текстові піраміди. (Читання сторінки, розрізаної вертикально на дві половини, які розсуваються на максимальну відстань і читаються вголос).

Прочитай і розгадай. (На картці – слова, вірші з пропущеними буквами і речення з пропущеними словами, на зворотному боці – ті самі слова, вірші, речення, записані повністю. Учень читає і себе перевіряє або перевірку виконує сусід по парті).

Таблиця Шульте. (Діти фіксують зір на віконце всередині таблиці і простукують олівцем числа від 1 до 25).

Гра у парах «Відгадай, запам'ятай». (Учні пишуть один одному кілька слів, пропускаючи голосні, обмінюються завданням і відновлюють задумані слова).

Гра «Хто більше». (Вчитель називає слово, учні добирають інші слова, які за змістом поєднуються із запропонованим). Наприклад: учень я к и й? Старанний, уважний, організований, охайний тощо.

Гра «Пеньок». На таблиці записані слова, але серед них є таке, яке відрізняється тільки однією буквою. Слова показуються дітям на декілька секунд. Завдання: знайти «пеньок».

8. Вправи на вдосконалення навички читання вголос мають стосуватись як техніки (правильність вимови, швидкість), так і розвитку вміння донести до слухача зміст твору. Розуміння прочитаного є основною характеристикою читання. Воно залежить від багатьох факторів: розуміння слова, речення, цілого тексту.



Наведемо кілька вправ на вдосконалення розуміння прочитаного:

1. Вправи та ігри на розуміння слів у тексті.

Робота із тлумачним словничком для кмітливих діточок. (Слова виписуються на дошці, читаються вголос, дається їх тлумачення. Або навпаки: треба знайти слово за його визначенням).

Гра «Знайди пару» (Дається два стовпчики слів, які певним чином співвідносяться між собою: синонімічні чи антонімічні пари. Учневі треба прочитати, знайти пару слів і з'єднати їх рискою).

Гра «Дослідник» (На аркуші паперу в довільному порядку розміщені малюнки, що зображують предмети, дібрані за певною ознакою. Кожний малюнок має свій номер. Наприклад: овочі, фрукти, засоби пересування, знаряддя праці тощо. Окремо на цьому самому аркуші написані в стовпчик слова – назви цих предметів з порожніми кружечками. Завдання: за можливості швидко прочитати слова, знайти відповідні малюнки і вписати номер малюнка у порожній кружечок).

2. Вправи на розуміння речень у тексті. (Коли частина речення складається з добре знайомих груп, що сприймаються вже автоматично, тоді легше впоратись і з рештою).

Гра «Розвідник» з різних типів завдань: знайди коротке або найдовше речення. Знайди речення до малюнка або за даною схемою. Знайди, чим відрізняються речення? (Змінюється порядок слів або відрізняється лише прийменниками чи сполучниками) тощо.

Розшир речення або доповни за змістом. (Вибирається одне коротке речення із тексту і добираються до нього головні чи другорядні члени речення).

Склади речення. (Кілька речень діляться навпіл і подаються у довільному порядку. Учні читають і з'єднують ці частини. Завдання такого типу дуже потрібні, бо вони привчають дітей розмірковувати над змістом того, що читають, розуміють логічні зв'язки між частинами речення).

3. Вправи на розуміння цілого тексту.

Прочитай і намалюй. (Використовуються тексти, в яких яскраво описані предмети чи картини природи, які легко відтворити на малюнку).

Прочитай і виконай завдання. (Для індивідуальної роботи готується текст на картці, а також конверт з тим чи іншим додатковим матеріалом. Учень самостійно читає текст і виконує вказане на ньому завдання. Наприклад: «Візьми той конверт, на якому в кутку намальовано три хрестики й кружечок. Відкрий його. Там ти побачиш частини кількох малюнків. Знайди серед них чотири частини, з яких можна скласти малюнок...» «Учень виконує завдання, а потім читає текст уголос так, щоб однокласники зрозуміли зміст виконаної роботи. Такі інструкції можуть складати самі учні.

Інсценізація уривка. (Використовуються тексти з діалогом).

Склади текст. (Текст розділено на речення, кожне з яких дається на окремій картці. Учні читають, визначають порядок, нумерують картки, читають класу вголос увесь текст).

Дай назву: прочитай і вибери потрібний заголовок. (Пропонуються варіанти заголовків, серед яких учень вибирає потрібний).

Знайди відповідь. (На запитання вчителя діти дають відповідь реченнями з тексту).

Аудіювання. (Після одноразового читання тексту вчителем пропонується запитання з двома, трьома відповідями. Учень знаходить правильну відповідь).

Здогадайся, що далі. (Текст, що складається з двох абзаців, записаний на двох картках. Учні одержують ту, на якій початок тексту. Вони читають і думають, про що йдеться в наступній частині, розказують про свої припущення. Вчитель дає їм картку з другою половиною тексту. Діти порівнюють, роблять висновки).

Постав запитання. (Після читання учні ставлять запитання до тексту).

Робота в парах: «Заповни пропуски». (У тексті пропускаються чи закреслюються деякі слова так, щоб ціле можна було зрозуміти без зайвих зусиль. Учень читає вголос текст з пропусками, додаючи пропущені слова. Інший учень одержує повний текст, слухає і стежить очима за текстом, щоб відмітити розбіжності. Після цього діти обговорюють, чи правильно за змістом перший учень доповнив текст).

Можна й по-іншому опрацювати текст: пронумерувати пропуски і дати в кінці пропущені слова за цими ж номерами.

Отже, проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що темп читання повинен співвідноситися з розумінням прочитаного: в виробленні швидкого читання треба прагнути до темпу читання, який наближається до темпу мовлення; швидке, свідоме читання сприяє успішному навчанню з інших предметів; лише комплексне і систематичне використання вправ для формування виразності, свідомості, правильності та швидкості читання дають змогу сформувати повноцінну навичку читання у молодших школярів. Для розвитку навички читання потрібні такі умови: мотиваційні (впливають на стійкий позитивний інтерес учнів до читання); організаційні (використання передового досвіду в системі); науково-методичні (забезпечення вчителів, вихователів, батьків методичними знаннями з формування цього навичку в системі).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Березіна О. М., Павловський Т. О. Мовні ігри та забави: Навчально-методичний посібник / О. М. Березіна, Т. О. Павловський. – Тернопіль: Мальва – ОСО, 2002. – 104 с.
2. Гордіюк Н. Особливості сприймання художніх текстів молодшими школярами / Н. Гордіюк // Мандрівець. – 2000. – № 3–4. – С. 75–78.
3. Ковтун І. Розвиток навички читання в 1 класі / І. Ковтун // Початкова освіта. – 2015. – № 7. – С. 14–19.
4. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: Посіб. для вчителя / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 2015. – 334 с.
5. Сучасний урок: технологічний аспект / Посібник для вчителів і студентів. – К.: СПД Богданова А.М., 2014. – 220 с.



Олена БУЗЬКО
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА
(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шишова І.О.

Організм людини є надзвичайно складним, і при зародженні нового життя в процесі мейозу іноді відбуваються відхилення. Якщо хромосомний набір плоду відрізняється від звичайного, то призводить до певних наслідків, наприклад, у заплідненої клітини виявляється не 46, а 47 хромосом. У цьому випадку в процесі мейозу одна з батьківських або материнських хромосом, двадцять перша, не розділилася, а утворила так звану трисомну зиготу, виникає трисомія-21, тобто синдром Дауна.

«Синдром Дауна» – найбільш поширена з усіх відомих на сьогодні форма хромосомної патології. Близько 20 % тяжких форм уражень центральної нервової системи пов'язано з генетичними порушеннями. Серед цих захворювань провідне місце займає синдром Дауна за якого порушення інтелектуального розвитку поєднується зі своєрідною зовнішністю. Уперше це генетичне порушення було описано в 1866 р. Джоном Ленгдоном Дауном під назвою «монголізм». Зустрічається ця патологія з частотою один випадок на 500–800 новонароджених незалежно від статі.

У 1959 р. французький професор Лежен довів, що «синдром Дауна» пов'язаний з генетичними змінами, що обумовлені наявністю в людини зайвої хромосоми. Зазвичай в кожній клітині знаходиться 46 хромосом, половину яких ми отримуємо від матері, а половину – від батька. У людини із синдромом Дауна зайвою є хромосома у 21-й парі, в результаті вона має 47 хромосом. Однак синдром Дауна не можна вважати спадковим захворюванням, оскільки в даному випадку не відбувається передачі порушеного гена з покоління в покоління, а розлад виникає на рівні репродуктивного процесу.

Синдром Дауна діагностують досить рано, практично з моменту народження дитини, тому з перших днів життя такої дитини необхідно оточити її увагою та піклуванням. На дитину із синдромом Дауна не слід дивитися як на хвору, її потрібно сприймати як особистість, оточуючи любов'ю і теплом» [3, с. 4-5].

Мета статті – дослідити деякі особливості розвитку дітей з синдромом Дауна.

Особливості психолого-педагогічного розвитку дітей із особливими потребами розглядали такі вчені, як Л. Виготський, О. Граборов, М. Гнезділов, Т. Власова, І. Грошенкова, Г. Дульнев, І. Єременко, В. Лебединський, В. Лубовський, Б. Пінський, Є. Соботович. Вони підкреслювали комплексний характер корекційної роботи у процесі навчання та виховання розумово відсталих дітей, тобто охоплення всіх напрямів впливу на різні уражені сторони розвитку дитини – її пізнавальну діяльність, мовні здібності, емоційно-вольову сферу, фізичний розвиток, поведінку у цілому.

Синдром Дауна розглядають як вроджену непрогресивну і диференційовану форму розумової відсталості (А. Берешева, Л. Булахова, М. Блюміна, С. Забрамна, Р. Ковтун, Ю. Костенкова, П. Лаутеслагер, Н. Рігіна, Ю. Юров).

Фахівці стверджують, що показники зниження рівня когнітивних процесів у дітей із синдромом Дауна варіюють від легкої розумової відсталості до помірної. При цьому спостерігається глибоке недорозвинення пізнавальної і мовленнєвої діяльності; має місце нестійкість афективної сфери – від в'ялості, апатії, до розгальмованості, збудливості; спостерігається надмірна здатність розконцентровувати увагу (К. Давиденкова, І. Ліberman, О. Орехова).

Динаміка розвитку цих дітей залежить від ступеня ураження. Діти до 3–4 років зазвичай розвиваються повільно, особливо відстають рухові та психічні функції (сприйняття, увага, пам'ять, уява, мислення, мовлення). Звісно, для будь-яких батьків це складно – не бачити якісних швидких результатів розвитку своєї дитини. Але тут важливо розуміти, що це особливість розвитку таких дітей. І після 4–5 років активність дещо підвищиться, а за кропіткої роботи з набуття моторних навичок і психічних функцій труднощів стане ще менше, дитина з часом зможе користуватися тим, що вона вмє, і це означає, що процес розвитку буде давати більш помітні результати. Для того, щоб набути цей базовий досвід, слід докласти значних зусиль: потрібно нескінченне спілкування, спільне спостереження за навколишнім, переважання позитивних емоцій тощо [3, с. 13].

Як правило, такі діти дуже слабкі, тому у них підвищений ризик серцевих захворювань, проблеми шлунково-кишкового тракту, може бути слабо виражена функція щитовидної залози, часто спостерігається порушення зору. Однак, не обов'язковою є наявність усіх вищезазначених порушень у кожній дитини, що має даний синдром [1, с.125-126]. Одні діти з синдромом Дауна народжуються з вадами серця (близько 44 %), а у інших таких вроджених вад розвитку немає, в одних дорослих розвивається деменція (до 9 % у віці 49 років, до 18 % у віці 50-54 і до 35 % у віці 55-59 років), а в інших вона не розвивається, одні діти навчаються з великими труднощами, а інші досить легко, хоча число хромосом у всіх людей з синдромом Дауна абсолютно однакове. Синдром Дауна, за деякими дослідженнями, дає захист від певних ракових і серцево-судинних захворювань.

Діти з синдромом Дауна тільки на першій погляд можуть здаватися комусь однаковими. На думку їхніх батьків, вони зовсім різні. Люди з синдромом Дауна пишуть книги, знімаються в кіно і на телебаченні, серед них є компетентні музиканти і талановиті спортсмени. Водночас іншим людям з синдромом Дауна важко знайти собі застосування в професійній сфері, оскільки можуть виконувати тільки роботу низької кваліфікації. Люди з синдромом Дауна здатні вносити позитивний внесок у сімейні та суспільні відносини,



нерідко створюючи в житті міцні зв'язки на основі відданості і турботи, дуже рідко їхня поведінка є антигромадською, насильницькою або кримінальною.

Якість життя людей із синдромом Дауна багато в чому залежить від ставлення до них суспільства, а не від синдрому Дауна як такого.

При синдромі Дауна профіль психомоторного розвитку характеризують як асинхронний, що містить сильні сторони (соціально-емоційний розвиток, зорово-просторову орієнтацію, імітаційні здібності) і проблемні області (руховий розвиток, розвиток мовлення, особливості особистісної мотивації).

Більшість дітей з синдромом Дауна в шкільному віці залишаються на стадії конкретного мислення. Вони краще справляються із завданнями, якщо розуміють їх практичний сенс. У них слабка короткочасна і оперативна пам'ять, тому, якщо інформація не володіє емоційним зарядом, вони схильні її забувати. Однак якщо ця інформація або якийсь навик закарбувалися в довготривалій пам'яті, така дитина буде пам'ятати довго, часом навіть довше, ніж, наприклад, її батьки [2].

Переважає більшість дітей із синдромом Дауна стикається з труднощами розвитку мовлення, але навіть якщо мовлення дитини не надто розбірливе, зазвичай вона здатна за допомогою міміки, жестів, знаків висловлюватися так, що її цілком можна зрозуміти. Хоча такі діти, як правило, розуміють більше, ніж можуть сказати, їм все ж-таки буває важко зрозуміти завдання або інструкцію, особливо якщо інструкції формулюють нетипово, водночас ще більш важко буває пояснити дорослому, що саме їм незрозуміло. Педагогам варто мати на увазі, що дітям з синдромом Дауна складно сприймати інформацію на слух, зате багато хто з них добре навчається за допомогою зорових опор. Картинки, символи, намальовані або написані умови завдань дозволяють їм зрозуміти завдання, а при виконанні завдання часто допомагає розбивка його на кілька дій. Ці діти із задоволенням працюють з калькулятором або комп'ютером [4].

Дітям з синдромом Дауна притаманні певні особливості рухового розвитку, зокрема проблеми розвитку навичок дрібної моторики, що може компенсуватися тільки при постійному тренінгу, який, однак, не повинен перетворюватися в механічне повторення завдань. Знижену мотивацію, яку нерідко відзначають у дітей з синдромом Дауна, буває пов'язано з тим, що дитина занадто часто відчувала себе неуспішною при спробі виконати те чи інше завдання, тому при роботі з такими дітьми треба приділяти особливу увагу їх відчуттю успішності. Дітям з синдромом Дауна для засвоєння того чи іншого досвіду необхідна більша кількість повторень, процес навчання повинен йти поступово і регулярно, його необхідно розбивати на маленькі кроки. В навчальній роботі важливо спиратися на предметно-практичну діяльність.

Важливими є постійний діалог, чуйний стиль взаємодії батьків з дітьми, інтегрований підхід до соціалізації сімей, які виховують дітей з синдромом Дауна. Роль батьків у процесі розвитку дитини з синдромом Дауна є дуже великою, оскільки саме їм належить щоденно здійснювати необхідне сприяння засвоєнню малюком нових навичок і їх відпрацювання в ході повсякденного життя.

Знання індивідуальних особливостей кожного учня, рівня його розвитку та планування на їх основі середовища, багаторівневих завдань та інструкцій, а також передбачуваних способів відповідей дозволяють зробити процес навчання більш ефективним. Наприклад, для дитини, що відчуває труднощі з усними відповідями на уроці, можна використовувати певні жести, піктограми або символи, опорні картки, з допомогою яких вона може показати свою відповідь.

Великі труднощі, з якими діти з синдромом Дауна зустрічаються у процесі вивчення математики, пов'язані з тим, що математичні дії вимагають досить високого рівня абстрактного мислення, хорошої короткочасної пам'яті і здатності оперувати декількома поняттями одночасно. Для оволодіння математичними уявленнями необхідні ті функції і здібності, які у дітей з синдромом Дауна знижено: розуміння причинно-наслідкових зв'язків, відносності понять, порівняння, а також можливість використання математичної мови, тобто термінів [2].

Діти з синдромом Дауна мають труднощі в розумінні причинно-наслідкових зв'язків, їм складно даються аналіз, синтез, класифікація, порівняння й інші операції мислення. Для дітей з синдромом Дауна важкі принципи відносності понять, що стосуються багатьох речей, які нам здаються очевидними. При роботі над формуванням елементарних математичних уявлень педагогам необхідно враховувати особливості розвитку експресивного мовлення дітей з синдромом Дауна, можливість або неможливість дати стислу чи розгорнуту відповідь, пояснити свої дії. Важливо враховувати притаманну дітям з синдромом Дауна знижену швидкість сприйняття матеріалу і формування відповіді, даючи їм додатковий час.

У більшості дітей з синдромом Дауна цього віку є порушення рухової сфери: вроджене зниження м'язового тону, недостатньо сформовано координацію і почуття рівноваги, плоскостопість. Необхідно створити умови для подальшого вдосконалення рухових навичок дітей. Особливості дрібної моторики дітей з синдромом Дауна накладають свої обмеження на використання графічних завдань для діагностики і закріплення математичних навичок. Може виявитися, що дитина не виконала завдання не через труднощі розуміння і засвоєння матеріалу уроку, а через недостатньо розвинені навички дрібної моторики. З цієї ж причини ускладнено графічну роботу по дрібних клітинках і завдання, в яких потрібно згинати аркуші паперу і щось вирізати з них. Графічні завдання використовувати необхідно, але з обов'язковим урахуванням можливостей кожної конкретної дитини.

Читання добре стимулює мовленнєвий розвиток дитини, що особливо актуально для дітей з синдромом Дауна. Діти з синдромом Дауна з задоволенням займаються читанням, якщо пропонується їм матеріал, відповідає рівню їх оволодіння навичками читання. Небажання дитини займатися – ознака того, що підібраний навчальний матеріал не відповідає її можливостям. Діти з синдромом Дауна є досить вибагливими щодо способів засвоєння пропонованого матеріалу, тому на заняттях краще використовувати



різні дидактичні прийоми і слідувати уподобанням кожної дитини, надаючи учням можливість вибору найбільш цікавого для нього способу розв'язання навчальної задачі. Діти з синдромом Дауна добре працюють в заданій структурі, тому педагогу важливо будувати заняття на основі постійної послідовності етапів. Чітко продуманий план заняття і ретельно відібраний матеріал сприятимуть засвоєнню навичок читання [2].

Оволодіння читанням вимагає від дитини великого розумового і фізичного напруження, тому на кожному занятті необхідно чергувати навчальні вправи з розминками, серед яких фізкультхвилинки, пальчикова гімнастика, рухливі ігри.

Сильною стороною дітей з синдромом Дауна є їх гарні наслідувальні здібності, тому навчання у форматі групи позитивно позначається на них, оскільки перед очима присутній зразок для наслідування (педагог або інша дитина), і є до чого прагнути.

Діти з синдромом Дауна начебто засвоюють кожну букву як нову, не проводячи аналізу на схожість і відмінності з іншими буквами. Якщо з раннього віку вчити дітей знаходити загальні деталі на картинках, в конструктивній діяльності і помічати відмінності, то поступово ці навички розвинуться і будуть допомагати дітям у навчанні. Засвоєння літери має відбуватися у всіх модальностях: зоровій, тактильній, кінестетичній, кінетичній.

Дитина повинна тренуватися обводити контури літери пальцем, спочатку за допомогою дорослого, а потім самостійно, з відкритими очима, а потім із заплющеними. Тактильні відчуття допоможуть швидше запам'ятати контур літери. Можна ліпити букви з пластиліну і прикрашати їх за контуром квасолею, намистинами, гудзиками і т. п. Графічні зображення стають яскравими, красивими і добре запам'ятовуються візуально [2].

Деяким з них властиве слабе використання вже придбаних умінь. Важливо пам'ятати, що люди з синдромом Дауна продовжують навчатися протягом усього життя.

Висновки: 1. Для дітей з синдромом Дауна притаманні гарне зорове сприйняття і здібності до наочного навчання, увага до деталей, здатність вчитися на прикладі однолітків і дорослих, прагнення копіювати їхню поведінку, здатність навчатися за індивідуальним навчальним планом та під час практичних занять. Вони мають творчі здібності, досягають спортивних успіхів, успішно оволодівають навичками роботи на комп'ютері для задоволення своїх потреб, у дітей із СД добре розвинена емоційна сфера. 2. Водночас такі діти мають ряд труднощів, які потребують індивідуального підходу, під час якого враховуються тяжкість ураження центральної нервової системи, ранній початок цілеспрямованого впливу, зміст і методи навчання, взаємодія різних спеціалістів, які беруть участь у комплексній реабілітації дитини, позиція батьків у виховному процесі. Чим раніше починається педагогічна робота з дитиною, тим більш повною може виявитися корекція і компенсація порушень, а в деяких випадках вторинні відхилення можуть бути максимально згладженими і навіть попередженими. 3. Читання є важливим, в тому числі і для дітей з синдромом Дауна. 4. Необхідно створювати умови для подальшого вдосконалення рухових навичок, мовлення дітей, враховуючи як сильні, так і слабкі сторони їх розвитку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лаутеслагер П. Двигательное развитие детей раннего возраста с синдромом Дауна. Проблемы и решения / П. Лаутеслагер. – М.: Монолит, 2003. – 127 с.
2. Подготовка к школе детей с синдромом Дауна: методическое пособие: под общей редакцией Н.А. Урядницкой. – М.: Благотворительный Фонд «Даунсайд Ап», 2012. – 218 с.
3. Чеботарьова О. В. Дитина із синдромом Дауна / О. В. Чеботарьова, І. В. Гладченко, А. Василенко-ван де Рей, Н. І. Лішук. – Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. – 48 с.
4. Шишова І.О. Підготовка студентів педагогічного університету до соціальної адаптації дітей із синдромом Дауна / І.О. Шишова // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. – Ніжин : видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – Том X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – С. 510-518.

Олександра БУКЕСВА

СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кравцов В. О.

Актуальність теми: Для більшості випускників загальноосвітньої школи ситуація професійного самовизначення є стресогенною. Вони стикаються з труднощами як особистого, так і об'єктивного характеру. Можливо це пов'язане з незнанням світу професій і вимог, які вони висувають до людини; зі швидкими змінами, що відбуваються у світі професій і на ринку праці; з економічним становищем країни взагалі.

Проблема підвищення ефективності процесу професійного самовизначення учнівської молоді лежить у площині відтворення в Україні професійної орієнтації як комплексної науково обґрунтованої системи форм, методів і засобів, спрямованих на активізацію пошуку індивідом свого покликання.

Саме недостатність наукових даних про закономірності формування готовності старшокласників до свідомого вибору професії зумовила необхідність наукового пошуку щодо соціально-педагогічних технологій більш результативної професійної орієнтації учнів. Проблеми профорієнтаційної роботи досліджували такі науковці: П. Атугов, М. Захаров, Є. Климов, Г. Костюк, К. Платонов, М. Пряжников, С. Чистякова, Д. Тхоржевський, Б. Федоришин, В. Васильков.

Особливості становлення особистості старшокласників і, перш за все розвиток широкого діапазону індивідуальних і соціальних мотивів трудової діяльності, мотивів результативного і процесуального плану



діяльності; характеру допомоги у визначенні об'єктивних цілей праці, формування уміння враховувати умови праці; визначення основних цілей вимагає ґрунтовного дослідження соціально-педагогічних умов, які задовольняють вимоги щодо виваженого здійснення вибору.

Тому перед соціальним працівником постає питання про організацію роботи, спрямованої на створення умов забезпечення свідомого вибору професії.

Мета: обґрунтувати зміст та структуру профорієнтаційної роботи соціального працівника.

Виклад основного матеріалу: Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених вивченню проблеми організації профорієнтаційної роботи з молоддю, свідчить про зростання інтересу до проблеми професійної орієнтації особистості, обґрунтування педагогічних засобів її реалізації. Вивчалися питання професійної орієнтації школярів (Є. Наямов, С. Климов). Під час визначення завдань вибору професії С. Климов стверджував, що такий вибір повинен бути урівноваженим, узгодженим з великою кількістю об'єктивних умов і суб'єктивних факторів.

Для досягнення цієї мети визначено основні принципи профорієнтаційної роботи, а саме: забезпечення системності роботи, оперативне реагування на нові виклики, гнучкість та адаптивність, зміщення акцентів від інформування до мотивування, пріоритетність подальшого розвитку соціального партнерства та підвищення рівня сприяння формуванню професійного вибору відповідно до потреб ринку праці.

Серед основних положень, які визначають сутність профорієнтації є те, що профорієнтація – це цілісна система. Вона є частиною загальної системи соціальної орієнтації особистості у сформованій структурі продуктивних сил і виробничих відносин на сучасному етапі розвитку суспільства та включає цілі, завдання, принципи, форми, методи, критерії ефективності, рівні, напрями, аспекти та інші системоутворюючі та структуроутворюючі елементи.

Дослівний переклад слова «профорієнтація» (лат. *professio* – рід знань і фр. *orientation* – установка) вказує, що ідеться про орієнтацію людини на ту чи іншу професію [7].

Профорієнтація – складна система соціально-економічних, психолого-педагогічних та медико-фізіологічних заходів, спрямованих на забезпечення активного, свідомого професійного самовизначення та трудового становлення особистості, складовими елементами, і, одночасно, напрями та етапами діяльності якої є: професійна освіта та виховання, професійна консультація та діагностика, профвідбір та профвідбір і професійна адаптація.

Професійна освіта – окремих, відносно самостійний елемент структури профорієнтації, а одночасно і напрям, і перший етап профорієнтаційної роботи, який являє собою систему організаційних і навчально-виховних заходів, спрямованих на засвоєння молоддю людиною необхідних знань, що стосуються соціально-економічних, психологічних та психофізіологічних умов правильного вибору професії [1].

Мета профосвіти – доведення до відома учнів знань про всі існуючі професії (відомі і маловідомі), про те, як оволодіти ними. Вона включає профінформацію, проаґітацію і профпропаганду. Повноцінна профосвітня робота передбачає не лише надання інформації, що стосується світу професій, але, в першу чергу, заохочення, пропаганду та аґітацію, кінцевою метою якої є формування активної позиції школяра, його готовності до професійного самовизначення [1], [3].

Особливістю сучасної профінформації є те, що вона передбачає цілеспрямовану і систематичну роботу соціального працівника у напрямку формування особистості як суб'єкта самовизначення, тобто створення таких умов, що стимулюють школяра до самопізнання, самокреації і саморозвитку із спрямуванням на оптимальне вирішення власних життєвих завдань.

Професійне виховання передбачає задоволення і подальший розвиток пізнавальних потреб учня, створення необхідних умов для його саморозвитку, кінцевою метою якого є, з одного боку, формування позитивного ставлення до різних видів професійної діяльності, а з іншого – усвідомлення своїх власних професійно значущих психологічних особливостей та здібностей, розвиток стійких професійних інтересів і намірів, розуміння соціально-економічних умов вибору професії. Також професійне виховання одночасно включає в себе і такий важливий аспект у профорієнтаційній роботі, як формування у молоді людини загальних професійно важливих якостей особистості, таких, наприклад, як особистісна спрямованість, поведінкова гнучкість, самостійність, творча ініціативність, відповідальність, тобто тих, що необхідні у будь-якій професійній діяльності, а також, що особливо важливо, виховання у молоді людини тих професійно важливих якостей, які є найбільш необхідними у конкретній, обраній нею професійній діяльності.

Для того, щоб інформація профорієнтаційного змісту була ефективною, необхідно, щоб вона була доступною для розуміння учнів, об'єктивною, всебічною і актуальною, була професіографічною за характером.

Професіографічний характер профінформації передбачає розкриття психологічного змісту професії, тобто погляд на професію з точки зору здібностей молоді людини. Це означає, що необхідно розкривати не лише соціально-економічну значущість професії та її виробничу технологію, але і розкривати ті об'єктивні і суб'єктивні фактори, що обумовлюють успішність у професійній діяльності. Мається на увазі вивчення психологічної структури професії та особистості школяра, тобто з'ясування вимог, які висуває до людини професія, а також, вивчення учнями своїх індивідуальних особистісних особливостей з тим, щоб визначити свою придатність до обраної майбутньої професійної діяльності [3].

Профорієнтаційна консультація розглядається як один з елементів і, одночасно, як один з етапів і напрямів профорієнтації, основним завданням якого є розвиток зацікавленості людини до проблеми вибору



професії, формування спрямованості та мотивації до вибору професії, стимуляція та активізація внутрішніх сил людини на розвиток своїх потенційних можливостей і на досягнення поставленої мети.

Професійна діагностика як самостійний елемент і, одночасно, етап і напрям профорієнтації, являє собою систему методів дослідження, спрямованих на виявлення професійно важливих психологічних та психофізіологічних особливостей особистості з метою встановлення її профпридатності до певного виду діяльності.

Професійний відбір. Профвідбір передбачає процедуру диференціації кандидатів на певну посаду за ступенем їх відповідності певному виду діяльності й прийняття рішення про їх придатність. При здійсненні профвідбору до уваги береться конкретна професія з її вимогами до психологічної та психофізіологічної сфери людини.

Профвідбір. Профвідбір розглядається як система заходів, які здійснюються з метою надання допомоги людині, що прагне знайти професію, яка б максимально відповідала і суб'єктивним, і об'єктивним умовам професійного вибору. В центрі профвідбору стоїть конкретна людина з її потребами, для якої необхідно серед численної кількості професій вибрати саме ту, яка б найбільше відповідала її здібностям та інтересам. У професійному підборі завдання соціального працівника полягає в тому, щоб, у першу чергу виявити стійкі властивості особистості, які змінити майже неможливо, але від яких залежить не лише професійний успіх, але і емоційне задоволення, що лежить в основі її фізичного і психічного здоров'я.

Професійна адаптація – це елемент і, одночасно, етап і напрям профорієнтаційної роботи, який визначається як система заходів, що сприяють успішному пристосуванню людини до нових для неї умов, пов'язаних з першими кроками у професійній діяльності, адаптації до нового колективу і досягнення особистістю за оптимально короткий період часу необхідної продуктивності праці [3].

Професійну адаптацію поділяють на:

- *попередню соціальну адаптацію* – процес активного входження людини в систему міжособистісних стосунків, які панують у трудовому колективі, засвоєння норм і традицій, ціннісних орієнтацій та інтересів колективу.

- *соціально-професійну адаптацію* – період засвоєння професії, процес активного пристосування працівника до змісту професійних та функціональних обов'язків, до виробничих вимог, режиму праці, до особливостей свого робочого місця та засвоєння професії.

Структура роботи з професійної орієнтації молоді розглядається як багатовекторна цілісна система, яка складається із взаємодіючих компонентів, об'єднаних спільністю мети та єдністю управління.

У сучасних наукових і нормативно-методичних документах вирізняються різноманітні підходи щодо структурного складу профорієнтації:

1) триетапна структура профорієнтації Д. Тхоржевського містить профосвіту, профконсультацію й працевлаштування;

2) чотириконтентна (Б. Федоришин) передбачає організаційно-функціональну, логіко-змістовну, особистісну й управлінську підсистеми;

3) семиконтентна (В. Васильков): профосвіта, профвиховання, профактивація, професійна психодіагностика, профконсультація, профвідбір, профадаптація.

Профорієнтаційна робота проводиться із застосуванням психолого-педагогічного, медико-фізіологічного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів до формування свідомого професійного самовизначення кожного учня.

Психолого-педагогічний підхід передбачає не лише вивчення особистості, діагностику на виявлення індивідуальних психологічних і психофізіологічних особливостей, здібностей, інтересів і схильностей людини до тієї чи іншої професії, але і виховання майбутнього суб'єкта самовизначення, вироблення умінь співвідносити свої особистісні якості з тими вимогами, які висуває до фахівця професія.

Медико-фізіологічний підхід передбачає врахування стану здоров'я та вимог до фізіологічних якостей людини, які необхідні їй для виконання тої чи іншої професійної діяльності.

Особистісно зорієнтований підхід до профорієнтаційної роботи забезпечує вивчення та врахування індивідуальних психофізіологічних особливостей школярів, їхніх інтересів і запитів та розвиток здібностей, необхідних для реалізації цих запитів.

Компетентнісний підхід забезпечує формування здатності будувати власну професійну траєкторію на основі знань про індивідуальні особливості, запити і можливості, потреби ринку праці у спеціалістах та вимогах професії до людини (професіографічної інформації).

Діяльнісний підхід спрямований на розвиток умінь і навичок учня застосовувати здобуті знання у практичних ситуаціях, пошук шляхів інтеграції до соціокультурного і природного середовища, адаптації до соціально-економічних перетворень та змін кон'юктури ринку праці.

Висновки. Розуміння структури та змісту профорієнтаційної роботи дає змогу обрати її відповідні форми, зробити її більш ефективною та цілеспрямованою. Зрозуміло, що на практиці всі ці форми певним чином поєднуються. Від уміння поєднувати всі форми профорієнтації суттєво залежить її успішність.

На основі результатів профорієнтаційної роботи здійснюється аналіз ефективності діяльності педагогічного колективу щодо професійного самовизначення учнівської молоді, залучення громадян до первинної професійної підготовки, професійного навчання, перепідготовки, підвищення кваліфікації на базі навчального закладу, розробляються відповідні корекційні заходи, приймаються управлінські рішення.

Організація профорієнтаційної роботи соціального працівника забезпечує збалансування освітніх професійних запитів громадян, можливостей навчального закладу і потреб регіонального ринку праці.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади професійної орієнтації школярів / Г.О. Балл // Професійна діагностика / Упорядник Т. Гончаренко. – К.: Ред. загальнопед. газета, 2004. – 120 с. – С.4-19.
2. Баріхашвілі І. І., Воронова М. П., Грищенко Г. В., Стариков І.М. Психологічні основи профорієнтації і професійного самовизначення / І. І. Баріхашвілі, М. П. Воронова, Г. В. Грищенко, І.М. Стариков. – К.: «Видавничий дім «Професіонал», 2009. – 208 с.
3. Боровский А.Б., Потапенко Т.М., Щекин Г.В. Система методов профессиональной ориентации. / Кн.1. Основы профессиональной ориентации: учебно-метод. пособие / А.Б. Боровский, Т.М. Потапенко, Г.В. Щекин. – К.: МЗУУ, 1993. – С. 3-9.
4. Гончарова Н. О. Основы професійної орієнтації: [навчальний посібник] / Н. О. Гончарова; [за ред. В. Ф. Моргуна]. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 168 с. – С. 107-110.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е. А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
7. Коропецька О.М. Профорієнтація та профвідбір: Навчальний посібник / О.М. Коропецька. – Івано-Франківськ, 2005. – 236 с.
8. Прыжников Н.С., Прыжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: Учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Прыжников, Е.Ю. Прыжникова. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – С.328.

Наталія ВЕЛКОВА

**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ВИРАЗНОГО ЧИТАННЯ
У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Федотова С. О.

У статті розглянуто специфіку формування навички виразного читання у дітей дошкільного віку. Відповідно до жанрової специфіки пропонуються і характеризуються методичні прийоми опрацювання казок, віршів та формування навички їх виразного читання у дітей-дошкільників.

Ключові слова: казка, вірш, жанрові особливості, методичні прийоми

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна дошкільна освіта спрямована на розвиток творчої особистості, підвищення зацікавленості та активності дітей-дошкільнят у вихованні та навчанні, розвиток репродуктивної та творчої уяви, оціночних суджень.

Розвиток творчої діяльності на основі прочитаного передбачено Освітньою програмою для дітей-дошкільнят: складання словесних картин, складання варіантів кінцівок до відомих казок, складання творів-мініатюр про казкових героїв; участь у групових і колективних інсценізаціях прочитаного [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ретроспективний аналіз науково-методичної літератури засвідчив увагу вчених до різних аспектів опрацювання казки (вірша): психологічні основи становлення й розвитку мовлення обґрунтовані в працях О. О. Леонтьєва, М. І. Жинкіна, П. Я. Гальперіна, Б. Г. Ананьєва, а процес сприймання художніх творів, зокрема казок, Л. С. Виготським, Б. С. Мейлахом, П. Я. Якобсоном.

Методичні дослідження визначають такі напрями: навчання читання народної та літературної казки (О. В. Джежелей, М. С. Бібко); традиційні та інноваційні прийоми роботи з казкою, з віршем (А. Богуш, Л. Варзацька, Л. В. Живицька, О. Савченко, Л. Фесюкова, Д. Родарі та ін.).

Мета статті. Проаналізувати методи і прийоми, які спрямовані на розвиток творчої уяви дітей-дошкільнят, на формування навички виразного читання казки, вірша.

Виклад основного матеріалу. Дошкільна освіта разом з іншими напрямками спрямована у тому числі і на розвиток у дітей від двох до п'яти років здібностей до творчої діяльності [1, с. 4]. Творчою діяльністю є вміння дітей-дошкільнят виразно читати /оповідати, виконувати/ твори різних жанрів, зокрема вірші, казки. Вірш і казки – це перші твори, які чують діти у виконанні дорослих: батьків, вихователів /акторів в аудіозаписах/. Виразна манера читання цих творів незабутньо впливає на свідомість і підсвідомість дитини, пробуджує у неї емпатію, емоційність /чуттєву сферу/, творчу уяву, яскраву фантазію. Дошкільний вік – найважливіший етап у формуванні дитини. Більша половини здібностей, умінь, навичок формуються у дітей саме у цей вік. Дитина-дошкільник у всіх проявах свого життя залежить від світу дорослих, вона спостерігає за дорослими, вчиться у дорослих. Дитина багато чого ще не розуміє, але вона вчиться бути людиною у дорослих. Її першим кроком у пізнанні світу є копіювання, тобто імітація дій /слів, емоцій, вчинків, поведінки, ставлення, манери говорити/ дорослих. У програмі «Дитина» зазначається, що вже «друга молодша група «Малюта» може виконувати такі розумові операції: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення» [1, с. 51]. Дитина цього віку здатна до нової діяльності, проте «При виконанні нової діяльності потребує поетапного пояснення, з показом способу дії (роби, як я)» [1, с. 51].

Вірш і казка – надзвичайно емоційні твори. Вони містять в собі емоції, переживання, яскраве ставлення автора /народу/ до подій, героїв. Вірші, казки /народні, літературні {авторські} мають свої особливості читання.

Пам'ять дітей молодшої групи (група «Малюта») «...безпосередня, мимовільна, має яскраве емоційне забарвлення. Діти зберігають і відтворюють тільки ту інформацію, яка залишається в їхній пам'яті без будь-яких внутрішніх зусиль, легко заучуючи вподобані вірші та пісеньки. Хоча реально із запропонованих дитині окремих слів зазвичай запам'ятовує не більш двох-трьох» [1, с. 56]. Як зазначено в програмі «Дитина», пам'ять дітей покращується під впливом емоційного потенціалу твору. «Позитивні і негативні забарвлені сигнали і явища запам'ятовуються міцно і надовго» [1, с. 56]. Отже робота над емоційними засобами вірша (поетичного твору) збагатить дитину в емоційному плані, розвине розумові і творчі здібності.

Твір будь-якого жанру (і вірш, і казка, і оповідання) несе в собі певний емоційний заряд, проте найсильніші почуття містяться у вірші, передаються поетичними засобами. Для того щоб навчити дитину-



дошкільника виразно (емоційно) читати, доцільно використати імітативну вправу: спочатку подати взірць читання (вихователя, аудіозапис акторського читання), а потім запропонувати визначити, який настрій передається при читанні. Дітям молодшої групи можна запропонувати підібрати відповідні «маски-підказки» /радісна – сумна; дві емоції/, дітям старших вікових груп завдання можна ускладнити: запропонувати попрацювати із плакатом-схемою емоцій «маски-підказки» (12 емоцій) [2, с. 15; 50].

Наприклад, дітям-дошкільнятам виразно читається вірш Лідії Повх «Жабка».

1. Завдання. Визначіть почуття головного персонажа (Жабки). Підберіть для характеристики настрою Жабки відповідну маску-підказку: сумну чи радісну. Чому ви вважаєте, що настрої Жабки сумний? Які слова вам підказали, що героїня сумна?

(Слово «журилась» називає стан літературного персонажа; словосполучення та речення «під осінь», «уже потемніла у соняха шапка», «і жовтими стали листочки у клена» асоціативно викликають у слухача сум, адже символізують кінець літа, поступове відмирання природи.)

2. Завдання. Як автор ставиться до Жабки? Які слова передають його ставлення?

(Автор ставиться до Жабки з ніжністю, він їй співчуває (про це свідчать зменшувально-пестливі слова: «малесенька жабка»), адже маленька жабка – це маленька дитина: вона наївна, вона ще так мало прожила, вона ніколи не бачила осені, вона здивована, розгублена.)

Для того, щоб полегшити роботу дітей-дошкільнят по визначенню характеру емоцій, можна використати таблиці почуттів [3, с. 171].

У дітей-дошкільників за період від чотирьох – семи років під впливом дорослих (батьків, вихователів) «...продовжує формуватися інтерес до книги та літературних персонажів, коло читання поповнюється новими творами, але вже відомі тексти як і раніше викликають інтерес. За допомогою дорослих дитина називає героїв, співпереживає добрим персонажам, радіє гарній кінцівці, із задоволенням разом із дорослими розглядає ілюстрації, за допомогою навідних запитань висловлює судження про персонажів і ситуації. Співвідносить картинку і прочитаний текст...» [1, с. 57].

Отже, із старшими віковими групами дітей-дошкільнят доречно буде і надалі працювати над казкою.

Розглянемо такі жанрові особливості казки, як «казка жанр усної народної творчості», «наявність зачину і кінцівки», «трикратні повтори», «наявність у казці постійних епітетів, емоційно-оцінних слів у характеристиках персонажів», «наявність у казці добра і зла» / «боротьба у казці добра і зла»; «мораль казки», «наявність у казці елементів фантастики».

Казка – це твір усної народної творчості з елементами фантастики, який має свої особливості читання. Отже, казка має свої яскраві жанрові характеристики, які чітко відмежовують її від інших жанрів. Формування навичок виразного читання казки у дітей-дошкільників – це складний й відповідальний процес. Методистами запропонована система методичних прийомів опрацювання казки з урахування її жанрових особливостей [2, с. 50 – 53].

Для казки властива особлива манера оповіді, читання: казкова, загадкова, уповільнена, або прискорена, коли необхідно передати швидку зміну подій.

Саме жанрові ознаки казки диктують унікальну манеру виконання. Зокрема казка – загадковий, чарівний, жанр. Вона увібрала в себе світобачення наших далеких предків, найрізноманітніші табу індивідуального і соціального життя. Для того, щоб діти опанували казковою інтонацією, вони повинні послухати взірць виконання казки дорослими /батьками, вихователями, акторами). Спочатку дітям казка емоційно оповідається вихователем, близько до тексту. Діти повинні не тільки уважно слухати інтонацію виконавця, а й спостерігати за тим, як змінюються властивості голосу, міміка, пози, жести. Девіз цієї імітативної вправи такий: уважно слухай і будь готовий повторити казкове інтонування виконавця. Наприклад, дітям можна запропонувати уважно послухати зачини казок, а потім повторити їх. Саме зачин робить казку казкою, вводить читача поступово у магійний простір і час.

Завдання. Уважно послухайте уривок із казки, а потім повторіть казкове інтонування.

Колосок

Жили собі на світі двоє мишенят, Круть і Верть, та півник Голосисте Горлечко. Мишенята тільки те й знали, що співали і танцювали, крутились та вертілись. А півник рано-ранесенько прокидався, спочатку всіх піснею будив, а потім до роботи брався.

Прийом «конкурс-пародистів» є імітативною вправою. Дошкільнята за вихователем повторюють репліки казкових персонажів. При цьому вони мають наслідувати манеру виконання вихователя, а також передати своє ставлення до героїв, створити їхні голосові характеристики.

Завдання. Проведемо «Конкурс пародистів». Послухайте уважно ці відомі вам рядки, а потім повторіть їх «голосом» казкового героя. /Вихователь може допомогти дітям: він підкаже, назве основні голосові характеристики героїв/ [2, с. 11].

Казка «Лисиця та Їжак».

Лисиця: – А знаєш, я тепер уже не їм м'яса, самі овочі. Сьогодні цілий ранок з кроликами на капусті паслася. Та й наїлася ж! (Низьким, хитрим, старечим голосом).

Особливості побудови казки: наявність зачину, основної частини, закінчення (кінцівки) обумовлюють використання наступного прийому. Діти повинні зрозуміти, що казка має свою чітку структуру, вони повинні навчитися виокремлювати зачин, закінчення у казці, називати традиційні зачини й кінцівки в інших народних казках, засвоїти, які стали словесні формули найчастіше використані на початку казки, і якими сталими словами казка закінчується.



Зачини українських казок дуже лаконічні, для них властиві сталі слова, такі, «**як були собі**», «**жили собі**» тощо.

Ефективним й творчим прийомом роботи над казкою буде завдання створити зачини і кінцівки до казок, які не мають цих елементів.

У народної казки є ще одна структурна особливість, яка в першу чергу властива для чарівної казки: трикратні повтори найголовнішого епізоду, найголовніших вчинків і слів. Так, наприклад, у казці «**Кирило Кожум'яка**» тричі приходять просити Кирила про допомогу: спочатку прийшли найстарші люди, відволікли майстра-силача від роботи й тріснуло у нього в руках 12 шкір, потім прийшли наймолодші, а потім прислав князь малих дітей.

Діти-дошкільники повинні побачити деталі, що повторюються у казці, зрозуміти значення цих повторів для характеристики казкових персонажів, для розвитку казкового сюжету, навчитися включати у свої перекази казок елементи-повтори.

Казка як жанр усної народної творчості багата на постійні епітети, емоційно-оцінні слова у характеристиках персонажів. Наприклад, у казах «Коза-дереза», «Рукавичка», є й постійні характеристики героїв, й епітети, й емоційно-оцінні слова: «Жабка-скреготушка», «Мишка-шкреботушка», «Зайчик-побігачик», «Кабкан-іклан», «ведмідь-набрідь» («Рукавичка»).

Саме ці слова і створюють у казках неповторну атмосферу, атмосферу загадковості, чарівності, магії. Під час слухання й читання казки діти чують, знаходять, виокремлюють у творах й використовують цю лексику для характеристики казкових персонажів, у процесі підготовки до виразного читання творів, щоб правильно, з відповідною інтонацією та відповідним голосом передати характер героїв при читанні в особах.

У казці дуже чітко, полярно розмежовується добро й зло, між ними у творі відбувається постійна непримиренна боротьба. Найчастіше казка демонструє переможну силу добра над злом. Наприклад, у казці «**Кобиляча голова**» добро перемагає зло: працююча дівчина, дідова дочка, нагороджена; ледарка покарана; Коза-дереза з однойменного твору.

У роботі над характеристикою позитивних і негативних героїв важливу роль відіграють такі прийоми: питання до тексту (Що? Хто? Де? Як? Чому?); «хитрі питання» (тобто питання на прогнозування (А як слалася доля того чи іншого героя?).

Питання до тексту допоможуть дітям зрозуміти логіку вчинків персонажів, причинно-наслідкові зв'язки. «Хитрі питання» спрямовані на те, щоб розвинути творчу уяву дітей, їхнє критичне мислення. Такі питання діти не відразу зможуть сформулювати, питання виникнуть у них тоді, коли вони побачать парадоксальність казки, побачать алогічність вчинків казкових героїв.

Важливим прийомом у роботі над казкою, особливо чарівною казкою, буде бесіда вихователя про те, що головні чари – це добре серце людини, сила терпіння, її працьовитість як у дідової дочки із казки «Кобиляча голова».

У роботі над казкою ефективним прийомом буде заняття творчості «Складаємо казку самостійно» /створення малюнків до ключових епізодів казки/. Таке заняття допоможе дошкільнятам як найкраще побачити особливості побудови казки, з'ясувати характери персонажів, зрозуміти головну думку твору. Структуру такого уроку «за цеглинками В. Я. Проппа» запропонувала методист Л. В. Живицька [2, с. 138 – 140].

В результаті такої творчої роботи за «цеглинками В. Я. Проппа» діти-дошкільники з'ясувають особливості побудови казки, досягнуть її мораль і зможуть самостійно сформулювати головну думку твору.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. На сучасному етапі інноваційних змін дошкільної освіти особливої значущості мають основні положення щодо формування творчої особистості дитини-дошкільника. Впровадження у виховний процес розглянутих методів і прийомів формування навички виразного читання у дітей-дошкільників дасть змогу вихователям дошкільних закладів удосконалити методику виховання творчої особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч, Н. І. Богданець-Білокаленко [та інш.]; наук. ред.: Г. В. Беленька, М. А. Машовець; Мін. осв. і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К.: Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 304 с.
2. Живицькая Л. В. На уроке и после урока. Дидактический материал по русскому языку: пособие для учителя начальных классов. / Л. В. Живицькая. – Ч. II. – Кировоград, 2002. – 164 с.
3. Сапун Т. М. Уроки читання у другому класі: Посібник для вчителя. / Т. М. Сапун, М. О. Почашинська, В. А. Канчук. – Тернопіль: Підручники і посібники. – 2001. – 176 с.

Ірина ВИШЕНЬСКА **ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ СИМВОЛІЧНОЇ СЕНЕКТИКИ (МЕТОД ТРВЗ) У ПРОЦЕСІ** **МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Жигора І. В.

У статті обґрунтовано важливість та особливості використання у навчально-виховному процесі теорії розв'язання винахідницьких задач як засобу формування мовленнєвих уявлень молодших школярів та використання методів символічної сенектики в процесі мовленнєвого розвитку дітей. На основі аналізу праць науковців визначено завдання названої технології та наведено способи впровадження її в дошкільне виховання та навчання дітей.



Ключові слова: технологія розвитку, теорія розв'язання винахідницьких задач, символічна синектика, мовлення дитини, методи ТРВЗ.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Традиційна система освіти, що має інформаційно-репродуктивний характер, здатна виховати лише людину-виконавця без творчої активності. Тому на зміну традиційним способам навчання дедалі частіше використовуються проблемно-творчі. У дошкільному віці закладаються основи творчої особистості, саме тому постає питання щодо вибору технології, яка б забезпечила успішний розвиток творчості дитини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розробленням теорії технології ТРВЗ займався Г. С. Альтшуллерт, який наголошував на формуванні креативності та творчості мислення в дітей. Учений запропонував методи, засоби та принципи цієї технології. Послідовником та засновником ТРВЗ у школі та в закладах дошкільної освіти став М. Н. Шустерманов. Систему роботи технології ТРВЗ у дитячому садку та завдання, які використовуються в процесі навчання, вивчав В. Л. Богат. Ґрунтуючись на синектиці, відомий дослідник у цій царині Г. Я. Буш розвивав та комбінував різні види прямої аналогії. З огляду на аналізований матеріал зазначимо, що використання технології ТРВЗ та методів символічної синектики є важливим аспектом у формуванні мовленнєвої компетенції.

Метою статті є аналіз використання методів смислової синектики (технології ТРВЗ) у процесі мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу досліджень. У сучасному світі педагогічні колективи ЗДО шукають нові шляхи подання інформації дитині, саме тому активно впроваджуються в роботу інноваційні технології. Перед вихователями постає проблема вибору методів, форм організації роботи з дітьми, інноваційних технологій, які оптимально відповідають завданням розвитку особистості. Сучасні педагогічні технології в дошкільній освіті спрямовані на реалізацію державних стандартів дошкільної освіти [2].

Оволодіння простими прийомами запам'ятовування, фантазування, придумування розповідей сприяє творчій роботі. Спрямування на розвиток дитячої уваги, навчання виявляти та розв'язувати зовнішні суперечності, бачити світ у взаємозв'язку його складників, знаходити необхідні резерви для розв'язання творчого завдання – це одна з методик (ТРВЗ – теорія розв'язання винахідницьких завдань), яку використовують педагоги дошкільного закладу в процесі навчально-виховної роботи з дітьми. Основоположником цієї технології вважають інженера й письменника-фантаста Г. С. Альтшуллера. Його послідовником є М. Н. Шустерманов, який упровадив ТРВЗ спочатку в роботу школи, а потім і дошкільних навчальних закладів [3, с. 105].

Наукові дослідження засвідчують, що сутність названої методики та її принципів відмінності від інших освітньо-виховних технологій полягають у тому, що вона не є догмою та застарілою методикою.

Так, Г. С. Альтшуллер визначає ТРВЗ-технологію (теорії розв'язання винахідницьких завдань) – як технологію, яка ставить за мету формування сильного мислення в дітей, виховання творчої особистості, підготовленої до розв'язання складних нестандартних завдань у різних галузях людської діяльності [1, с. 16–20].

Дослідник пропонує такі основні завдання своєї методики: «ТРВЗ перетворює вироблення нових технологічних ідей на точну науку, розв'язування винахідницьких завдань (замість пошуків «навпацки») передбачає систему логічних операцій». ТРВЗ створює принцип, який допоможе знайти вихід із будь-якої ситуації, а реалізація творчих здібностей ґрунтується на використанні різних методів творчого мислення [3, с. 108–115].

Методи ТРВЗ дають змогу побачити психологічні бар'єри, подолати страх перед новим, невідомим та прищепити дитині сприйняття життєвих і навчальних задач не як перешкод, а як задач, які потрібно й можна розв'язувати.

Основне в розвивальному навчанні – дати змогу висловитися, не перебивати, навіть якщо відповідь є неправильною. Найважливіше те, що дитина працює в атмосфері свободи мислення й творчості.

За слушним зауваженням В. Л. Богат, робота з ТРВЗ у дитячому садку передбачає п'ять етапів і визначається такими послідовними завданнями [4, с. 18].

Завдання першого етапу:

- навчити дитину знаходити й розв'язувати суперечності, не боятися негативного в об'єкті та явищі;
- навчання системному підходу, тобто бачення світу у взаємозв'язку його компонентів;
- формування вміння бачити й використовувати навколишні ресурси.

На другому етапі необхідно вчити дошкільників створювати щось нове. На цьому етапі навчання діти за допомогою ТРВЗ «оживляють» предмети та явища, надають одним якостей інших і навпаки, а також відкидають непотрібні та знаходять найкращі варіанти.

Третій етап – розв'язання казкових завдань і придумування казок. Треба навчити кожну дитину уникати сумного закінчення казок, не змінюючи при цьому сюжету, складати нові казки на основі добре відомих.

Четвертий етап – використання нестандартних оригінальних рішень, спираючись на набуті знання та інтуїцію. Дитина має навчитися знаходити вихід із будь-якої життєвої ситуації.

П'ятий етап ТРВЗ – це проведення бесід із вихованцями на історичну тему. Дітям варто пропонувати прослідкувати історію виникнення книги, олівця, стола, учити логічно обґрунтовувати свої ідеї.

Сьогодні формування мовлення дитини постає як проблема засвоєння та усвідомлення дітьми відповідних мовленнєвих норм, тому, використовуючи елементи ТРВЗ в ігрових і казкових завданнях, педагог спонукає дитину самостійно вибирати тему, матеріал та вид діяльності. За допомогою цієї методики легше навчити дітей міркуванню, висловлюванню власної думки, умінню робити висновки, розглядати проблему з різних сторін, прислуховуватися до думки інших дітей, педагога.



Спираючись на провідну діяльність дошкільнят – гру, дітям пропонуються різні види діяльності: використання різноманітних ігор, вправ, етюдів, творчих завдань. Гра – це незамінний засіб виховання в дитини творчих здібностей, самоаналізу, самооцінки, уміння докладати зусиль. У таких іграх дошкільник має змогу грати зі словами, створює незвичайні слова, загадки, казки, оповідання. За суттю гра і є творчістю.

Ігри стимулюють у дошкільників пізнавальні інтереси, дослідницькі пізнавальні дії, самостійний варіативний пошук шляхів досягнення результату, відкриття нового. Діти охоче грають у гру «Добре – погано» (автори – М. Н. Шустерман і Л. Г. Шуб). Для гри пропонуємо будь-який предмет, явище, що не викликає в дитини стійких емоцій. Ця гра допомагає розвивати активне мовлення дітей, учить міркувати, спираючись на власний досвід або прислухаючись до думки педагога чи інших дітей.

Використання методу контрольних запитань дозволяє за допомогою певних конкретних питань сприяти виконанню завдань. Наприклад: *максималізація* (збільшення): якщо ми збільшимо Колобка, то він не вміститься у вікно, щоб втекти, і тоді його не з'їсть Лисиця; ми збільшимо птахам крила, щоб вони швидше долетіли в теплі краї. *Мініатюризація* (зменшення): «Що можна зменшити?» (стиснути, звузити). Якщо ми зменшимо вовка, тоді він не зможе з'їсти поросят. *Універсалізація* – придумати невластиві об'єктні частини, ознаки, елементи; надати об'єктам незвичного призначення. Ми можемо перетворити Колобка на м'ячик. *Оживлення* – надати неживому об'єкту ознак живої істоти тощо

Задля активізації творчої думки використовують метод фокальних об'єктів (МФО) або метод каталогу, який допомагає віднайти оригінальні вирішення. Пропонуємо дітям визначити будь-який реальний предмет для його вдосконалення. Довільно обираємо притаманні характеристики-ознаки (властивості) й переносимо на визначений об'єкт. Так утворюється нова, цілком фантастична модель.

Метод синектики передбачає застосування чотирьох прийомів, які ґрунтуються на аналогіях:

– прямий – за формою, за структурою, за функцією, за кольором, за властивостями, за станом, метод гірлянд та асоціацій;

– особистісний – перевтілення, усвідомлена через образ свобода дій, уміння побачити себе очима інших;

– символічний – набуває форми конкретного прийому певного пошуку назви, що характеризує в парадоксальній формі певне поняття;

– фантастичний – завдання виконуються за допомогою фантастичних засобів, фантастичних персонажів (чарівників, чарівної палички).

Розвиваючи та комбінуючи різні види прямої аналогії, Г. Буш запропонував так званий метод гірлянд та асоціацій [5, с. 52–55]. Використовуючи метод гірлянд та асоціацій, можна дізнатися, що найбільше сподобалося чи запам'яталося дітям на святі, на прогулянці, у дитячому садку, у вихідний день. Фантастична аналогія дає змогу відмовитися від стереотипів, піти невідомим раніше шляхом. Вона здатна будь-яку ситуацію перенести в казку, використати чарівництво, тобто уявити, як розв'язали б цю проблему казковий персонажі. Дошкільнята висловлюють незвичні ідеї, якщо запропонувати їм описати, як вони собі уявляють: казковий дитсадок; казкове заняття, прогулянку, обід, фантастичний вихідний, вечір, свято. У таких описах діти інтуїтивно передають свої потаємні думки та бажання.

Подібні ігри сприяють прискоренню процесу розвитку в дошкільників простих логічних структур мислення та мовленнєвої компетенції. Основне вміння, необхідне для розв'язання логічних завдань – це вміння виявляти в об'єктах різноманітні властивості, називати їх, адекватно позначати словом їх відсутність, абстрагувати й утримувати в пам'яті одну, дві або три властивості, узагальнювати об'єкти за однією, двома чи трьома властивостями з урахуванням наявності або відсутності кожної.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи вище зазначене можна сказати, що за допомогою використання методик ТРВЗ у діяльності дошкільників здійснюється повноцінний розвиток творчої особистості, розкриваються творчі здібності дитини, розвивається уява та фантазія. Застосовуючи різноманітні ігри, казки, методичні прийоми діти навчаються аналізувати конкретну ситуацію й знаходити нестандартні шляхи її розв'язання. Технологія символічної синектики (технологія ТРВЗ) сприяє зниженню шаблонного мислення, розкриває пластичність думки та привчає до використання незвичних прийомів. Перспективу подальших досліджень убачаємо в застосуванні на практиці названої технології та створення відповідних занять для дітей дошкільного віку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Альтшуллер Г. С. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности / Г. С. Альтшуллер, И. М. Верткин. – Минск: Беларусь, 1994. – 124 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: за ред. А. М. Богуш; авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богиніч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. - К.: Видавництво МОН, 2012. – 26 с.
3. Березюк В. С., Рудік О. А. Інноваційні технології в ДНЗ / В. С. Березюк, О. А. Рудік. – Х.: «Основа», 2017. – С. 105–115.
4. Богат В. Л. ТРВЗ: основні положення / В. Л. Богат // Дошкільне виховання. – 2005. – №7. – С. 18.
5. Буш Г. Я. Рождение изобретательских идей / Г. Я. Буш. – Рига: «Лиезма», 1976. – С. 52–55.



Віолета ВІДІНЄВА
РЕКЛАМНО-ІНФОРМАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА
ІЗ УЧНІВСЬКОЮ МОЛОДДЮ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Рацул О. А.

Актуальність дослідження. Поняття «рекламна діяльність» вже давно вийшло із поняття суто комерційного. Нині рекламно-інформаційну діяльність здійснюють і соціальні педагоги. Реклама – той інструмент, що привертає увагу до соціальних проблем та сприяє запобіганню негативних явищ в учнівському середовищі. Розвиток соціальної реклами є, але «оберти» досить малі. Пов'язано це переважно з дуже малими витратами на даний вид реклами в порівнянні з країнами Євросоюзу.

Варто відходити від деструктивної реклами та розвивати ту рекламу, що приносить користь суспільству

Метою статті є теоретично обґрунтувати визначення поняття «рекламно-інформаційна діяльність соціального педагога» та «учнівська молодь».

Виклад основного матеріалу дослідження.

Згідно ст.1 Закону України «Про рекламу» (реклама – інформація про особу чи товар, розповсюджена в будь-якій формі та в будь-який спосіб і призначена сформувати або підтримати обізнаність споживачів реклами та їх інтерес щодо особи чи товару). На нашу думку, це визначення дає загальне уявлення про рекламу. З професійної точки зору наділи нас цікавить соціальна реклама. Але все ж багато хто задається питанням «При чому соціальні педагоги та працівники до рекламної діяльності?». Відповідь на це питання у Законі України «Про соціальні послуги», де закріплено порядок надання соціальних послуг, у тому числі й рекламно-інформаційних, передбачено, що одним із видів професійної діяльності працівників соціальної сфери є поширення об'єктивної інформації про види соціальних послуг, формування певних уявлень і ставлення суспільства до соціальних проблем [6].

Таким чином ми підходимо до поняття «соціальна реклама». Відповідно до Закону України «Про рекламу» соціальною рекламою є «інформація будь-якого виду, розповсюджена в будь-якій формі, яка спрямована на досягнення суспільно корисних цілей, популяризацію загальнолюдських цінностей і розповсюдження якої не має на меті отримання прибутку» [7].

На думку Т. Євгенєвої та Г. Федорової [5] соціальна реклама – це реклама, що демонструє «правильну модель поведінки» людини й «правильний образ» життя в цілому [5].

Соціальні педагоги чи працівники повинні вміти розробляти і управляти проєктами, спрямованими на зміну соціальної (соціально-педагогічної) ситуації. Також, важливо правильно позиціонувати професійні знання, вміння, навички та результати своєї професійної діяльності. Не менш важливим є ефективне здійснення професійну діяльність під час вирішення соціальних завдань.

Аби рекламно-інформаційна діяльність соціального педагога була дійсно продуктивною, формувала духовні та моральні цінності, соціальному педагогу потрібно володіти вміннями, навичками, знаннями даного профілю

Технологія – це сукупність прийомів і способів одержання, обробки чи переробки матеріалів; опис виробничих процесів, інструкцій з виконання, а також технологічні правила, вимоги, карти, графіки [4, с. 215].

Під рекламно-інформаційними технологіями в соціально-педагогічній діяльності ми розуміємо технології, що використовують сукупність засобів і методів збору, обробки й передачі даних (первинної інформації соціально-педагогічної тематики) для одержання інформації нової якості про стан об'єкта, процесу чи явища (інформаційного продукту – соціальної реклами) [4].

Т. Веретенко та О. Денисюк [2], описуючи професійний портрет соціального педагога, зазначають: "У сучасному світі соціальний педагог повинен уміти представляти інтереси свого клієнта в різних організаціях, розуміти специфіку використання реклами у вирішенні соціальних проблем суспільства, презентувати результати діяльності в засобах масової інформації" [3, с.62].

Про великий вплив реклами на життя молоді та суспільства загалом згадується в дослідженнях Р. Вайноли [2]:

– реклама, як і засоби масової інформації в цілому – це гнучка система, зміст якої постійно змінюється, тоді як інші складові макро-, мезо-, та мікрорівнів зазнають змін досить повільно;

– реклама має здатність впливати не тільки на індивіда, а й на виховну функцію таких інститутів, як сім'я, школа, найближче оточення, формувати громадську думку на рівні суспільства та країни;

– безпосереднім об'єктом дії інформаційних повідомлень є як окремих індивідів, так і велика група людей, що становлять аудиторію для того чи іншого конкретного засобу масової комунікації;

– засоби масової інформації мають чималі можливості вилити на людину як суто інформаційно, так і за допомогою практичних зразків того чи іншого стилю життя [2, С.67-71].

У дослідженні А. Стрелковської [14] наведено ціннісний підхід до класифікації та типізації соціальної реклами в Україні та виділяються такі типи соціальної реклами:

– реклама цінностей, головною метою якої є розповсюдження загальноприйнятих цінностей серед населення взагалі чи конкретної цільової аудиторії;

– реклама місії та цілей організації або закладу, метою яких є розповсюдження інформації про наміри організації у вирішенні якої-небудь проблеми;



– реклама соціальної проблеми, головна мета якої полягає в нагадуванні про проблему або постановці проблеми;

- реклама окремих людей, їх діяльності, методик або форм роботи (наприклад, прийомна сім'я);
- реклама проектів, що інформує про сучасні чи майбутні проекти організації;
- реклама досягнень організації;
- реклама організації в цілому [14, с.21].

На думку, А. Стрелковської [14] через соціальну рекламу можна формувати певну поведінку людини. Вчена також зауважує, що головною передумовою оптимізації ефективного впливу соціальної реклами є підхід до неї як до частини соціальної рекламно-інформаційної кампанії – комплексної системи заходів впливу на визначені групи населення за допомогою різних засобів і каналів масового й індивідуального інформування та навчання з метою спонукання до прийняття нових, корисних моделей поведінки [14, с.25].

В посібнику О. Карпенка [8]. «Виготовлення, впровадження та оцінка ефективності засобів соціальної реклами для молоді в закладах освіти» вказується на необхідність навчання людей, причетних до створення та реалізації в життя рекламно-інформаційних кампаній соціального характеру, технологіям проведення заходів рекламно-інформаційної кампанії, а саме: організації та розробці рекламно-інформаційних матеріалів, методам та способам донесення до цільової аудиторії інформації стосовно запланованих заходів, організації та проведенню презентації кампанії, конкурсів, тренінгів [8, с.74].

На думку М. Піскунової [10], соціальна реклама виступає формою суспільної рефлексії, усвідомлення громадянської відповідальності, показником здатності не лише розуміння суті соціальної проблеми, але й заклик до вирішення. При цьому передбачається використання одного з найсучасніших каналів комунікації – рекламного [10, с. 171].

О. Безпалько, І. Зверева [13] описували таку класифікацію проблем, що висвітлюються соціальною рекламою:

1. Боротьба з вадами та загрозами, попередження катастроф або небажаних наслідків, декларація добродійних цілей.
2. Декларація цінностей. В цілому можна дійти висновку про те, що пріоритетними цінностями кожної людини є здоров'я, робота (кар'єра), сім'я (діти), особисте щастя, безпека тощо.
3. Заклики до перетворень, що базуються на прагненні досягти соціальних та індивідуальних ідеалів.
4. Соціальна психотерапія. Використовується у тих випадках, коли негативні емоційні стани та почуття є масовими. Наприклад, страх, почуття тривоги, хвилювання за власну долю та долю своїх близьких, депресивні стани тощо [13].

В нашій роботі ми будемо говорити про молодь, а точніше про учнівську молодь. Аналізуючи праці науковців-соціологів, можна зробити висновок, що поняття “молодь”, на їх думку, не так вікове, як соціальне й історичне. За визначенням В. Лисковського [12], молодь – це покоління людей, яке проходить стадію соціалізації, засвоює загальноосвітні, професійні й культурні функції та готується суспільством до засвоєння й виконання соціальних ролей. За такого підходу вікова категорія “молодь” позначає не так хронологічний вік, як соціальний статус індивіда. Відтак, категорію “учнівська молодь” можна визначити як специфічну соціальну групу молодих людей віком 15-18 років, куди входять старшокласники загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв та студенти училищ, коледжів, обов'язковою ознакою яких є набуття у певний період формальної освіти, яка здійснюється за різними напрямками. Саме в цей період молода людина намагається власноруч організувати власне дозвілля. Учнівська молодь прагне віднайти гармонійні відносини з однолітками, прагне до відчуття та пізнання краси, що її оточує [12, с. 32].

Якщо подивитися на загальну картину того як соціальні педагоги застосовують соціальну рекламу у роботі з учнівською молоддю, то ми побачимо, що переважно застосування даної реклами націлене на здоров'я.

Дійсно, більшість рекламних кампаній націлені саме на формування здорового способу життя. Соціальна реклама нині одна з найголовніших компонентів, що впливає на поведінку учнівської молоді. Якщо задуматись, то даний вид реклама повсюди. Придивіться до реклами яка висвітлюється в соціальних мережах, білбордах вашого міста, транспорті тощо.

Ефективним і цікавим засобом рекламно-інформаційної роботи соціального педагога з учнями стало створення учнівських творчих проектів у вигляді соціально-педагогічної реклами.

Соціальне проектування – це науково-теоретична і одночасно практична діяльність по створенню проектів розвитку соціальних систем, інститутів, об'єктів на основі соціального передбачення, прогнозування та планування їх соціальних якостей і властивостей. Це дає можливість керувати соціальними процесами і є вираженням того нового, що характеризує тенденції соціального розвитку. Тому соціальне проектування пов'язане з інноваційною діяльністю і впровадженням соціальних інновацій [9].

Соціальний проект – сконструйоване соціальне нововведення, метою якого є створення, модернізація чи підтримка в середовищі матеріальної або духовної цінності, яка має просторово-часові та ресурсні обмеження і вплив якої на людей визнається позитивним за своїм соціальним значенням [11].

Життєвий цикл проекту можна розділити на мікроцикли:

- аналіз ситуації;
- розроблення концепції проекту;
- планування проекту; – його реалізація;
- корекція проекту по підсумкам моніторингу;



- оцінка результатів та підведення підсумків проекту [1].

Соціальний педагог розуміє, що нові проблеми потребують новітніх рішень. Саме соціальна реклама є тим інструментом, що не лише подобається учням і соціальному педагогу, а і може змінити ставлення суспільства до будь-якої проблеми та сформулювати позитивно спрямовану поведінку людини.

Робота над створенням соціальної реклами розпочинається з аналізу проблем, що існують та наскільки вони цікаві учням. Лише коли діти розуміють, що їх проект не лише цікавий, але і має місце в практичному застосуванні, то робота буде реальною корисною.

Для створення соціальної реклами учням пропонують найчастіше: малювати плакати та записувати відео ролики. На практиці даний вид роботи викликає в нас захоплення.

Дуже часто діти сприймають такі завдання з ентузіазмом на відміну від суто теоретичних. Для них це не наче квест, вони шукають, аналізують, проводять дискусії тощо. Великим плюсом такої роботи з учнями це не обов'язково велика матеріальна чи технічна база.

Міні соціальну рекламу використовують і в тренінгових завданнях. Якщо дати завдання на групу, то ми вчимо дітей працювати в команді. Якщо в класі конфлікти, або потрібно здійснити так звану «непомітну» профілактику. Якщо дати окремі завдання, то ми формуватимемо самостійність, розвиватимемо творчість, відстоювання своєї позиції тощо.

В місті Кропивницькому за нашими спостереженнями у 2019 році серед школярів та учнів професійно-технічних училищ, ліцеїв пройшла хвиля соціальної реклами. Соціальні педагоги відзначають, що даний вид роботи не аби як подобається дітям та і їм самим. Особливого помітним став проведений фестиваль соціальної реклами «Соціальний плакат – ідеальний світ». Ідеї дітей просто вражали, плакати у вигляді фотоколажів, чудові фотопостановки, малюнки. Сучасні діти – діти техніки, за допомогою смартфонів, комп'ютерів вони створили справжні шедеври соціальної реклами. Найголовніше, те що дорослі побачили сучасні проблеми очима дітей та зрозуміли над чим потрібно працювати найбільше.

Слоган – це те, що було не менш цікавим ніж самі роботи учасників, вони – «душа» робіт.

Цікавим видом соціальної реклами є відео реклама, але це вже досить складна робота, що потребує певного технічного забезпечення та навичок роботи з відео редакторами.

Соціальна реклама та проекти створюються не лише з метою профілактики чи навчання, а й з метою реальної допомоги. Наприклад, проект «Кожна дитина чекає на диво», коли учні шкіл створюють плакати, пишуть слогани, створюють сценарії для залучення благодійників і збирають подарунки для дітей на день Св. Миколая. Схожі проекти тільки з різними назвами та метою ми впевнені, що знайомі і Вам.

Висновки дослідження. Рекламно-інформаційна діяльність відносно нова, але встигла сподобатися сотням соціальних педагогів. Соціальна реклама як вид рекламно-інформаційної діяльності вражає своєю різноманітністю, ефективністю, значимістю... Учнівська молодь розробляючи свої проекти дає нам шанс на майбутнє де, людина з дитинства вміє не лише бачити проблеми, а аналізувати і вирішувати їх. В прогресивних країнах намагаються як раніше залучати дітей до створення і впровадження проектів, адже науковці стверджують, що таким чином діти стають в подальшому дорослими, що мислять та успішно виконують свою діяльність, знають чим хочуть займатися в цьому житті. На нашу думку, вже давно потрібно відходити від суто теоретичної роботи як в роботі соціального педагога так і педагогів взагалі. Практична рекламно-інформаційна діяльність – крок у майбутнє.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Боговяленська Ю.В. Проектний аналіз. Навч. Посіб. – К., 2004. – 336с.
2. Вайнола Р.Х. Можливості рекламно-інформаційних технологій в професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери / Р.Х. Вайнола // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2012. – № 3-4. – С.67-71.
3. Веретенко Т.Г. Вступ до спеціальності: соціальна педагогіка. Модуль 2 : навч. посіб. /Т.Г. Веретенко, О.М. Денисюк. – К. : Київськ.ун-т імені Бориса Грінченка, 2013. – 128 с.
4. Владимиров О.Л., Пархоменко А.А. Технология // БСС, 1976. – Т. 25. – С. 235.
5. Евгеньева Т. «Позвони родителям» или «Проголосуй за мистера Х!» / Т. Евгеньева, А. Федорова // Со-общение. – 2000. – № 10. – С. 26–29.
6. Закон України «Про рекламу», від 03.07.1996, № 270/96-ВР. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/270/96-%D0%B2%D1%80>
7. Закон України «Про рекламу», від 03.07.1996, № 270/96-ВР. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/270/96>.
8. Карпенко О.Г. Виготовлення, впровадження та оцінка ефективності засобів соціальної реклами для молоді в закладах освіти / О.Г. Карпенко, А.Л. Стрелковська. – К.: НПУ імені Драгоманова, 2007. – 74 с.
9. Курбатов В.И., Курбатова О.В. Социальное проектирование. – Учебное пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2001. – 416 с.
10. Пискунова М.И. Социальная реклама как феномен общественной рефлексии / Марина Игоревна Пискунова // М. : Паблик рилейшиз в системе коммуникаций : сб. науч. тр.– М. : Факультет журналистики МГУ, 2004. –С. 171–194.
11. Пльшевский В.Г. Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе. – М.: Социальнотехнологический институт МГУС, 2001. – 95с.
12. Социология молодежи / под ред. В. Г. Лисовського. – Изд-во СПбГУ, 1996. – С. 323.
13. Социальная педагогіка: теорія і технології: підручник / За ред. І. Д. Звереві – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
14. Стрелковська А. Л. Соціально-педагогічні умови формування позитивно спрямованої поведінки молоді засобами соціальної реклами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / А. Л. Стрелковська. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2007. – 21 с.



Євгенія ГАЛУШКА

РОЗВИТОК КОНСТРУКТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Котелянець Ю.С.

У статті розкрито сутність та зміст понять творчість, конструювання, обґрунтовано особливості формування творчого конструювання дітей дошкільного віку.

Ключові слова: діти дошкільного віку, творчість, конструювання, формування, розвиток.

Проблема, її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

Розвиток сучасної дитини як особистості передбачає максимальну реалізацію нею власної активності, самостійності, ініціативи, прагнення обирати на свій розсуд шляхи й засоби досягнення цілей, намірів, реалізувати власні потреби та інтереси. На жаль, виховання і навчання в сучасних навчальних закладах усіх рівнів освіти орієнтоване здебільшого не на формування в особистості механізму саморозвитку, а на те, щоб виховати особу, яка б у своїй діяльності та поведінці відтворювала соціально задані зразки. Однак це не сприяє розвитку особистості дошкільника, його вміння самоорганізуватися, приймати елементарні рішення, виявляти ініціативу, висловлювати власні судження, довіряти власним оцінкам.

З огляду на це, у дошкільних закладах освіти відбувається перехід від декларативної до практично зорієнтованої моделі навчання й виховання, що сприяє розвитку особистісних ресурсів дітей, їхніх потреб, інтересів, нахилів і здібностей. Водночас помітна зорієнтованість дошкільної освіти на формування особистості, здатної до конструктивної діяльності, що лежить в основі загального розвитку кожної людини.

Аналіз публікацій (виділення невирішених проблем). Важливість проблеми організації конструктивної діяльності засвідчують нормативні документи, якими керуються сучасні заклади освіти. Зокрема, у законі «Про освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти визначено визначальну роль конструктивної діяльності у формуванні особистості дитини, розвитку її творчих здібностей. У Базовій програмі розвитку дошкільника «Я у Світі» вперше в освітньому просторі України конструктивну діяльність визначено як одну з панівних ліній розвитку дитини.

Наукові дослідження, що розглядають теоретико – методичні аспекти проблеми конструктивної діяльності (Аристотель, Г. Гегель, І. Кант; Д. Богоявленська, Н. Лейтес, М. Лісіна, В. Юркевич; Л. Арістова, О. Брежнева, Л. Буркова, В. Кузь, В. Лозова, О. Матюшкін) характеризують «формування» як процес і результат цілеспрямованих та стихійних впливів соціальної дійсності на особистість з урахуванням індивідуальних, особистісних можливостей, неповторності. Поряд з цим, аналіз психолога – педагогічної літератури з проблеми організації конструктивної діяльності особистості дає змогу зазначити, що Л. Артемова, Д. Богоявленська, О. Матюшкін, М. Поддяков, О. Проскура, К. Щербакова, Г. Шукіна підкреслюють її виняткову важливість у розвитку особистості, хоча залишаються нерозв'язані проблеми та необхідність визначення нових перспективних засобів, які стимулюватимуть загальний розвиток особистості, її конструктивну діяльність.

Для вияву здібностей і здатності до конструктивної діяльності необхідні як зовнішні сприятливі умови, так і зусилля самої людини. Вітчизняними ученими (Д. Богоявленська, О. Матюшкін, О. Лук, В. Моляко, Я. Пономарьов, Я. Шубінський) та зарубіжними фахівцями (Ф. Баррон, А. Біне, Д. Гілфрод, А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Томсон) описано різні аспекти проблеми здібностей особистості до конструктивної діяльності.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті сутності та змісту понять творчість, конструювання, обґрунтувати особливості формування творчого конструювання дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Творчість належить до найбільш складних і водночас соціально значущих психологічних феноменів. Суспільству сьогодні вкрай потрібні люди, які творчо мислять, здатні ефективно діяти, проектувати, винаходити, конструювати нове, розв'язувати творчі задачі.

Сучасна психологічна наука детально вивчає процесуальний та особистісний аспекти творчості (І. Д. Бех, Н. І. Литвинова, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, О. Л. Музика, та ін.). Теорія відображення виступає методологічною основою такої психологічної закономірності як потяг до неповторності, що засвідчує активну природу психічного, яка, в свою чергу, і є поясненням природи творчої активності людини.

Психологи розглядають творчість, як продуктивну людську діяльність, яка здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення.

В філософській літературі відсутній єдиний погляд на обсяг і зміст поняття «творчість». Ми дотримуємося тієї точки зору, що вона є діяльністю людини, що створює нові оригінальні матеріальні та духовні цінності, якими володіє, і які мають суспільне значення та професійність.

У спеціальній науковій літературі творчість найчастіше визначається як процес діяльності, результатом якого є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей, або як створення нової реальності, яка задовольняє різні суспільні та особисті потреби.

Поняття «творчість» широко використовується у повсякденному житті та науковій літературі. Проте існують труднощі щодо його значення. До основних понять «творчості» належать такі:

- творчість – це діяльність людини, в якій вона створює нові об'єкти та якості, схеми поведінки й спілкування, нові образи та знання; творчість є вищою формою активності та самодіяльності людини;



- творчість – це суто людська діяльність; це не лише створення суспільно значущого продукту, творчістю можна назвати всі ті «відкриття», які людина робить особисто для себе; творчими є майже всі психічні процеси, за винятком, може, автоматизованих дій;

- творчість – це потреба в самоактуалізації, повній і вільній реалізації своїх здібностей та життєвих можливостей [2; 7; 9].

Дошкільний вік вважають сприятливим періодом для розвитку творчих нахилів особистості, їхнього прояву у сферах пізнання та художньої діяльності. Адже добре відомо, що у дітей цього віку більшість психічних процесів, зокрема, пам'ять, мислення, сприймання, уява, почуття, перебувають на стадії становлення, зміни, розвитку. Саме тому вони надзвичайно рухливі, нестійкі, мінливі, суперечливі.

Діяльність конструювання є тим видом дитячої активності, результат якої матеріалізується у формі продукту та об'єктивно відображає динаміку їх творчого розвитку. Дитяче конструювання, в силу його творчо-перетворюючої природи та відповідності інтересам і потребам дошкільника, при належній організації може носити суто творчий характер.

Поряд із маніпулятивною діяльністю конструювання розвивається у дошкільному віці одним із перших. Дошкільник, що є суб'єктом діяльності та конструктором по своїй суті, конструює все, починаючи зі слів, закінчуючи складними конструкціями, використовуючи у ролі деталей конструктора як предметні, так і образні матеріали.

На основі проведеного аналізу науково – педагогічних джерел зазначимо, що вчені характеризують ключову категорію нашого дослідження по – різному. Зокрема, В. Нечаєва [12] оперує поняттям «конструювання» як створення проєктів із деталей будівельного матеріалу, виготовлення іграшок і поробок із паперу, картону, дерева, інших матеріалів та конструкторів. За своїм характером воно подібне до образотворчої діяльності та гри. Перші конструкції діти роблять під час предметної діяльності в результаті практичних дій з різними предметами: кубиками, пірамідками.

У педагогічній науці конструювання витлумачують як засіб інтелектуального розвитку дитини. Поряд із цим цей вид діяльності на практиці використовують для розв'язання практичних завдань і здійснення естетичного виховання дітей [8].

В. Горбатих вважає конструювання одним з основних видів діяльності в дошкільному віці. Дитина, вміло керована в процесі конструктивної діяльності, всебічно розвивається, у неї формуються універсальні вміння й навички, що забезпечують успішність будь - якої іншої діяльності, зокрема трудової і навчальної [4; 5].

Перший крок у світ конструкторської творчості дитина робить вдома та в дитячому садку, при знайомстві з іграшкою. Дошкільникам властивий активний пізнавальний інтерес, що виражається у прагненні дізнатися, «що там всередині», розібрати іграшку, щоб з'ясувати, як вона влаштована та діє. Наразі у них з'являється й бажання створювати – змайструвати, побудувати щось своїми руками. Раннє залучення дітей до творчої конструкторської діяльності через гру, виконання творчих завдань, розвиток творчих тенденцій є передумовою розвитку творчості у майбутньому талановитих дизайнерів, інженерів, творчих людей.

Спроби зі створення розвивальних методик навчання творчому конструюванню робились протягом багатьох років психологами, педагогами, інженерами та іншими спеціалістами (Г. С. Альтшуллер, Г. Я. Буш, І. П. Волков, О. М. Давидчук, Т. В. Кудрявцев, З. В. Лиштван, О. Р. Лурія, В. О. Моляко, Л. О. Парамонова, М. М. Поддьяков та ін.). Ними враховувалось, що специфікою конструктивно-технічної творчості дорослого є її спрямованість на задоволення життєвих потреб суспільства. На відміну від цього, у дитячій творчості цінним є не продукт діяльності дитини, а процес творчого пошуку, що присутній у всіх ланках конструкторської діяльності. У якості основних ланок процесу конструкторсько-технічної творчості виступають етап зародження задуму та етап практичної його реалізації (Т. Рібо, П. М. Якобсон, С. М. Василейський та ін.). Це означає, що в усіх ланках конструкторсько-технічної діяльності, якщо вона виконується творчо, може бути присутня творча задача, що є необхідним компонентом будь-якої творчої діяльності [6, с. 4].

В процесі конструювання, як форми пошуково-конструкторської діяльності, цілеспрямовано розвивається конструктивне мислення дітей, виробляються смак та інтерес до раціоналізаторства. Успішне розв'язування різних видів конструкторських задач може служити одним із найбільш загальних показників розвитку конструкторського мислення. На думку М. М. Поддьякова, основним напрямком формування творчості у дошкільників є створення дорослими доступних для них проблемних ситуацій, постановка творчих задач – формування такої загальної евристичної структури особистості дитини, яка сприяє самостійному пошуку, розв'язанню в навколишньому світі проблемних ситуацій та задач [14].

Творчі конструкторські задачі спонукають дітей до використання набутих знань і навичок, до пошуку нових способів діяльності, вони є ефективним засобом розвитку здібностей дитини. О. Р. Лурія наголошував: «Довго вправляючи дитину в розв'язуванні конструкторських задач, ми водночас розвиваємо і її творчу конструкторську діяльність» [11, с. 59].

Дослідження конструкторської діяльності дошкільників О. Р. Лурії та А. І. Міренової підтвердили, що розвиток їх конструкторських умінь багато в чому залежить від характеру завдань, що ставляться перед ними [11]. Якщо дошкільникам пропонують побудувати конструкцію з розданого матеріалу за готовими зразками, то під час виконання такого завдання діти не дуже вникають у його зміст, не намагаються розібратися в деталях конструктора, а лише наслідують готовий зразок, роблять це не завжди точно. Лише коли їм пропонують зразок конструкції іншого типу (що дає уявлення про загальний вигляд споруди, без



виділення окремих деталей), діти допитливо розбираються у завданні, з'ясовують, з яких деталей вона складається. Такі завдання сприяють не тільки розвитку конструкторських навиків дошкільників, але й спонукають ріст їхньої спостережливості, уваги та мислення. Саме тому важливо, щоб завдання збуджували творчу думку дитини, примушували її шукати потрібне рішення, підштовхували до необхідності випробувати декілька комбінацій.

Використання творчих задач, проблемних методів формування умінь є одним з головних факторів, що сприяє підвищенню ефективності процесу навчання, стимулює дітей до активних, творчих пошуків нових способів отримання недостатніх знань [1].

Саме під час розв'язування творчих завдань у дітей формуються винахідливість, кмітливість, спостережливість, уміння планувати свої дії, шукати найбільш оптимальні рішення. І як наслідок – розвиток конструкторського мислення дітей.

У розв'язуванні задач можуть бути використані не тільки засвоєні знання, а здебільшого й розумові дії дитини, що визначаються наявністю у її фонді розумових прийомів і операцій. При цьому розв'язування конструкторської задачі може здійснюватись на рівні структурно-функціонального аналізу елементів конструювання, доконструювання (часткової перебудови) або ж цілковитої перебудови (побудови) конструкції.

І як наслідок, конструктивне мислення дітей розвивається у напрямку: від матеріалізації задуму, розробленого іншими, до самостійної постановки проблеми; від ситуативного застосування певних засобів конструкторської діяльності до стратегіальної організації мислення; від суб'єктивної до об'єктивної новизни.

У вихованні конструктивного мислення дітей першочерговим завданням є навчання цілеспрямовано використовувати конструкторський матеріал. Для цього дорослий пропонує дітям зразок будівлі, використовуючи показ найпростіших прийомів конструювання, наочно демонструючи їм, як вирішується конструкторське завдання.

Важливо озброювати дітей способами просторового аналізу структури предмета, на основі яких стає можливим визначення його конструкції. Діти навчаються способам просторового аналізу на основі зразка-малюнка, схеми, де зображуються окремі частини предмета, виділення яких дозволяє визначити, з якого будівельного матеріалу, в якому просторовому положенні можливе поєднання елементів між собою. Разом з тим діти також отримують можливість проявляти елементи власного пошуку у визначенні способів конструювання [3].

За зразок радять брати іграшки або малюнки, за якими діти згодом самостійно виготовляють іграшку. Діти разом із дорослим аналізують, з яких частин складається даний предмет, з чого (з якого будівельного матеріалу, якої форми) його можна зробити, яка має бути послідовність роботи тощо. У зв'язку з цим з'являється можливість постановки перед дітьми конструкторських задач, у яких тільки деякі умови розв'язання наочно виражені: побудувати предмет аналогічно до предмета навколишнього світу чи його зображення [15].

Розвиваючий ефект завдань даного типу допомагає підсилити й введення зразків з неповними характеристиками (тобто відсутність у зразку деяких зовні незначних елементів, разом з тим цілісно утворюючих, прихованих на малюнку) [13].

Конструювання за схемою (кресленням) є також одним із видів конструювання за зразком, що має неабиякі внутрішні ресурси розвитку творчих здібностей дітей. Як встановлено психологами, процедура співвіднесення оригіналу та моделі (схеми) вимагає від дитини розумових зусиль та особливої пошукової активності. Аналізуючи схематичне зображення, дитина шукає динамічні параметри, які властиві даній конструкції. При цьому ідея, народжуючись на основі детального аналізу ситуації, видозмінюється у ході подальших практичних дій (Т. В. Кудрявцев).

Наразі узагальнене наслідування (Д. Б. Ельконін), яке виражається в усвідомленому ставленні до зразків, у самостійному застосуванні відомих дитині знань, способів у незнайомих ситуаціях, сприяє у цьому випадку переходу від відтворюючої діяльності до творчої. Тому використання зразків і задач на відтворення та перетворення необхідні для формування у дітей таких знань, умінь, які потім обов'язково будуть задіяні ними в самостійній діяльності, набудуть більш узагальненого характеру і стануть вихідною позицією для розвитку творчості [13, с. 22].

Корисним для розвитку творчого конструювання є завдання на створення споруд за спеціально заданими умовами, що примушує дитину будувати будівлю в уяві, тобто створювати її задум, який може охоплювати і форму споруди, і спосіб дій, обраних у відповідності з заданими вимогами та технічними можливостями матеріалу [6, с. 7]. У процесі розв'язування таких задач формується уміння творчо визначати способи конструювання і на цій основі створювати власні конструктивні задуми.

Введення суперечливих умов в конструкторську діяльність дитини створює основу для формування у неї згодом узагальнених способів конструювання (М. М. Поддяков, Л. О. Парамонова, Г. В. Урадовських та ін.). Формування цих способів складає один із провідних напрямків навчання творчому конструюванню [10].

Висновки. Навчання творчому конструюванню спрямовано на формування, розвиток самого творчого процесу, механізму творчої діяльності, забезпечення мотиваційної, регулятивної, динамічної та операційно-технічної її сторін. Отже, формуючи у дітей вміння і бажання конструювати, ми маємо враховувати специфічні вікові особливості та етапи розвитку конструкторської творчості, використовуючи ефективні методи (інформаційно-рецептивні, репродуктивні, дослідницькі, евристичні). Не менш важливими при цьому є врахування психолого-педагогічних принципів та підходів до організації творчого конструювання,



дитячої творчості. Це передбачає використання дорослим поетапного показу виготовлення виробів, пояснення послідовності їх виконання, показ способів виготовлення, обстеження готового зразка, запитання до дітей з метою залучення наявного у них досвіду, самостійний пошук способів конструювання тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Біла І.М. Психологія творчого конструювання в дошкільному віці : монографія / Біла Ірина Миколаївна. – К. : Веселка, 2011. – С. 431.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 337 с.
3. Вержиковская Л. Г. Творчество младших школьников как условие их подготовки к общественно – полезному труду: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Вержиковская Лариса Германовна. – К., 1987. – 127 с.
4. Горбатих В. Готуємося до школи... з конструктором / В. Горбатих // Вихователь – методист дошкільного закладу. – 2009. – №6. – С. 66 – 70.
5. Горбатих В. Конструювання: технології розвитку / В. Горбатих // Вихователь – методист дошкільного закладу. – 2009. – №1. – С. 67 – 70.
6. Давидчук А. Н. Педагогические условия формирования конструктивного творчества у детей старшего дошкольного возраста в строительной игре: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» / А. Н. Давидчук, М., 1970. – 21 с.
7. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: О.В. Огневюк, К.І. Волинець ; наук. кер. програмою : О. В. Проскура та ін. – 3-ге вид., допов. та доп. – Київ : ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – С. 128 – 186.
8. Ефремова Т.В. Новый словарь русского языка: толково – словообразовательный: в 2 т. Т.2 / Т.Ф.Ефремова. – Москва: Русский язык, 2000. – 1088с.
9. Клименко В. В. Механізм творчості: чи можна його розвивати / В. В. Клименко. – К.: Шкільний світ, 2001. – 96 с.
10. Кудрявцев В. Т. Творческое конструирование с элементами художественного проектирования и эстетики быта. [Электронный ресурс] / В. Т. Кудрявцев. – Режим доступа: <http://tovievich.ru/book/13/76/1.htm>.
11. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А. Р. Лурия // Экспериментально-психологическое исследование. – М.: Наука, 1979. – 172 с.
12. Нечасва В. Г. Строительные игры в детском саду / В. Г. Нечасва, Е. И. Корзакова. – М., АПН РСФСР, 1959. – 119 с.
13. Парамонова Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду: учеб. пособие. / Л. А. Парамонова – М.: Академия, 2002. – 192 с.
14. Поддьяков Н. Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников / Н. Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 16-20.
15. Полуянов Ю. А. Дети рисуют. Педагогический всеобуч родителей / Ю. А. Полуянов. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.

Валерія ГАМАНЕНКО

ВИВЧЕННЯ ЛЕГЕНД І МІФІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)*

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Федотова С. О.

У статті розглянуто жанрові особливості легенд, міфів. Аналізуються програмові вимоги до вивчення легенд, міфів у четвертому класі на уроках літературного читання та реалізація їх у відповідних підручниках.

Ключові слова: *легенда, міф, програмові вимоги.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На уроках літературного читання учні початкової школи вже з другого класу починають читати фольклорні твори (українські та народів світу). У другому, третьому класах діти читають казки, українські народні пісні. У четвертому класі учні знайомляться з таким народними жанрами як легенда, міф. Ці твори досить складні для дитячого розуміння: вони насичені фантастичними елементами, що зближує їх з казкою, але фантастика в них поєднується з реальністю. Міфи і легенди знайомлять дитину з історією власного народу і народів світу, розвивають мислення, творчу уяву.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної літератури засвідчив увагу вчених до різних аспектів опрацювання легенди, міфу: сприймання художніх творів, зокрема міфу, легенди, Л. С. Виготським, Б. С. Мейлахом, П. Я. Якобсоном.

Методичні дослідження визначають такі напрями: навчання читання міфу, легенди (О. В. Джебелей, М. С. Бірко); традиційні та інноваційні прийоми роботи з переказом, міфом, легендою (А. Богуш, Л. Варзацька, Л. В. Живицька, О. Савченко та ін.).

Мета статті. Проаналізувати програмові вимоги до вивчення міфів, легенд на уроках літературного читання у початковій школі. Розглянути методи і прийоми, які спрямовані на засвоєння жанрових особливостей легенди, міфу.

Виклад основного матеріалу. Спочатку зупинимось на розгляді таких питань: Що таке фольклор? Що таке дитячий фольклор? Які жанри формують дитячий фольклор?

Фольклор – колективна усна творчість, що у досконалій формі відображає життя, працю, боротьбу за кращу долю, історію, побут, думки, прагнення, мрії й погляди людей.

Народна творчість, вірогідно, існує з тих пір, як людина стала мислячою істотою, оволоділа великим даром природи – мовою. Давним-давно, коли до створення письмової дитячої літератури пролягали віки, народ, чудовий від природи педагог, вгадуючи потребу дитини в поетичному слові, яскравій образності, відбирав для неї із свого фольклорного надбання твори значного виховного потенціалу естетичного впливу.

Термін «дитячий фольклор» ввів у науковий обіг російський дослідник Г. С. Виноградов у 1920 році. Вчений розумів це поняття як сукупність творів, що становлять репертуар самих дітей (твори, які складають самі діти); твори, з якими дорослі звертаються до наймолодших, він окреслив терміном «поезія пестування» [2, с. 28 – 31].



До середини XIX століття дитячий фольклор не виокремлювався як група усної народної творчості та спеціально не записувався. Тільки з другої половини XIX століття і у XX столітті, відколи зростає зацікавленість суспільства народним життям, починається збирання та з'являються публікації зразків усної дитячої словесності: Володимира Дала, П. Шейна, О. Афанасьєва, П. Іванова, С. Ісаєвича, Г. С. Виноградова, О. Капіци, М. Мельникова, П. Чубинського, Марко Вовчок, Миколи Лисенка, В. Василенка, В. Анікіна, Д. Яворницького, В. Верховинця.

Враховуючи середовище, в якому побутує дитячий фольклор, дослідник В. П. Анікін у книзі «Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор» (1957) визначає такі його групи:

1. Твори дорослих для дітей (колискові пісні, утішки, прислів'я тощо).
2. Твори, що перейшли із дорослого фольклору до дитячого (думи, перекази, легенди).
3. Твори, складені самими дітьми [2, с. 29].

Але часто неможливо визначити походження творів дитячого фольклору, тому ця класифікація недосконала. Більшість дослідників дитячої літератури розрізняють: 1) фольклор для найменших, вбачаючи в ньому яскраво виражену специфіку; 2) твори різних жанрів, відібрані багатьма поколіннями народу з метою виховання на їх зразках підростаючого покоління.

Дитячий фольклор формується під впливом низки чинників. Серед них – вплив різних соціальних структур і вікових груп, їх фольклору, масової культури, існуючих уявлень. Усну традицію діти найліпше засвоюють до підліткового віку, доки їх ще захоплює освоєння мови. Підлітки поривають зі світом дитинства, орієнтуються на норми поведінки старших. А властивий дитячому вікові характер творчості ще деякий час відображає саме дитячі поняття і уявлення. Дитячий фольклор допомагає дітям зрозуміти життєві ситуації, стереотипи поведінки, а також сприяє соціальній адаптації. Ґрунтом для такого «дорослішання» є готовність дітей отримувати і засвоювати інформаційну складову фольклорного тексту (відома любов дітей до казки із її кодифікаційними властивостями).

Народна творчість для дітей, як і література, тісно пов'язується з проблемами дитинства. Має виразне педагогічне спрямування, відповідає особливостям сприймання дітей певного віку.

Складовими дитячого фольклору є такі жанри:

- пісні;
- думи;
- казки;
- перекази, легенди, міфи;
- малі фольклорні жанри [2, с. 6].

Легенди – неоднорідні за своїм жанром, тому їх неможливо об'єднати загальним визначенням. Умовно виділяються такі основні групи легенд:

- 1) міфологічні;
- 2) апокрифічні;
- 3) героїчні.

Легенда (від лат. те, що слід читати) – твір, про певні події чи людей оповитий казковістю, фантастикою.

До **міфологічних** належать короткі фантастичні оповідання, про чудодійні перетворення людей на звірів, птахів, квіти, рослини; оповідання про домовиків, водяників, русалок. **Міфологічні легенди** мають багато спільного з образною системою фантастичних казок. В казках багатократні перетворення героїв, їх помічників і всього живого і неживого посилюють дію казки, динаміку викладу змісту. Наприклад: казка «Кривенька качечка». Качечка перетворюється на дівчину, але казка на цьому не закінчується, а продовжується: далі розповідається про те, як качечка-дівчина допомагає діду й бабі. В легендах же фантастичні перетворення сприймаються як своєрідні художні алегорії (алегорія /від гр. іносказання/ – створення образу, або образів, в яких усе зображення має переносне значення). Наприклад, легенда про дівчину, що стала тополею. В ній алегорично стверджується вірність дівочого кохання. Перетворюючись на тополь, дівчина ніби назавжди зберігає для милого свою красу. В подібних легендах виразно виявляється зв'язок фантазії з конкретною історичною дійсністю. Так, легенда про вдову чайку заснована на реальних фактах боротьби українського народу проти татаро-турецького поневолення. Чайка – пояснюється в легенді, – це жінка, яка гірко оплакувала свого чоловіка, вбитого татарами.

Отже, міфологічні легенди відображають не тільки первісний світогляд; нерідко в них фантастичні уявлення про довоколишній світ витискуються цілком достовірними уявленнями.

Апокрифічні легенди (апокриф – твір на біблійну тему, який визнавався церквою невірним) – мають велике значення для пізнання народного світогляду, зокрема його виразних атеїстичних поглядів. В цих легендах пародійно трактуються біблійні та євангельські теми. Своїм викривальним характером, стислістю змісту ці легенди близькі до сатиричних казок та анекдотів. Апокрифічні легенди не визнавалися церквою і кваліфікувалися нею як єретична творчість.

Героїчні легенди – найбільш типові у відображенні історії українського народу, його світогляду і характеру. Їх зміст, ідеї, образи визначаються певними подіями. Тут і героїчне осмислення визвольної боротьби давньоруської народності, і героїчні виступи українського народу проти татаро-турецької агресії. Герої цих легенд на відміну від казкових мають не вигадані, а вірогідні імена і прізвища; вони народжуються, живуть і діють не у вимріяних, а в конкретних історичних обставинах [1, с. 190].

Перекази – реалістичні усні твори (оповідання) про видатні події, про винятково значні життєві факти і ситуації. Вони мають велику ідейно-тематичну і сюжетну спорідненість з героїчними легендами. Перекази



порівняно з легендами відзначаються більшою документальністю змісту, більшою реалістичністю художніх засобів.

В легендах типовим художнім засобом змалювання образу героя і його діяльності є поетичний домисел, заснований на **гіперболі** (перебільшенні), то в переказі гіперболічне зображення відсутнє.

Створювані по гарячих слідах подій, перекази містять насамперед достовірні дані про ці події.

Легенди і перекази мають стильові відмінності. В легендах зміст викладається здебільшого в спокійно епічному тоні, перекази відзначаються патетичністю (схвильованістю) мови, певним ліризмом, що йде від особи оповідача, який постійно аналізує й оцінює відтворені ним події. В переказах висловлюється певна мораль без алегорії на відміну від легенд.

Віддаляючись від конкретних фактів минулої історії закріплюючись в усній поетичній традиції, перекази можуть стати легендами [1, с. 271].

Міф – (грецьк. – слово, переказ) – оповідний твір про богів, духів, героїв, надприродні сили, які брали участь у створенні світу. Міф – вияв наївної віри, який складає філософсько-естетичний комплекс давньої епохи. У давні часи міф створював уявлення про світ, впливаючи на процес пізнання, був основою для інтерпретації природних і суспільних явищ.

Міфологія – це зібрання переказів про богів, героїв [2, с. 463].

Давньогрецька література виросла на ґрунті міфології. Антична міфологія – це відображення людського життя, його потреб і прагнень, його ставлення до теперішнього, минулого й майбутнього, його ідеалів.

Міфологічне мислення людини пов'язано з цілою епохою – родовим ладом або первіснообщинною формацією. Міфологія – це до певної міри перенесення общинно-родових стосунків на природу і на весь світ. Ось чому небо, повітря, земля, море, підземний світ і вся природа виявлялися однією величезною родиною, представники якої неодмінно живі істоти людського типу, що перебувають між собою в певних родинних стосунках, відтворюючи первісний колектив першої історичної формації [2, с. 464].

Світ і природа для первісних були живим і одухотвореним. А оскільки первісні люди бачили перед собою Землю з її складовими частинами і Небо, то Земля жива одухотворена, вона з себе все створює і все живить у тому числі й Небо, яке вона також з себе породжує, – це основа міфології, епохи матриархату. Як жінка на тому ступені голова роду, мати, годувальниця і вихователька, так і Земля є джерелом і лоном усього світу, богів, демонів, людей. В епоху матриархату, на першій її стадії розвивається міфологія фетишизму.

Фетишизм (від французького *фетиш* – ідол; португальського – чаклунство, амулет) – поклоніння неживим матеріальним предметам, яким надавалися магічні (демонічні) властивості. Демонічна сила (істота) ніяк не відокремлювалась від предмета, в якому вона міститься [8, с. 569]. Фетишизм у Давній Греції охоплює всі сфери дійсності. Насамперед серед фетишів боги та герої, яких уявляли у вигляді необроблених грубих дерев'яних або кам'яних предметів. Така, наприклад, богиня Латона (Лето) на Делосі – у вигляді поліна. Фетишистське значення мали рослини, тварини і сама людина, а також усі частини її тіла. Так, виноградна лоза і плющ були фетишами Діоніса (бог рослинності, покровитель виноградарства і виноробства), і цього бога часом просто називали Плющем. Афіна (богиня війни, перемоги, мудрості, знань, ремесел, мистецтва) в одному орфічному гімні іменується «Змія». Критського Зевса колись сприймали як бика, а «совоокість» Афіни та «волоокість» Гери так само вказує на давню тотожність їх з совою та коровою (так званий зооморфізм).

На другій стадії матриархату розвивається міфологія анімізму. **Анімізм** – (від латинського слова *anima* – душа, дух), віра в душі та духів, які уявляються демонічними (магічними) істотами, що стоять за всіма предметами і явищами живої і неживої природи. Якщо душа пов'язана в анімістичному уявленні з певним окремим предметом, або його частиною, то духу приписується самостійне існування, велика сфера дії та здатність вселятися у той чи інший об'єкт [3, с. 42].

Діючою програмою з читання для початкових класів [6] та сучасними підручниками [5] передбачено вивчення легенд і міфів у 4 класі [Таблиця №1].

Клас	Українські народні легенди	Міфи народів світу
4 клас	«Звідки пішло прізвище та ім'я Богдана Хмельницького». «Місто Сміла»	«Створення світу» /єгипетський міф/. «Міфи про створення світу та людей» /міфи слов'янських народів/. «Дедал та Ікар» /давньогрецький міф/. «Гнів Перуна» /слов'янський міф/.

Таблиця №1.

У четвертому класі учні читають дві українські народні легенди «Звідки пішло прізвище та ім'я Богдана Хмельницького», «Місто Сміла». Легенди включено до першого розділу підручника для четвертого класу «Із скарбниці усної народної творчості» [5, с. 14 – 16]. Автор читанки під умовним позначенням «Зверни увагу» подає визначення народних легенд: «Народні легенди – це невеликі за обсягом твори-розповіді. У них відбилися народні уявлення про виникнення рослин, звірів, птахів, походження імен людей, назв річок, озер, окремих місцевостей, про події минулого та видатних історичних діячів» [5, с. 14]. У словничку читача подається більш чітке визначення легенди: «Легенда – твір-переказ про події, факти, людей, оповитий казковістю, фантастикою, який завершується повчальним висновком» [5, с. 187]. Отже, учні повинні засвоїти, що легенда – це оповідний твір, що він має елементи фантастики, і у творі сформульована головна думка /висновок/. Після кожного твору у читанці під умовним позначенням «Прочитай, подумай» сформульовані питання, які спрямовані на перевірку розуміння тексту. Так, після легенди «Звідки пішло



прізвище та ім'я Богдана Хмельницького» учням пропонується завдання і питання: «Прочитай текст мовчки. Підготуйся розповісти, як у легенді пояснюється походження прізвища та імені Богдана Хмельницького» [5, с. 15].

Після легенди «Місто Сміла» учням пропонується цілий блок питань:

1. Прочитай мовчки. Про які часи ця легенда? Хто її героїня?
2. Як люди увічнили пам'ять про відважну козачку?
3. Чи знаєш ти, звідки походить назва твого рідного міста або села? Розкажи про це в класі [5, с. 16].

До творів автор читанки сформулював питання першого і другого рівнів, які спрямовані не тільки на перевірку розуміння змісту тексту, але й на з'ясування причинно-наслідкових зв'язків. Саме третє питання можна назвати питанням другого рівня. Дітям пропонується помислити над тим, чому їхнє місто або село має ту чи іншу назву.

До другого розділу підручника «Що було на початку світу...» автором включено міфи народів світу: «Створення світу» /єгипетський міф/, «Міфи про створення світу та людей» /міфи слов'янських народів/, «Дедал та Ікар» /давньогрецький міф/, «Гнів Перуна» /слов'янський міф/. Перед творами під умовною позначкою «Зверни увагу» подається стаття, в якій подані елементарні положення про походження легенд, їхнє визначення. У словничку читача також є визначення міфу, більш конкретне й наукове: «Міф – це стародавня оповідь, що відображає уявлення давніх людей про виникнення світу, богів, фантастичних істот, людей, дива» [5, с. 187].

Завдання і питання до стародавнього єгипетського міфу «Створення світу» передбачають роботу учнів над змістом тексту (1. Розкажи, які здогадки про походження світу описано в міфах? 2. Які власні назви є в тексті? Що вони означають? Кого єгиптяни вважали творцем світу?), а також словникову роботу («Які нові слова поповнили твій словник?»).

Робота над слов'янськими міфами «Міфи про створення світу та людей» передбачає з'ясування значень незрозумілих слів і речень (1. Які слова, речення були незрозумілими?). Друге, третє, четверте питання спрямовані на роботу над текстом: «2. Знайдіть і прочитайте, яким, за уявленням слов'ян, було світове дерево? 3. Якими були стародавні уявлення про світове яйце? Що символізує яйце у християн? 4. Що розповідається в міфах праслов'ян про появу людей на Землі?». У п'ятому завданні учням пропонується вже поставити свої власні запитання до прочитаного тексту.

До давньогрецького міфу «Дедал і Ікар» під позначкою «Прочитай, подумай» подані питання до тексту: «Ким був Дедал? Як він опинився на острові Крит? Яке відкриття він зробив?». Особливу цінність мають питання і завдання, спрямовані на розвиток творчої уяви учнів початкової школи, а саме: «Яким ви уявляєте славетного будівничого /Дедала/? Чому митець почувався рабом? Чому загинув Ікар?». Завдання на вибір має пошуковий характер, учням пропонується дізнатися, у яких ще творах йдеться про мрію людини літати, немов птах.

Легенди, міфи – це саме такі фольклорні твори, які не тільки познайомлять учнів початкової школи із історією власного народу, але й з історією народів світу. Вони розвинуть творчу уяву і фантазію дітей, навчать абстрактно й творчо мислити.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лесин В. М. Словник літературознавчих термінів. / Лесин В. М., Пулинець О. С. – К., – 1971. – 485 с.
2. Літературознавчий словник-довідник. – К.: Видавничий центр Академія. – 1997. – 752 с.
3. Міфи Давньої Греції. – К., 1977.
4. Савченко О. Я. Літературне читання. Українська мова: підруч. для 4 класу загальноосвіт. навч. закл. /О. Я. Савченко. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2015. – 192 с.
5. Типові освітні програми для закл. загальної освіти: 1 – 2 класи. – К.: ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. – 240 с.

Марія ГЛІНКА

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)*

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Вдовенко В. В.

У статті розкрито особливості використання інтерактивних технологій при вивченні математики в початковій школі.

***Ключові слова:** інтерактивні технології навчання, інтерактивний підхід, інноваційні технології навчання, інтерактивне навчання, викладання математики в початковій школі, початкова школа, урок математики.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На даному етапі розвитку українське суспільство вимагає нового підходу до навчання, який буде відповідати міжнародним стандартам і буде орієнтований на особистість дитини. Тому діти повинні вміти знаходити та швидко сприймати інформацію, бути зацікавлені у навчанні і чітко вмотивовані, а також знати, як ці знання використати у житті. Актуальною проблемою наразі є процес модернізації освіти, особливо її початкової ланки. Саме тому наукового та методичного переосмислення потребують технології та методи навчання математики. Важливо, щоб на уроках математики в початковій школі діти були не «пасивними», а «активними» учасниками навчального процесу. За допомогою інтерактивних технологій під час вивчення математики учні активно взаємодіють один з одним, навчаються командній роботі, збагачують свій словниковий запас,



навчають інших і таким чином навчаються самі. Саме тому проблема використання інтерактивних технологій при вивченні математики в початковій школі є надзвичайно **актуальною**.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтерактивні методи в педагогіці й в практиці української школи намагалися використовувати ще у 20-і роки ХХ ст. Їх застосовували при впровадженні бригадно-лабораторного та проектного методів навчання, під час виробничих та трудових екскурсій тощо. Проте у 30-тих роках радянська школа відійшла від інтерактивних методів навчання.

Згодом елементи інтерактивного навчання використовували на практиці, їх розвинули у своїх роботах В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, В. Шаталов, С. Ільїн та інші. [9, с. 251]

Особливості інтерактивного навчання досліджували педагоги, психологи, методисти та науковці, а саме О. Біда, Г. Коберник, С. Личинкова, О. Пометун, Л. Пироженко та ін.

Виклад основного матеріалу. Нині існує декілька схожих за змістом тлумачень поняття «інтерактивне навчання». На нашу думку, найбільш точно відображають зміст цього поняття О. Пометун та Л. Пироженко. Вчені розглядають інтерактивне навчання як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [6, с. 8-9].

Я. Голанд ще в 60-х рр. ХХ ст. охарактеризував три основні моделі навчання, що існували в тогочасній школі. Він виділяв активну й пасивну моделі залежно від рівня залучення учнів у навчальну діяльність. У своїй класифікації Я. Голанд швидше використовує «пасивність», як визначення низького рівня активності учня, переважно репродуктивної діяльності за майже повної відсутності самостійності та творчості. До цієї класифікації можна додати інтерактивне навчання як певний різновид активного, який має свої закономірності та особливості. Схема цієї моделі відображає постійне спілкування вчителя з учнями, учня з учнями. Таким чином відбувається спілкування всіх членів колективу [7, с. 78-79].

Модель інтерактивного навчання полягає у тому, що учні активно співпрацюють один із одним, причому всі учні залучені до навчального процесу, тобто учні взаємно навчаються та співпрацюють, опираючись на власний досвід. Таке навчання може втілюватися, як колективне, групове, навчання у парі.

Л. Акпинар наголошує, що упродовж усього процесу інтерактивного навчання викладач не надає «готових знань», активність викладача замінюється активністю учнів, учитель лише керує навчальним процесом, спонукаючи учнів до самостійного пошуку вирішення тієї чи іншої освітньої проблеми. Завдання вчителя – розбудити в учнях власну ініціативу, активність, таким чином викладач виступає у ролі помічника або консультанта, а за необхідності – як одне з джерел інформації [1, с. 43-44].

Важливим аспектом інтерактивного навчання є почуття групової належності, що дає слабким, невпевненим у собі учням змогу відчувати себе безпечно. Коли діти навчаються разом, вони відчувають суттєву емоційну та інтелектуальну підтримку, яка дає можливість вийти далеко за рамки їхнього нинішнього рівня знань і вмінь. Отже, на таких уроках створюється ситуація успіху.

Т. Фадеева констатує, що у змісті освітньої галузі «Математика» Державного стандарту початкової загальної освіти перевага надається засвоєнню математичних понять, формуванню умінь і навичок, що відповідає змістовному та операційному компонентам математичної діяльності, і залишається поза увагою розвиток пошукових структур, творчості та емоційно-оцінного ставлення до математичного боку дійсності. У Базовому плані не розкрито основні змістові лінії, за якими вчитель має працювати над формуванням цілісної навчальної діяльності на уроках математики. Це ускладнює розробку технологій, особливо цілепокладання, довгострокового планування та управління на окремих етапах навчання математики при забезпеченні наступних зв'язків між ними [8 с. 8].

Думка про те, що у початкових класах достатньо навчити учнів обчислювальної діяльності та геометричним побудовам, є хибною, обмеженою, яка не відбиває реальних освітніх потреб молодого покоління. Традиційна система навчання математики орієнтує на передачу знань, тоді як гуманізація, оновлення навчального процесу передбачає формування творчої особистості [8 с. 5].

Науковий доробок учених із проблем технологій навчання доволі значний, але для його використання у початковому курсі математики має враховуватися розвивальний потенціал навчального предмета, закономірності формування функціонального, алгоритмічного, геометричного мислення молодших школярів. Аналіз науково-методичної літератури дозволяє зробити висновок про недостатню розробку процесуально-діяльнісних засад у функціонуванні методологічних, особистісних, інструментальних засобів в організації технології навчання. Тому серед учительського активу зароджуються та формуються нові підходи до навчання математики, які поєднують у собі провідні ідеї науковців, загально-теоретичні положення та власний багаторічний педагогічний досвід [8, с. 8].

Поява в останні роки ряду праць [4, с. 8–11], які переконливо обґрунтовують необхідність використання в навчальному процесі інтерактивних технологій і пропонують багатий теоретико-методичний матеріал із розв'язання педагогічних задач і психолого-педагогічних ситуацій у наближених до реальних умов, підтверджує, по-перше, цінність інтерактивних технологій як методу навчання не лише школярів, а й педагогів; по-друге, свідчить про тенденцію зближення процесу навчання з життям, озброєння учнів саме такими знаннями, які будуть необхідні їм у практичній діяльності [2, с. 16].

Як стверджує М. Крилова, в умовах інтерактивного навчання на уроках математики забезпечуються формування в його учасників передусім таких інтелектуальних умінь, як аналіз, порівняння, виділення головного, а також критичне мислення та здатність приймати відповідальні рішення. У результаті організації навчальної діяльності із застосуванням інтерактивних технологій в учнів на уроках математики розвиваються й ускладнюються психічні процеси – сприйняття. Розвиваються такі мислительні операції як



аналіз і синтез, абстракція й узагальнення, формуються воля й характер. А також при використанні різноманітних видів творчої діяльності на уроках в учнів розвиваються математичні здібності та проявляється інтерес до предмета. Велика кількість різноманітних і доступних учням видів робіт, включених у зміст знань, де застосовуються інтерактивні технології, дає поживу для розуму, розвиває увагу, спостережливість, розширює кругозір, знайомить з важливими елементами професійної діяльності, впливає на формування стійких пізнавальних інтересів, а в майбутньому – на вибір роду занять, пов'язаних з математикою [5, с. 135].

Я. Цивенко наголошує, що на уроках із використанням інтерактивних технологій важливо дотримуватися певної структури. Як правило, структура таких занять складається з п'яти основних елементів:

- а) мотивація (не більш як 5 % часу заняття);
- б) оголошення, виклад теми та очікуваних навчальних результатів (не більш як 5 % часу заняття);
- в) надання необхідної інформації (10-15 % часу);
- г) інтерактивна вправа – центральна частина заняття (45– 60 % часу на уроці);
- д) підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку (до 20 % часу) [10, с. 39].

Для реалізації інтерактивної моделі навчання використовують такі методичні прийоми: робота у парах, «два – чотири – усі разом», карусель, робота у малих групах, акваріум, мікрофон, методика незакінченого речення тощо.

Ці прийоми дозволяють засвоювати навчальний матеріал (часом досить одноманітний) і включати в навчальний процес мотиваційну сферу учня. Інтерактивну роботу можна застосовувати на різних типах уроку.

Для ефективного застосування інтерактивних технологій навчання Я. Цивенко пропонує дотримуватися наступних методичних рекомендацій:

1. Звертати увагу на підготовку приміщення до роботи. Треба продумати, як розставити стільці і столи, щоб усі мали змогу вільно спілкуватися, мали доступ до наочності, легко, за необхідності, перемішуватися. Важливо створити фізичний комфорт.

2. Підготувати необхідне обладнання та ресурси заняття.

3. Потрібно забезпечити психологічну підготовку учасників. Деякі учні можуть бути скуті, невпевнені в собі, тому корисно перед початком заняття зробити розминку, заохочувати учасників до активної участі в роботі, створювати умови психологічного комфорту, доброзичливості, можливості для творчого самовираження і самореалізації учасників.

4. Учасників на інтерактивному занятті чи заході не повинно бути багато. Як правило, у роботі можуть брати участь не більше 30 учнів. Лише за цієї умови можлива продуктивна робота в малих групах. Важливо, щоб кожен учень був почутий і кожна група мала змогу представити свої результати.

5. У роботі повинні бути задіяні всі учасники.

6. Потрібно детально продумати процедуру проведення і регламент. Це питання необхідно обговорити на початку заняття і намагатися не порушувати його.

7. Необхідно належну увагу приділити створенню пар і малих груп.



8. Обов'язково підбивати підсумки, відмічати позитивні зміни в учнях, стимулювати їх на подальшу роботу [10, с. 12-13].

На нашу думку, на одному уроці не доцільно застосовувати декілька інтерактивних прийомів. Покажемо фрагмент уроку узагальнення і систематизації знань, умінь і навичок, де використано інтерактивну технологію «Ажурна пилка».

Підготовча робота: перед початком уроку вчитель роздає дітям один смайлик на дві сусідні парти. Кожен смайлик різного кольору. Вчитель оголошує, що на уроці діти повторять такі типи задач:

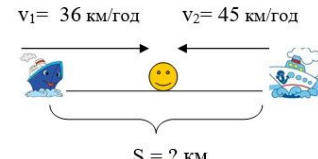
- Задачі на рух;
- Задачі на рух назустріч один одному;
- Задачі на рух в протилежних напрямках;
- Задачі на рух в одному напрямку;
- Задачі на знаходження частини від числа;
- Задачі на знаходження числа за величиною його частини.

Потім учні об'єднуються у «домашні групи» по 4 учні, кожна група отримує картку із завданням. Потрібно за допомогою схеми або короткої умови скласти задачу, визначити її вид, а також розв'язати. Зразки завдань представлено на схемах:

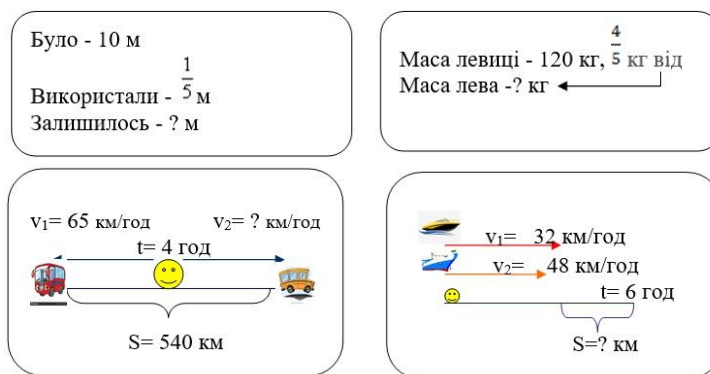
	t	S	V
	5 год	? км	120 км/год
	3 год	90 км	? км/год

t = 6 год

v₁ = 36 км/год v₂ = 45 км/год



S = ? км



Кожна група має виконати завдання за визначений час. По закінченню цього часу за командою вчителя учні відповідно до кольору свого смайлика змінюють групу.

Кожен учень є експертом того типу задачі, яку було розв'язано у домашній групі. Тому кожна дитина в новій групі спочатку пропонує розв'язати «свою» задачу, а при потребі пояснює її розв'язок товаришам. Далі учні повертаються до своїх домашніх груп, діляться тією інформацією, яку почули у експертних групах, роблять висновки про кожен тип задачі. Наприкінці уроку клас робить загальні висновки щодо кожного типу задачі, які розглядали на уроці.

Висновки. Інтерактивні технології в початковій школі на уроках з математики активізують творчу та самостійну діяльність учнів, залучають в плідний робочий процес навіть тих дітей, які на традиційних заняттях не часто проявляють активність. Інтерактивне навчання дозволяє розв'язати відразу цілу низку завдань: розвиває комунікативні вміння й навички, допомагає встановленню емоційних контактів між учасниками процесу, забезпечує виховні завдання, оскільки змушує працювати в команді, прислухатися до думки кожного. Використання інтерактивних технологій знімає нервову напругу, дає можливість змінювати форми діяльності, переключати увагу на основні питання. На таких уроках стимулюється творчий пошук, прищеплюється уміння й навички самостійно працювати з інформацією, відбувається розвиток роботи у групі, вміння слухати і поважати думки товаришів, формулювати та висловлювати свої думки. Діти привчаються до спостережливості, уважності, дослідження та пошуку. На таких заняттях діти охоплюють великий обсяг матеріалу, навчаючи та слухаючи інших дітей, вчать самі. В учнів з'являється мотивація до навчання, формується спільна мета.

Отже, використання інтерактивних технологій в початковій школі на уроках математики підвищують результативність знань учнів, порівняно з уроками, що проходять за традиційною формою проведення. До того ж інтерактивна модель змінює традиційний стиль педагогічного спілкування на активну взаємодію всіх учасників навчального процесу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акпинар Л.Е. Інтерактивні технології навчання в початковій школі: Навчальний посібник для студентів ВНЗ/ Л.Е. Акпинар – К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. – 288 с.
2. Андросова Н.М. Інтерактивні технології у педагогічних закладах / Н.М. Андросова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: журнал – 2011. – № 39. – С. 14-20.
3. Бережок А.М. Інтерактивні технології навчання / А.М. Бережок // Підготовка сучасного вчителя: логіка, динаміка, перспектива: зб. матер. студ.-виклад. наук. – Миколаїв: МДГУ ім. П. Могили, 2007. – 111 с.
4. Даниленко Л. І. Теорія і практика інноваційної діяльності в загальній середній школі / Л.І. Даниленко // Управління освітою. – 2001. – № 3. – С. 18 – 24.
5. Крилова М.О. Інтерактивні технології – крок в майбутнє / М.О. Крилова // Науково-методичний збірник матеріалів Днів науки «Актуальні проблеми та перспективи розвитку сучасної педагогічної освіти». – Стаханов, 2015. – С. 133 – 137.
6. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник / За ред. О. І. Пометун. – К.: А. С., 2004. – 192 с.
7. Семідетна О. Інтерактивні технології навчання – технології сучасного життя / О. Семідетна // Студентський науковий вісник. – Кіровоград: КДПУ, 2007. – Вип. 5. – Ч. 1. – 230 с.
8. Фадеева Т.О. Інноваційні технології навчання математики у початкових класах: навч.- метод. посіб. для студ. психол.- пед. фак. пед. ун-ту / Т.О. Фадеева. – Кіровоград: Авангард, 2011. – 95 с.
9. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність / В.В. Химинець – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 360 с.
10. Цивенко Я.І. Використання інтерактивних технологій навчання на уроках математики (методичні рекомендації) / Я.І. Цивенко – Маріуполь; Метінвест, 2014. – 55 с.

Марина ГОРБУНОВА **РОЗВИТОК АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ** **МАТЕМАТИКИ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)*

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Нікітіна О. О.

У статті акцентовано увагу на проблемі розвитку математичного мислення учнів молодшого шкільного віку, розглянуто поняття «алгоритм» та «алгоритмічне мислення» як складники математичного мислення, проаналізовано компоненти алгоритмічного мислення, розкрито види алгоритму та показано можливості їхнього застосування на уроках математики в початковій школі.



Ключові слова: мислення, математичне мислення, молодший шкільний вік, алгоритм, алгоритмічне мислення.

Проблема, її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасний світ змінюється, і ми змінюємося разом із ним. Розвиток науки та техніки, поява інноваційних технологій має великий вплив на зміст загальної середньої освіти, зокрема початкової ланки. Сьогодення висуває нові вимоги як до вчителів, так і до учнів. Сучасний вчитель це той вчитель, який володіє на високому рівні не тільки знаннями з методики викладання, але й має розвинені уміння та навички з використання інноваційних технологій на уроках.

Концепцією Нової української школи зазначено, що вчитель повинен дати не тільки необхідні знання, але й навчити користуватися цими знаннями у повсякденному житті. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерела знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини.

Однією із ключових компетентностей Нової української школи визначено математичну компетентність, яка включає в себе насамперед культуру логічного та алгоритмічного мислення, уміння застосовувати математичні методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності, здатність до розуміння і використання простих математичних моделей та уміння самостійно їх будувати для вирішення проблем.

Дослідник С. А. Раков, під поняттям «математична компетентність» розуміє спроможність особистості бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і методи математичного моделювання, будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень. Математика в закладі освіти має бути живою, такою, якою вона є насправді, а не такою, як у заформалізованих підручниках, тим більше у заформалізованому поданні, заформалізованого педагога [6, с. 15].

Тому проблема формування і розвитку мислення молодших школярів в останній час є основним завданням школи і стає все більш актуальною.

Мета статті розкрити та теоретично обґрунтувати значення розвитку алгоритмічного мислення для формування математичної компетентності молодшого школяра. Показати можливості застосування різних видів алгоритму на уроках математики в початковій школі.

Аналіз публікацій (виділення невирішених проблем). Проблемою розвитку алгоритмічного мислення у початковій школі займалися такі відомі педагоги та психологи, як С. П. Баранов, В. В. Давидов, І. В. Скляр, О. О. Тихоненко. Дослідники виділяють алгоритмічне мислення як провідну роль в організації діяльності людини. У галузі математичної освіти розвитку алгоритмічного мислення приділяли увагу такі дослідники як: В. М. Монахов, М. І. Моро, Н. Б. Істоміна, А. А. Столяр, І. Ф. Тесленко, Л. П. Червочкіна, Л. М. Фрідман, В. Ф. Шаталов [3, с. 17]. Вирішення проблеми розвитку алгоритмічності мислення включає такі аспекти: розробка дидактичних матеріалів (комплексу завдань) для розвитку логічного й алгоритмічного мислення дітей молодшого шкільного віку (А. В. Белошиста, В. В. Левітес); розробка методу вирішення проблеми шляхом підвищення рівня мотивації (В. Н. Ісаков, В. В. Ісакова); використання постійної розумової праці (Я. Н. Зайдельман, Г. В. Лебедев, Л. Е. Самовольнова); під час використання ІКТ для розв'язування навчальних і практичних задач (В. Ю. Биков, Ю. О. Дорошенко, А. П. Єршов, М. І. Жалдак, О. А. Кузнецов, В. В. Лапінський, Л. Г. Лучко, Л. М. Калініна, Л. А. Карташова, Ю. І. Машбиць, О. В. Співаковський, Т. В. Тихонова [3, с. 19].

Виклад основного матеріалу. Мислення займає головне місце в системі пізнавальних процесів. Щоб у майбутньому молодші школярі вміли не тільки одержувати знання, але й розв'язувати різноманітні практичні та теоретичні завдання, вони повинні навчитися мислити. Мислення – це процес пізнавальної діяльності індивіда, що характеризується узагальненим або опосередкованим відображенням дійсності. Психолог О. М. Матюшкін вважає, що процес мислення здійснюється насамперед як процес розв'язання проблеми [4, с. 37].

Перед школярами, починаючи з першого класу, постає ряд проблем, для вирішення яких їм потрібно обрати правильний спосіб. Вони аналізують, міркують, встановлюють послідовність подій вчать робити висновки, порівнювати свої дії з іншими, тобто мислять. Саме молодший шкільний вік є продуктивним у розвитку мислення. Це пов'язано з тим, що діти включаються в нові для них види діяльності та системи міжособистісних відносин, що вимагають наявності нових психологічних якостей.

Мислення молодших школярів характеризують як конкретно-образне. Конкретність мислення молодших школярів виявляється у тому, що певну розумову задачу вони можуть розв'язати, тільки виходячи з означених словами конкретних предметів, їх зображень або уявлень. Під впливом навчання в мисленні молодшого школяра змінюється співвідношення образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів. Ці зміни відбуваються по-різному, залежно від змісту навчання. Завдання вчителя полягає в тому, щоб забезпечити розвиток не тільки абстрактного, а й конкретного мислення молодших школярів.

Одним із складників математичного мислення є алгоритмічність – система мислительних дій та прийомів, що спрямовані на розв'язування теоретичних і практичних задач, результатом яких є алгоритм як специфічний продукт людської діяльності [2, с. 47]. В основі алгоритмічного мислення лежать алгоритми. Алгоритми – це певна послідовність дій, за допомогою яких можна одержати результат.

Дослідниця Т. М. Барболіна виділяє наступні компоненти алгоритмічного мислення: вміння аналізувати необхідний результат і здійснювати вибір на цій основі початкових даних для розв'язання проблеми; виділення основних операцій, необхідних для вирішення поставленого завдання; вибір виконавця, здатного



здійснювати ці операції; впорядкування операцій та побудова моделі процесу розв'язування; реалізація процесу розв'язування і співвідношення результатів [1, с. 19].

Таким чином, школярі більшість дій виконують за певними правилами. Їх ефективність багато в чому залежить від того, як учні уявляють, що робити в кожен момент часу, в якій послідовності, який повинен бути результат дій, тобто використовують алгоритми у повсякденному житті. Складання школярами алгоритмів виконуваних дій стає частиною їхньої культури мислення та поведінки.

Урок математики є унікальним середовищем, у якому забезпечені всі умови для розвитку алгоритмічного мислення школярів. Опорою для розвитку алгоритмічного мислення молодших школярів є побутові алгоритми. Їх можна застосовувати у форматі життєвих та казкових ситуацій. До них можна додати також різноманітні навчальні ситуації, які мають алгоритмічну природу. Це правила складання візерунків, проведення прямих ліній під лінійку, виконання обчислювальних ланцюжків, розв'язання задач по діях тощо.

За типовою програмою НУШ у першому класі можна виокремити такі навички та уміння учнів пов'язані з алгоритмічним мисленням як: робота з числами і величинами (відтворення послідовності чисел, утворення різними способами, встановлення взаємозалежності між діями додавання та віднімання); математичними задачами та дослідженням (розв'язування сюжетних задач, які є моделями реальних ситуацій); лінійними таблицями.

У другому класі діти встановлюють залежність між компонентами і результатом арифметичних дій, застосовують правила порядку виконання дій у виразах, розв'язують проблемні ситуації за допомогою розгалуженого алгоритму (якщо умова виконується, то виконати дію 1, інакше виконати дію 2), а також розв'язують нестандартні задачі, математичні ребуси [5].

Розвиток алгоритмічної культури молодших школярів на уроках математики здійснюються за допомогою завдань різного виду складності та з опорою на вид алгоритму. Розрізняють три типи алгоритмів, а саме лінійні, алгоритми з розгалуженням, алгоритми з повторюванням.

Найпростіший вид алгоритму – лінійний алгоритм. Це такі алгоритми, в яких дії виконуються послідовно, одна за одною. Кожна дія лінійного алгоритму обов'язково виконується, і виконується тільки один раз. Прикладом лінійного алгоритму на уроці математики можуть послугувати графічні диктанти, завдання виду сполучи з відповідями приклади та утвори малюнок, побудуй фігуру.

Наступний вид алгоритму – алгоритм з розгалуженням. Алгоритм, у якому та чи інша серія команд реалізується в залежності від виконання заданої умови, називається алгоритмом з розгалуженням. Прикладом застосування на уроці математики алгоритму з розгалуженням можуть послугувати завдання з обчислення виразів з дужками, розв'язування рівностей, складених задач.

Третій вид алгоритмів – алгоритми з повторенням або циклічний алгоритм. Якщо в завданні необхідно повторити кілька раз дію, поки дотримується деяка заздалегідь умова, то таке завдання називається повторенням або циклом. Алгоритм, що містить цикли, називається циклічним алгоритмом або алгоритмом повторення. На уроці математики пропонуються наступні завдання з використанням циклічного алгоритму: обчислити зручним способом, розшифрувати назву героя, міста при цьому обчислити вирази та розташувати у певному порядку, розв'язати задачу за певною блок-схемою.

Одним із засобів розвитку алгоритмічного мислення молодших школярів є поєднання уроку математики з інформаційно-комунікаційними технологіями.

Застосування ІКТ на уроках математики здійснюється за такими напрямками:

- пошук та добір навчального матеріалу в Інтернеті (малюнки, завдання, додаткові відомості про застосування математики в житті, цікаві факти з історії математики тощо, презентації та математичні ігри);
- створення дидактичного матеріалу (таблиць, схем, асоціативних куштів);
- за допомогою мультимедійної презентації (представлення множин і дій над ними, склад числа, математичні дії, задачі на рух, коли учні бачать на екрані, як рухаються автомобілі навздогін чи з відставанням, що відбувається з човном, який пливе за течією чи проти течії) [6, с. 32].

Комп'ютер та комп'ютерні програми займають велике місце в розвитку алгоритмічного мислення молодших школярів. Існує багато різних програм, що сприяють розвитку у молодших школярів алгоритмічного мислення. При проведенні регулярних розвиваючих занять, систематично організованих цікавих завдань створюються сприятливі умови для формування таких цінних якостей як алгоритмічне мислення, самостійність, що виявляється в активному та ініціативному пошуку вирішення завдань, у глибокому та всебічному аналізі їх умов, в критичному обговоренні та обґрунтуванні шляхів вирішення, у попередньому плануванні та програванні різних варіантів здійснення розв'язання.

На уроках математики вчитель повинен розвивати пізнавальні процеси школярів. За допомогою технічних засобів, можна зробити уроки ще цікавішим та багатогранним. Розвиваючи алгоритмічне мислення педагог може використовувати комп'ютерні програми «Сходинки до інформатики», «Інформатика в іграх і задачах», «Комп'ютерна азбука», «Алгоритміка» в яких відпрацьовуються команди алгоритмів, та їхні особливості [1, с. 20]. Розвивати алгоритмічне мислення можна за допомогою програм-робота «Навантажувач», «Садівник», «Кенгуру» («Сходинки до інформатики»).

Систематичне використання на уроках математики різних прийомів, методів та технологій, спеціальних задач, спрямованих на розвиток алгоритмічного мислення, розширює математичний кругозір молодших школярів і дозволяє більш впевнено орієнтуватися в найпростіших закономірностях навколишньої їхньої дійсності й активніше використовувати математичні знання у повсякденному житті.

Висновок. Надзвичайно важливу роль у розвитку алгоритмічної культури молодших школярів відіграє математика. Завдання кожного вчителя на уроці є озброєння учнів загальними прийомами мислення,



просторової уяви, розвиток здатності розуміти зміст поставленої задачі, уміння логічно міркувати, засвоїти навички алгоритмічного мислення. Щоб розвинути алгоритмічне мислення молодших школярів, вчитель на уроці підбирає різні методи та засоби, які впливають на їхній розвиток.

На уроці математики в початковій школі використовуються завдання з алгоритмами різних типів. Такі завдання подаються у різних схемах, блок-схемах, рівняннях, задачах. Учні виконуючи дії за допомогою алгоритмічних дій, виконуючи умови алгоритму, знайомляться з структурою алгоритму, і тим самим розвивають не тільки логічне та алгоритмічне мислення, а й концентрацію уваги, уяву та інші пізнавальні процеси.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барболіна Т. М. Розвиток алгоритмічного й операційного мислення у процесі вивчення прикладного програмного забезпечення / Т. М. Барболіна // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2010. – № 1 – С. 19-22
2. Дегтярьова Г. А. Підготовка вчителя до проведення сучасного уроку в умовах інформатизації освіти: [Навчально-методичний посібник] / Г. А. Дегтярьова, Т. В. Папернова / – Харків: ХАНО, 2011. – 220 с.
3. Истомина Н. Б. Методика обучения математике в начальных классах / Н. Б. Истомина. – М.: Академия, 2001. – 288 с.
4. Матюшкин А. М. Проблемні ситуації в мисленні і навчанні / А. М. Матюшкин. – М.: Директмедиа Паблішинг, 2008. – 392 с.
5. Нова українська школа концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу <https://mon.gov.ua>
6. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ / С. А. Раков. – Х.: Факт, 2005. – 360 с.
7. Скляр І. В. Розвиток алгоритмічного мислення – основна задача курсу інформатики / І. В. Скляр // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2010. – № 2. – С. 11-14.

Ірина ГОРОБЕЦЬ

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Баранюк І. Г.

Анотація: У статті розглянуто головні особливості розвитку креативності молодших школярів за допомогою дидактичних ігор. Виділено психологічні особливості формування креативності учня в освітньому процесі початкової школи, а також розглянуто основні способи формування креативного мислення учнів початкових класів шляхом використання дидактичних ігор.

Ключові слова: креативність, креативний розвиток, психологічні особливості, дидактична гра.

Постановка проблеми. Навчаючись у школі, дитина постійно працює, активно розвивається, навчається аналізувати проблеми, які виникають, вчиться прогнозувати власне майбутнє, виявляє помилки і працює над ними, досягає певних результатів. Пліч-о-пліч з цими процесами виступає саме її винахідливість та креативність. Саме тому розвиток креативності молодших школярів можливий внаслідок впровадження у освітній процес методів та прийомів, які спрямовані на розвиток творчості. Зокрема, використання дидактичних ігор у освітній діяльності є досить ефективним засобом розвитку креативних здібностей школярів.

Аналіз досліджень. Розробкою дидактичних ігор, які спрямовані на розвиток креативності займалися видатні педагоги та психологи, серед них: С. О. Сисоєва, В. М. Букатов, О. С. Газман, Д. Н. Кавтарадзе, М. В. Кларін, П. І. Підкасистий, Ж. С. Хайдарова, А. Н. Леонт'єв, А. С. Макаренко, С. Л. Рубінштейн, К. Д. Ушинський, Д. Б. Ельконін, Н. П. Анікеєв, та інші.

Мета статті. Розглянути головні психологічні аспекти розвитку креативного мислення молодших школярів шляхом використання дидактичних ігор в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Сучасна дидактика, використовуючи ігрові форми навчання, передбачає ефективну взаємодію вчителя та здобувача освіти, високу продуктивність їх діяльності та спілкування з характерними для них елементами безпосередності й невимушеної зацікавленості. Педагоги дають високу оцінку дидактичній грі та вважають її досить ефективною в освітньому процесі: «Дидактичні ігри, ігрові завдання та прийоми дозволяють підвищити сприйнятливості дітей, урізноманітнити навчальну діяльність дитини, приносять цікавість, розвивають дитячу творчість» [3, с. 12].

У молодшому шкільному віці закріплюються і розвиваються основні психічні процеси: увага, сприйняття, пам'ять, уява, мислення і мова, які необхідні для дитини в навчально-виховному процесі. Для того, щоб уміло використовувати наявні в дитини основні здібності для розвитку креативності, необхідно якнайшвидше адаптувати дітей до роботи в школі і вдома, навчити їх учитися, бути уважним. У початковий період навчальної роботи з дітьми необхідно, в першу чергу, спиратися на ті сторони пізнавальних процесів, які у них найбільш розвинуті, пам'ятаючи і про необхідність удосконалення інших.

Для формування креативної особистості необхідно надавати можливість учням молодшого шкільного віку самостійно знаходити шляхи вирішення завдань, а не вирішувати їх за них. Креативне мислення починає працювати в кожній дитині саме тоді, коли практика наражає її на якісь труднощі, перепони, що виступають у вигляді більш чи менш складних задач, які збуджують її розум, примушують мислити, шукати і знаходити відповідні рішення.

Дидактична гра, як вид діяльності молодших школярів, відіграє важливу роль у розвитку креативності, удосконалює предметну діяльність, логіку і прийоми мислення, формує і розвиває уміння і навички спілкування з оточуючими. У цьому віці важливо, щоб молодший школяр був забезпечений достатньою кількістю дидактичних ігор у школі і вдома, мав час для занять ними, оскільки гра займає друге місце після навчальної діяльності та істотно впливає на розвиток дітей [1, с. 89].

У науковій літературі дослідники виділяють декілька різноманітних підходів до тлумачення поняття «дидактична гра», яке вони характеризують як засіб, метод та форму навчання. Зокрема, дослідник



Ю. Бабанський розглядає дидактичну гру як цінний метод стимулювання інтересу до навчання; як засіб, що збуджує інтерес до навчання. Тобто дидактична гра відповідає віковим особливостям молодших школярів, враховує їх інтереси та стимулює до навчання.

Науковець М. Фіцула виокремлює дидактичну гру як спосіб упорядкованої, взаємопов'язаної діяльності вчителів та учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання» [5, с. 129].

Проаналізувавши педагогічну спадщину видатного педагога В. О. Сухомлинського, можна зрозуміти, що дидактична гра є основною потребою молодших школярів, яка розкриває перед нею увесь світ, її творчі й потенційні можливості, розумовий розвиток. Зі слів вченого: «Дидактична гра – це величезне світле вікно, крізь яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять, про навколишній світ» [4, с. 133]. Сухомлинський вважав гру важливим елементом яскравого духовного життя дитини.

Дидактична гра – це гра, спрямована на формування в дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати її новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок [2, с. 64]. Тому дидактична гра сприяє задоволенню різноманітних пізнавальних, ігрових, соціальних інтересів.

Аналізуючи погляди науковців, вважаємо, що у визначенні «дидактична гра» наголошується на її конкретній педагогічній спрямованості, відображається різноманітність її застосування з урахуванням дидактичної мети уроку і рівня підготовленості учнів.

Застосування дидактичних ігор для учнів початкових класів гарантує сформований стійкий інтерес до предмету, розвиває креативне мислення молодших школярів, формує вміння доводити власні думки, розкутість у поведінці. Педагог повинен стимулювати розумову і творчу активність дітей, залучати до гри усіх учнів класу, час від часу наголошувати на тому, що вірними можуть бути різні їх рішення, інколи зовсім не схожі між собою. Такі ігри дуже подобаються дітям.

Дидактичні ігри з розвитку креативного мислення надають вчителю широкі можливості для вільного спілкування з учнями, створюють атмосферу творчого пошуку нових нестандартних, цікавих ідей, коли і вчитель, і учні здобувають істину. Для вчителя важливо своєчасно налаштувати дитину на гарний результат, пояснити, підтримати, вносити певні поправки, не обмежувати в міркуваннях, дати можливість спілкування, вільного висловлювання думок. Оскільки свобода думки є першою сходинкою до творчості і креативного мислення дитини.

Дидактичні ігри надзвичайно важливо проводити систематично і цілеспрямовано на кожному уроці, починати слід з елементарних ігрових ситуацій, потім ускладнювати завдання і урізноманітнювати їх, враховуючи нагородження в учнів знань, вироблених вмінь і навичок, засвоєння правил гри, знаходженню нових ідей і варіантів розв'язання ігрового завдання, тощо. Систематичне використання дидактичних ігор підвищує ефективність навчання, розвиває кмітливість, креативність, пам'ять, мислення, уяву, увагу, та інші психічні процеси учнів.

Тож, під час проведення дидактичної гри перед дітьми розкриваються особливості навколишнього світу, розкриваються творчі можливості особистості. Як писав В. О. Сухомлинський: «Без гри немає і не може бути повноцінного дитячого розвитку» [4, с. 167].

Таким чином, використання дидактичних ігор з метою розвитку креативності сприяють самовираженню учнів у їх творчій діяльності, активізації інтелектуальної, творчої, емоційної, пізнавальної, комунікативної сфери школярів, різнобічно розвивають молодших школярів. Дидактична гра має безпосередній вплив на формування особистості дитини.

Висновок. Отже, використання дидактичних ігор, які сприяють розвитку креативності учнів, дозволяє підвищити якість навчально-пізнавальної діяльності та сприяє формуванню компетентної особистості, існує як процес нестандартного вирішення складних життєвих задач. Через гру дитина засвоює найрізноманітніший пізнавальний зміст, вона дає змогу виходити за межі засвоєного, набувати нових знань, розвиватись, творити власну особистість.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Матюшкин А. М., Снек Д. А. Одаренные и талантливые дети / А. М. Матюшкин, Д. А. Снек // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 88–97.
2. Самаруха Г. Дидактична гра – засіб розвитку творчих здібностей молодших школярів // Шк.бібл.-інформ.центр. Інформаційне забезпечення навчального процесу. – 2014. – № 4. – С. 63–70.
3. Сисоева С. О. Творчий розвиток особистості: сутність, специфіка / Творчість у контексті розвитку людини: Матеріали міжнародної наукової конференції: Частина 2. – Київ, 2003. – 48 с.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв.: В 5-ти т. Т. 3 – К.: Рад. шк., 1977. – С. 5–279.
5. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене / М. М. Фіцула. – К.: «Академвидав», 2005. – 560 с.

Світлана ДАНИЛЮК

СУЧАСНІ ФОРМИ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З БАТЬКАМИ

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Цуканова Н. М.

Постановка проблеми. У час, коли політичні зміни, економічна, соціальна і духовна криза українського суспільства негативно вплинули на звичайну сім'ю, зруйнували багато моральних і духовних цінностей, батьки висунули на перший план матеріальне забезпечення дитини. У результаті сучасна сім'я втратила головні орієнтири для побудови власного життя. У зв'язку з цим виникло питання педагогічної допомоги сім'ям у вихованні дітей. Вивчення цієї проблеми показує, що в багатьох навчально-виховних



зкладах відбувається активний пошук і впровадження сучасних форм роботи з родинами вихованців, які дали б змогу досягти ефективного співробітництва.

Аналіз попередніх досліджень. Співпраця як особлива галузь професійної діяльності знаходиться в процесі розвитку. Проте існує чимало глибоких і ґрунтовних підходів до визначення цього поняття. Соціально і соціально-педагогічна робота з батьками досліджувалася психологами (Т. Андрєєва, О. Бодальов, О. Бондарчук, І. Гребенніков, І. Дубровіна, С. Ковальов та ін.), соціальними педагогами (Т. Голованова, В. Інжеватов, А. Капська, В. Кравець, В. Кузь, Л. Гридковець, В. Постовий, О. Хромова та ін.). В Україні змістовними є дослідження таких педагогів Л. Буніна, Т. Веретенко, Т. Говорун, І. Зверєва, Г. Лактіонова, В. Кравець, В. Кікінежді, О. Кізь, Н. Шевченко у питаннях співпраці ДНЗ з батьками [7, 12].

Мета роботи полягає у вивченні сучасних форм роботи дошкільного навчального закладу з сім'єю.

Виклад матеріалу. Успіх в організації роботи з батьками великою мірою залежить від особистості й впливу педагога, його кваліфікованості, високих моральних цінностей, вміння спілкуватись з батьками, з колегами, з дітьми. Особливе місце в цьому займає вихователь, який є першим, хто встановлює контакт із сім'єю дитини. Оскільки значна кількість батьків не має належної психолого-педагогічної підготовки і почуття громадянської відповідальності за належне виховання своїх дітей, вихователь має бути, з одного боку, сполучною ланкою між дитячим садом та сім'єю, а з іншого боку організатором підвищення педагогічної культури батьків. Батьки віддають дитину до закладу дошкільної освіти з надією, що вона потрапить до рук розумного, гуманного педагога, який забезпечить їй належне виховання. Та цього мало. Лише за умов спільної, узгодженої діяльності вихователів і батьків можна домогтися успіхів у виховній роботі [1, 5].

Важливим є участь батьків вихованців у житті дошкільного закладу, групи (чи є членами батьківського комітету, чи надають посильну допомогу, цікавляться життям групи, дитячого садка; чи діляться власним досвідом виховання; чи відвідують батьківські збори, інші заходи).

Найбільш доцільною формою педагогічної роботи з батьками вважається позакласна, за якої педагог відходить від традиційного монологу (лекції, бесіди), поєднує індивідуальну роботу з групами батьків, педагогічне спілкування з окремими членами сім'ї, широко залучає психолого-педагогічне консультування членів сімей з питань навчання і виховання дітей, тестування й анкетування батьків і дітей, тренінгів, практикумів, рольових ігор тощо, спрямованих на встановлення в сім'ях міцних морально-етичних зв'язків [2, 40].

Існують такі традиційні форми роботи з батьками: батьківські збори; загально класні і загальношкільні конференції; індивідуальні консультації педагога; відвідування на дому; конференції; семінари; «круглі столи» та ін. Оскільки в сучасному суспільстві традиційні форми співпраці є малоефективними вихователям у своїй роботі доцільно використовувати сучасні (нетрадиційні) форми співпраці: усні журнали, родинні свята, брейн-ринги, родинні мости, практикуми, вікторини, дискусійні-клуби, пальчикові тренінги та ін.

Виокремлюють такі нетрадиційні форми роботи ДНЗ з батьками, які ґрунтуються на традиціях родинного виховання:

- «дерево родоводу» (зустрічі представників різних поколінь, роздуми над проблемами виховання, звернення до джерел народної педагогіки);

- «у сімейному колі» (анкетування батьків, індивідуальна робота, допомога родинам через консультації, практичні поради, зустрічі з психологом та логопедом);

- «родинний міст» – зустрічі батьків та обговорення проблем виховання;

- «народна світлиця» – звернення до народних традицій, формування особистості дошкільника через спілкування батьків з вихованцями, через спільну діяльність батьків, дітей, вчителя;

- «вечір великої родини» – участь беруть батьки, діти, вихователі: організація відпочинку, ігри;

- листування – передбачає періодичне надсилання батькам листів про успіхи вихованців, старанність, уважність та відповідальність. Можна повідомити про певні труднощі;

- день відкритих дверей – для цього виділяється певний день. У цей день в заклад дошкільної освіти запрошують усіх батьків. Вони відвідують заняття, знайомляться з роботою вихователя, спостерігають за дітьми;

- батьківські вечори – теми батьківських вечорів можуть бути різними (Наприклад: «Перші книжки дитини», Свята нашої сім'ї»). Головне вони мають здружити батьківський колектив [4, 15].

Отже, для забезпечення співпраці між батьками та вихователем, сьогодні існують нові форми роботи ДНЗ з сім'єю. Які націлені на більшу ефективність залучення батьків до виховного процесу.

Висновки. Отже, наведений вище перелік форм роботи з батьками досить умовний. Різні родини мають свої цінності, інтереси, культурний рівень, педагогічний досвід. Використання різноманітних форм залучення батьків до співпраці, творчість, дипломатичність, толерантність – усе це запорука успішної взаємодії закладу дошкільної освіти та родини.

Завдання взаємодії: забезпечення дитині в сім'ї та дошкільному закладі оптимальних умов для повноцінного фізичного та психічного розвитку, сприяння задоволення її потреби в емоційно-особистісному спілкуванні, розвиток її творчих інтересів та здібностей, підвищення рівня сформованості педагогічної культури вихователів та батьків. Щоб найкраще, найвідповідальніше підійти до виховання дитини, батьки разом з вихователями повинні збудувати свої стосунки на принципах взаємної поваги, розуміння важливості один одного і усвідомлення того, що таке партнерство матиме довготривалий вплив, на користь усіх. Вихователь та батьки діють в інтересах дитини, приймають рішення стосовно її виховання та навчання, створюють для неї належні умови [5, 20].



Від того наскільки ці взаємовідносини будуть узгоджені, настільки залежить успіх формування особистості в цілому. А саме, взаємодія в педагогічному процесі сім'ї та дошкільного закладу може сформувати індивідуальність, забезпечити творчий розвиток не тільки дитини, але і педагогів та батьків. Через це дуже важливим є використання нових форм роботи закладу дошкільної освіти з батьками.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акопян Л. Програма взаємодії з родиною / Л. Акопян // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 11. – С. 4–16.
2. Організація аналізу педагогічної діяльності дошкільного навчального закладу / Уклад. Л. Олійник, І. Романюк. – Миколаїв, 2003. – С. 36–45.
3. Партнерська взаємодія з дитиною. Тренінг для батьків // Палітра педагога. – 2005. – № 4. – С. 45–50.
4. Полякова О. В. Робота з батьками в дошкільному закладі / О. В. Полякова // Дошкільний навчальний заклад. – 2007. – № 4. – С. 4–16.
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Поніманська. – К.: «Академвидав», 2006. – 376 с.
6. Посміхнемося разом. Готуємося до свята // Розкажіть онуку. – Квітень 2005. – С. 71–74.
7. Швець С. Активізуємо родину заради мовлення дитини / С. Швець // Палітра педагога. – 2009. – № 6. – С. 12–16.

Тетяна ДАНИЛОВА

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ФАНТАЗІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ КАЗОК ТА КАЗОК-ОПОВІДАНЬ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Федотова С. О.

У статті висвітлені ключові моменти, що характеризують сприятливий вплив казок на формування творчого потенціалу дитини, подано перелік основних форм роботи над казкою у Павлівській школі, а також запропоновано варіанти розвитку творчих здібностей на основі казок та оповідань О. Сухомлинського.

Ключові слова: казка, методи, прийоми, творчі здібності.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. «Казка – животворне джерело дитячого мислення. Багаторічний досвід показує, що інтелектуальні, моральні та естетичні почуття, які народжуються в дитини під враженням казкових образів, стимулюють потік думки, що пробуджує до активної діяльності мозок, зв'язує ... живі острівці мислення. Під впливом почуттів дитина мислить словами. В казкових образах – від яскравого, живого, конкретного до абстрактного. Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем» – писав В. Сухомлинський [1, с. 2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної літератури засвідчив увагу вчених до розвитку творчих здібностей та фантазії молодших школярів на основі казок та казок-оповідань В. О. Сухомлинського.

Методичні дослідження визначають такі напрями: навчання читання казок В. О. Сухомлинського (О. В. Джежелей, М. С. Бібко); традиційні та інноваційні прийоми роботи з казкою (А. Богущ, Л. Варзацька, О. Савченко та ін.).

Мета статті. Розглянути методи і прийоми, які спрямовані на розвиток творчих здібностей та фантазії молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що такі моральні поняття, як скромність, доброта, хвалькуватість, щирість, жорстокість, недбалість, турботливість у молодих школярів формуються значною мірою під впливом казок.

Казка – фольклорний розповідний твір про вигадані та фантастичні події, оповідання, котрі передаються протягом багатьох поколінь з роду в рід, з покоління в покоління, тому вони увібрали в себе найхарактерніші та найгуманніші людські бажання, мрії, ідеали краси.

Існує кілька ключових моментів, що характеризують сприятливий вплив казок на дитину:

1. Казка – це інструмент ненав'язливого навчання

Серйозне моралізаторство дорослих швидко стомлює. Діти найкраще сприймають інформацію подану в ігровій формі. У той же час за допомогою казкових героїв можна пояснити дітям всі ті ж самі істини, але зробити це у легкій, доступній для дитячого розуміння формі. Казки заслужено вважають найпотужнішим інструментом навчання дітей. А все тому, що вони дають так звані непрямі настанови. Діти мислять образами, їм набагато простіше уявити собі ситуацію з боку, де головними героями є казкові персонажі. Саме на прикладі героїв казок найкраще засвоюється важлива життєва інформація (наприклад, складно пояснити дитині, чому вона повинна ділитися іграшками з іншими, а от сказати, що він хвалько з якої-небудь казки – має подіяти, так як бути антигероєм дитині не захочеться).

2. Казки загартовують характер

У казках дуже яскраво прослідковуються різні протиставлення: хоробрість і боягузтво, багатство і бідність, працьовитість і лень, кмітливість і дурість. Поступово, без тиску з боку дорослих, діти вчаться відрізняти добро і зло, співпереживати позитивним героям, подумки проходити разом з ними через різні труднощі і випробування. «Казки не розповідають дітям про існування драконів. Діти вже знають, що дракони існують, – писав Г. К. Честертон. – Казки розповідають дітям, що драконів можна перемогти» [4]. Між іншим, той факт, що наприкінці казкових історій добро тріумфує над злом, є найважливішим чинником у вихованні дітей. Розуміючи цю просту відому всім з дитинства істину, дитина буде відчувати себе впевненішою і сміливішою, а життєві негаразди сприймати як щось природне. Це лише загартує характер і силу духу малюка.

3. Казки допомагають вчасно знайти психологічні проблеми



Виховне значення казок виявляється також у тому, що вони здатні впливати на формування особистих рис. У дитячому віці психіка ще нестабільна, межа між добром і злом злегка розмита. Тому батькам необхідно прислухатися до своїх дітей і слідувати, яким казкам вони віддають перевагу. Можливо, що улюблені й не улюблені дитиною персонажі вказують на емоційні проблеми малюка, які назрівають. У цьому випадку за допомогою тієї ж казки можна трохи скорегувати розвиток дитячої психіки, спрямувати її в правильне русло. Дуже важливо спільно обговорювати прочитане, звертати увагу дитини на якісь ключові моменти, роз'яснювати незрозуміле.

4. Казка як засіб єднання та виховання

Крім того, що казка є ефективним засобом виховання дитини, здатним вирішувати безліч завдань, вона також об'єднує батьків та їхніх дітей, дає можливість просто приємно провести час і відпочити від метушні реального світу. У юному віці діти осмислено сприймають сюжет, встановлюють прості причинно-наслідкові зв'язки. Характеризуючи героя, найчастіше висловлюють правильні судження про їхні вчинки, опираючись при цьому на свої уявлення про норми поведінки та особистий досвід. Завдання батьків полягає в тому, щоб навчитися розуміти сенс казкових образів так, як це роблять діти.

Аналізуючи педагогічну спадщину Василя Олександровича Сухомлинського, можна назвати основні форми роботи з казкою у Павлівській школі, які на думку педагога, найбільш ефективно сприяли вихованню і навчанню молодших школярів:

Слухання казок.

Читання казок.

Бесіди про казки.

Виготовлення і добір ілюстрацій до казок.

Інсценізація казок (театралізація).

Творення казок.

За допомогою казок доречно розвивати творчі здібності дітей, бо казка /як жанр/, сама по собі передбачає застосування творчого мислення та фантазії для розуміння подій, що відбуваються у казці. За основу візьмемо казки та казки-оповідання Василя Олександровича Сухомлинського. Отже, у роботі над казками доцільно використовувати **творчі вправи**. Творчі вправи передбачають перенесення набутих навичок у змінні умови, застосування їх у нестандартних обставинах, в уявних, умовно-реальних і природних ситуаціях. За О. Біляєвим, сучасна методика розрізняє вправи репродуктивні (відтворення вивченого за зразком), конструктивні (перебудова, заміна одних мовних моделей іншими) та творчі, пов'язані з творчою уявою й розраховані на варіантність та індивідуальність виконання (складання речень, редагування тексту, написання переказу) [4; 5].

Необхідний розвивальний потенціал містять завдання асоціативного характеру, вправи на протиставлення, деформування, створення гіпотез, вербальні ігри. Вони стимулюють активну пошукову мовленнєву діяльність учнів. Необхідним фактором також є забезпечення емоційного благополуччя учнів у мовленнєвій діяльності, створення ситуацій успіху.

Під творчим потенціалом, як правило, розуміють здатність людини нестандартно мислити. В. Моляко у структурі творчого потенціалу серед інших складових вирізняє вміння комбінувати, знаходити аналогії, реконструювати. У школі треба формувати в учнів такі вміння й починати цей процес слід з початкових класів. Йдеться про розвиток умінь учнів спрямовувати мислення, хід своїх думок у певному напрямку: за аналогією до відомого або шляхом перестановок, об'єднання чи роз'єднання, суттєвих заміни і змін, тобто шляхом комбінування. Для того щоб розвинути мовлення учнів, треба розвинути їх мислення. Недаремно К. Ушинський наголошував, що розвиток мовних здібностей залежить від розвитку насамперед умінь мислити. З проблемою розвитку мовлення тісно й органічно пов'язане насамперед питання інтелектуального розвитку особистості. Не випадково практично всі видатні психологи та педагоги приділяли велику увагу інтелектуальному розвитку дитини засобами мови. Якщо взяти таких усесвітньо відомих педагогів, як Ян Амос Коменський, К. Ушинський, В. Сухомлинський, які були не тільки видатними педагогами, а й учителями рідної мови, методистами, авторами навчальних і художніх книг з рідної мови для молодших школярів [4].

Школа потребує нових нетрадиційних ідей, теорій, що відповідали б оптимальному розвитку дитини, сучасним потребам людства. І тому важливу роль відіграє творче виховання, в основу якого потрібно покласти використання різних засобів, підходів до розвитку дитини, орієнтованих на досягнення оригінального результату. Адже В. Сухомлинський зазначав, що без творчого життя особистість не може бути вихованою, без творчості немислимимі духовні, інтелектуальні, емоційні, естетичні взаємовідносини. Саме творчість стимулює розвиток мислення, інтересів, дослідницьку діяльність [4].

Казки та оповідання В. Сухомлинського є чудовою основою для творчих пошуків дітей. Такі казки та казки-оповідання як «Камінь», «Кому ж іти за дровами», «Флейта і вітер», «Два метелики», «Велике і мале», «Ласкавий вітер і холодний вітруга», «Зайчик і місяць», «Куди поспішали мурашки», «Хризантема і цибулина», «Весняний вітер», «Дуб під вікном», «Гавеня і соловей», «Найгарніша мама», «Суперечка двох книг», «Співуча пір'їнка» мають певну незавершеність. На це вказано навіть пунктуаційно в останніх реченнях. Цю особливість творів можна вважати підказкою автора педагогам нових поколінь при роботі з дітьми. Але не варто пропонувати дітям свій варіант продовження казки. Спочатку можна запропонувати дітям завдання асоціативного характеру, наприклад, висунення гіпотез дітьми, так як у кожній дитини може скластися своє бачення такої казки, що однозначно є позитивним. Також при роботі над такими казками можна використати елементи драматизації та запропонувати вигадати можливий діалог між героями.



Наприклад, на основі казки-оповідання «Кому ж іти за дровами» діти можуть уявити себе синами, на відповідь яких розраховує мати, або ж пташками з казки «Гавеня і соловей». І нарешті, коли вже дитина перейнялася атмосферою казки можна приступати до складання продовження і тут вже будь-яка дитина зможе побувати в ролі казкаря і розповісти свій варіант продовження казки хоча б розміром з одне речення.

Застосування творчих завдань у навчальному процесі має на меті навчити учнів розв'язувати нові незвичні завдання шляхом аналогізування й комбінування; активізувати для цього свої інтелектуальні та творчі сили, спрямовувати їх на знаходження рішення нового завдання, а також вивчати й повторювати навчальний матеріал незвичним та ефективним способом [4; 5; 6].

У зв'язку з читанням казки можливе виготовлення ляльок, декорацій для лялькового театру, силуетів звірів та людей для тінювого театру (на уроках художньої праці чи гурткових заняттях). У роботі над казкою широко застосовуються прийоми інсценізації й драматизації. Інсценізація – це переробка будь-якого твору (у тому числі й казки) для сцени або кіно. Можна запропонувати учням інсценізувати певну казку: створити мізансцени для уявлюваної вистави чи кадри для можливого фільму (що буде на першому кадрі, що на другому). У захоплюючому створенні сценарію вчитель дістане змогу працювати і над складанням плану, і над розвитком мовлення. У Василя Олександровича Сухомлинського є в наявності і маленькі казочки на дві дійові особи («Де ночує водяна лілея»), і казки більшого розміру в інсценізації яких буде задіяна велика кількість дітей («Про що думала Марійка»). Отже, у вчителя є змога розподілити маленькі казочки для розігрування в парах або ж працювати у групах над казками з декількома дійовими особами.

Під драматизацією розуміють передачу подій, розказаних у прозовому чи віршованому творі, у драматичній формі, тобто в особах. У цих випадках доречно скористатися масками, деталями костюмів героїв літературних казок. Такі вистави дуже захоплюють дітей, надають вихід їхньому творчому потенціалу та емоціям. Казки В. Сухомлинського прості та зрозумілі для дитячого розуміння, тому зазвичай запам'ятовуються дуже легко. В залежності від віку дітей для вчителя не становитиме труднощів підібрати необхідну казку для драматизації.

Уміння шукати аналогії в мовленнєвому матеріалі допоможе учням побачити особливості рідної мови. Спочатку учням треба показати аналогії, акцентуючи їхню увагу на спільних ознаках, потім запропонувати самостійно їх відшукати, а згодом учитись придумувати нове за аналогією до відомого. Аналогами можуть бути спільнокореневі слова, слова з однаковим префіксом, а також схема слова або речення. Тобто важливо показати дітям, що аналогії треба вміти побачити й доцільніше використати. Аналогії добирають залежно від того, яку тему вивчають або повторюють на уроці. Розкрити сутність пошуку аналогів можна, складаючи описи малюнків. Так, можна описати за аналогією до одного фрагмента малюнка; за аналогією до кількох фрагментів малюнка; до цілісного образу малюнка.

Педагогічний досвід В. Сухомлинського став багатогранною та глибокою спадщиною, що визначила погляди сучасних дослідників творчої мовленнєвої діяльності. Педагог переконував, що поетична творчість доступна кожному і не є привілеєм особливо обдарованих, що вона – таке саме закономірне явище, як малювання, через яке проходить кожна дитина. У своїх творах В. Сухомлинський неодноразово підкреслював, що дитяче бачення світу – це водночас своєрідна художня творчість. «Казка, гра, фантазія – це животворне джерело дитячого мислення, благородних почуттів і бажань. Воно стає сферою духовного життя дитини, засобом вираження думок і почуттів – живою реальністю мислення. Під впливом почуттів, що пробуджують казкові образи, дитина вчиться мислити словами» [4]. Він учив дітей вдивлятися у навколишній світ. Таким чином, у кожного пробуджувався інтерес, без якого немає радості пізнання, радості наукового відкриття. Кожному педагогу треба вірити в те, що кожна дитина розумна, талановита по-своєму, однак у кожної дитини думка розвивається своєрідним шляхом.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Савченко О. Я. Літературне читання: підруч. для 2 кл. / О. Я. Савченко. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 160 с.
2. Савченко О. Я. Літературне читання. Українська мова. 3 клас: підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / О. Я. Савченко. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 192 с.
3. Савченко О. Я. Літературне читання. Українська мова: підруч. для 4 класу загальноосвіт. навч. закл. / О. Я. Савченко. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2015. – 192 с.
4. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: Посіб. для вчителя / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 2007. – 334 с.
5. Савченко О. Я. Навчання і виховання учнів 4 класу: Методичний посібник для вчителів / О. Я. Савченко. – К.: Видавництво «Початкова школа», 2005. – 350 с.
6. Типові освітні програми для закл. загальної освіти: 1 – 2 класи. – К.: ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. – 240 с.

Альона ДЗЮНЗЯ

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Нікітіна О. О.

У статті розкрито основні теоретичні засади з проблеми упровадження підходу до індивідуального навчання на уроках математики в початковій школі. Широко висвітлено поняття «диференціація», її види, «індивідуалізація» та розкрито її сутність, розглянуто основні способи використання диференційованих завдань математичного змісту.

Ключові слова: індивідуалізація, індивідуальний підхід, диференціація, молодший школяр, математика, початкова школа.

Проблема, її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасна чотирирічна початкова школа повинна забезпечити становлення особистості молодшого школяра шляхом виявлення і



цілеспрямованого розвитку його здібностей, формування умінь і бажання вчитися упродовж всього життя. Практична реалізація цих завдань висуває таку освітню мету: виховання особистості дитини на основі формування повноцінної навчальної діяльності. З огляду на це урахування вікових можливостей та індивідуальних особливостей учнів стає головною умовою практичної реалізації кожної навчальної дисципліни в початковій школі.

В сучасних умовах розвитку освіта орієнтується на «вільний розвиток людини», на творчу ініціативу, самостійність учнів, конкурентоспроможність, мобільність майбутніх фахівців. Освічені діти – це майбутнє будь-якої країни в усіх сферах суспільного життя, найважливіший фактор її соціально-економічного та духовного піднесення, забезпечення конкурентоспроможності на світовому ринку.

Розроблення нового Державного стандарту освіти та запровадження з 1 вересня 2018 року концепції Нової української школи спрямовано на втілення принципу дитиноцентризму. В центрі уваги постає дитина, її власний розвиток, інтереси та вподобання, які не підганяються під які-небудь рамки, не порівнюються з іншими.

Саме такий індивідуальний підхід до навчання вимагає від учених-педагогів пошуку різних методик і практик, які змогли б розкрити індивідуальність дитини, тим самим розвиваючи в ній основні компетентності, необхідні в сучасному суспільстві.

Аналіз публікацій (виділення не вирішених проблем). Проблеми індивідуального підходу до вивчення математики в початкових класах присвячено низку наукових досліджень у галузі педагогіки та педагогічної психології. Розглядаючи індивідуальний підхід до школярів як засіб підвищення ефективності освітнього процесу, дослідники виділяють різноманітні аспекти даної проблеми. Так, в одних наукових працях індивідуальний підхід розглядається як засіб активізації пізнавальної активності учнів на уроках математики (Л. П. Арістова, Т. І. Шамова), в інших – аналізується роль групових форм роботи на уроці у підвищенні виховної ролі навчання (Х. Й. Лійметс), деякі визначають диференціацію як засіб попередження відставання у навчанні (М. І. Махмутов). Увагу сучасних дослідників також привертають проблеми індивідуально-диференційованого підходу до реалізації математичного розвитку учнів. Однак, в умовах реформування змісту початкової освіти відчувається необхідність пошуку більш ефективних шляхів та методів індивідуалізації навчання математики учнів молодшого шкільного віку.

З метою поглибленого вивчення та запровадження індивідуального підходу до навчання учнів початкової школи, в науково-педагогічній літературі висвітлені окремі аспекти зазначеної проблеми: питання про рівні, форми, види диференціації та її навчально-методичне забезпечення розглянуто в працях В. В. Давидова, Л. В. Занкова, О. Я. Савченко, О. В. Скрипченко; взаємозв'язки та взаємозалежності між психічними явищами розглядали дослідники Б. Г. Анан'єв, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, Г. С. Костюк, С. Л. Рубінштейн. Значна увага приділялася проблемі потенційних можливостей дітей в оволодінні способами пізнавальної діяльності (Р. С. Буре, Н. С. Лейтес, В. С. Мухіна, О. Г. Проскура). Зміст і методи діагностики індивідуального розвитку дітей розкрито в наукових розвідках В. К. Котирло, Г. П. Лаврент'єва, Т. Т. Титаренко. Розробка та конкретизація умов становлення індивідуальності, шляхів здійснення індивідуального підходу віддзеркалена в працях І. Д. Беха, О. Л. Кононко, С. Є. Кулачківської; розробка змісту, форм і методів індивідуалізованого навчання і виховання молодших школярів у процесі різних видів діяльності на уроках математики описана в наукових працях Л. В. Артемової, А. М. Богуш, Е. С. Вільчковського та ін.).

Отже, вирішення зазначеної проблеми для практики сучасної початкової школи, не викликає сумніву, а тому є актуальною на часі.

Мета статті. Висвітлити теоретико-дидактичні основи індивідуалізації навчання математики в початкових класах та розкрити особливості реалізації індивідуального підходу до вивчення курсу математики молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. У Концепції Нової української школи акцентовано увагу на запровадження основного орієнтованої моделі освіти, основаної на ідеології дитиноцентризму. Дитиноцентризм – це максимальне наближення навчання і виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей і життєвих планів. В науково-педагогічній літературі можна виокремити такі ідеї дитиноцентризму:

- активність учнів у навчальному процесі, орієнтування на інтереси та досвід учнів, створення навчального середовища, яке б перетворило навчання на яскравий елемент життя дитини;
- практична спрямованість навчальної діяльності, взаємозв'язок особистого розвитку дитини з її практичним досвідом;
- відмова від спрямування освітнього процесу на середнього школяра та обов'язкове врахування інтересів кожної дитини;
- виховання вільної незалежної особистості;
- забезпечення свобод і прав дитини в усіх проявах її діяльності, урахування вікових та індивідуальних особливостей, забезпечення морально-психологічного комфорту дитини [7, с. 18].

В сучасних умовах навчання вчитель повинен пам'ятати, що навчальні завдання і час на їхнє виконання залежать тільки від індивідуальних особливостей школярів. Найважливіше завдання вчителя – підтримувати в кожному учневі впевненість та мотивацію до пізнання.

Проблема індивідуалізації навчально-виховного процесу завжди посідала одне з провідних місць у дослідженнях багатьох учених і практиків. Проте, кожен із науковців означав її по-своєму. Вважаємо за необхідне деталізувати тлумачення терміна «індивідуалізація», яке зустрічається в науковій літературі. Під поняттям «індивідуалізація» розуміють виділення одного індивіда за його характерними особливостями;



врахування особливостей кожної одиниці при вивченні сукупності предметів чи явищ. Термін «індивідуалізація навчання» різні автори трактують по-різному, залежно від того, яку мету та засоби мають на увазі. У статті «Індивідуалізація виховання і навчання» О. О. Кірсанов поняття «індивідуалізація процесу навчання» презентує як «організація навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання» [6, с. 5–6]. Дослідник розглядає індивідуалізацію навчальної роботи як систему виховних і дидактичних засобів, які відповідають цілям діяльності та реальним пізнавальним можливостям колективу класу, окремих учнів і груп учнів, що дозволяють забезпечити навчальну діяльність учня на рівні його потенціальних можливостей з урахуванням цілей навчання [3, с. 195].

Український педагог В. О. Онищук виділяє три рівні розвитку індивідуалізації навчання. Перший рівень – це врахування загальних особливостей учнів на різних етапах їхнього навчання і розвитку; другий – здійснюється засобами диференційованого підходу (використання різноманітних навчальних програм і планів, навчальних завдань з різним ступенем складності для різних груп учнів); третій – індивідуальний підхід, який здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей учнів і вчителя, та створює сприятливі умови для їхньої спільної продуктивної діяльності. Індивідуалізацію навчання на всіх його рівнях В. О. Онищук розглядає як комплекс організаційних, дидактичних і методичних заходів [8, с. 37].

Індивідуальний підхід більшість авторів (О. В. Бударний, Є. С. Рабунський, О. О. Кірсанов) розглядають як принцип педагогіки, згідно з яким у навчально-виховній роботі з колективом дітей досягається педагогічний вплив на кожну дитину, який ґрунтується на знанні її особливих рис і умов життя [5, с. 95]. Індивідуалізацію навчання деякі автори (Є. С. Рабунський, І. Е. Унт) розглядають як реалізацію принципу індивідуального підходу. Під поняттям «індивідуалізація навчання» ми розуміємо таку організацію процесу навчання, в ході якої враховуються індивідуальні особливості учнів у всіх формах і методах, які використовуються під час навчання.

Під індивідуальним підходом до учнів дослідники розуміють цілеспрямовану діяльність учителя з навчання і виховання кожної дитини в умовах класно-урочної системи. Для досягнення цієї мети вчителю необхідно систематично впроваджувати індивідуалізацію та диференціацію у навчальну діяльність учнів.

Індивідуалізація навчання тісно пов'язана з диференціацією. Поняття «диференціація» означає розділення, розчленування цілого на різні частини, форми, ознаки. Найбільш розповсюдженим поняттям є «диференціація навчання» – урахування індивідуальних особливостей учнів у тій формі, коли вони об'єднуються у групи за певними ознаками для окремого навчання (І. Е. Унт, О. О. Кірсанов, В. М. Володько). В теорії і практиці таке навчання визначають як зовнішню диференціацію. Під внутрішньою диференціацією розуміють таку організацію освітнього процесу, при якій врахування індивідуальних особливостей учнів здійснюється в умовах класно-урочної системи (так звана внутрішньо-класна диференціація) [3, с. 190].

Отже, якщо індивідуалізація навчання спрямована на врахування специфічних індивідуальних особливостей кожного учня всередині групи чи класу, то диференціація передбачає врахування типових особливостей груп учнів.

Диференційований підхід до навчання – це засіб реалізації індивідуального підходу до навчання молодших школярів математики. Орієнтація навчання на середнього учня себе не виправдовує, оскільки при цьому по-різному використовується потенціал слабких і сильних учнів. Цим пояснюється втрата в учнів із високим рівнем навчальних досягнень інтересу до навчання [9, с. 50].

У практичній діяльності вчителю складно орієнтуватись на різні фактори, практично він не може організувати роботу одночасно більш ніж з 2-3 групами. Отже, можливість управління діяльністю груп можлива за умови розбиття класу лише на зазначену кількість. Для такої розбивки потрібен один, але найбільш важливий критерій – рівень розвитку мислення школярів. У низці методичних праць питання індивідуалізації розв'язується через попередження помилок і засвоєння змісту. На нашу думку, цього недостатньо. Необхідно організовувати індивідуальний підхід так, щоб він не просто забезпечував засвоєння знань учнями, але й сприяв їхньому розвитку. Дослідник О. О. Кірсанов справедливо відзначає, що однією із принципів вимог до навчальної діяльності має бути не пристосування навчання до рівня підготовленості учня шляхом зниження об'єктивних труднощів, а систематичне, послідовне, цілеспрямоване розширення його потенціальних можливостей [4, с. 16].

Індивідуалізація навчання математики в початкових класах припускає, що для кожного учня є своя міра труднощі, нижня її межа, яку кожен учень повинен через свої можливості, що підвищуються, перевершити. Індивідуалізація навчання не виключає, а припускає колективні, фронтальні, групові форми діяльності, колективно-мотиваційне навчання, посилення в навчанні зв'язків «учень-учень» та робить великий акцент на самостійність у пізнавальній діяльності.

Здійснюючи індивідуальний підхід, слід пам'ятати, що на учнів по-різному впливають заохочення. Одного учня корисно похвалити, оскільки це зміцнює його віру в свої сили; по відношенню до іншого від похвали краще утриматися, щоб не привести школяра до самозаспокоєння, самовпевненості. І навпаки підкреслення недоліків учня може зіграти негативну роль по відношенню до невпевненої у собі дитини, або позитивну, якщо школяр занадто самовпевнений і несамокритичний [1, с. 26].

Для нашого дослідження особливий інтерес представляє метод диференціації у процесі реалізації індивідуального підходу до навчання молодших школярів математики. Розглянемо детально особливості цього методу.

Робота на уроці ділиться на кілька етапів. На першому етапі проводиться колективна робота над матеріалом за темою уроку. Наприклад: учні розв'язують задачі на знаходження третього доданка.



Аналізують задачу, знаходять шляхи її розв'язання. Після цієї роботи в класі виділяється група учнів, яка може працювати далі самостійно. Всі інші діти працюють з учителем над аналогічною задачею. На другому етапі сильніші учні одержують творче завдання. Наприклад, скласти аналогічну задачу. З тих учнів, що працювали з учителем, знову виділяється група, яка вже може працювати самостійно над подібною задачею. Вони розв'язують текстову задачу. А решта дітей працює над задачею з допомогою (схема, початок розв'язку, план розв'язання, опорна таблиця тощо). І, звичайно, вони можуть отримати допомогу від учителя. На третьому етапі сильніші знову отримують творче, але ускладнене завдання (скласти обернену задачу, ускладнити, змінити запитання тощо). Друга група складає аналогічну задачу, а третя – розв'язує текстову задачу на знаходження третього доданка, тобто працює у межах програмових вимог.

Отже, всі діти впорались з виконанням завдань уроку. Але сильніші не виконували механічно одну й ту ж саму роботу, а творили, розвивали своє мислення. Слабші ж учні не списували бездумно з дошки, а іноді навіть намагались зрозуміти, що до чого.

Видатний педагог В. О. Сухомлинський розглядав диференціацію, як: розвиток розумових здібностей школярів; сприяння підвищенню інтелектуального рівня учнівського колективу; досягнення результатів «слабкими» учнями на певному етапі уроку; встановлення взаємної доброзичливості на уроці між учителем і учнями; полегшення праці вчителя завдяки ефективній та посильній зайнятості усіх дітей. Ці погляди видатного вчителя і науковця є особливо актуальними у процесі реалізації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в Новій українській школі. Формування інклюзивного освітнього середовища в сучасних умовах вимагає організації освітнього процесу на засадах індивідуалізації, постійного вивчення індивідуальних особливостей кожного учня [2, с. 22].

Висновки. Індивідуалізація навчання на уроках математики в початкових класах полягає у тому, щоб побачити не лише недоліки підготовки дитини до школи, але й особливості її психофізіологічного розвитку, організувати освітній процес з урахуванням індивідуальних можливостей і особливостей кожної дитини.

Індивідуалізацію можна організувати в різноманітних формах, які суттєво залежать від індивідуальних підходів учителя, особливості класу, віку учнів. Вчителю передусім необхідно добре знати дітей, бачити в кожному з них індивідуальні, своєрідні риси. Чим краще розуміє педагог індивідуальні особливості школярів, тим правильніше він може організувати освітній процес, застосовуючи навчально-виховні завдання відповідно до індивідуальності школяра.

Отже, можна зробити висновок, що для ефективного та методично правильного розвитку особистості учня на уроках математики, необхідно використовувати елементи індивідуального підходу, який дозволить зекономити час і досягти максимального результату в розумовому розвитку та набутті математичних знань і вмінь молодшими школярами.

Роль учителя на сучасному етапі розвитку якісної освіти – це роль модератора і фасилітатора. Слід не «наповнювати» дітей знаннями, а навчити знаходити інформацію і критично опрацьовувати її, читати не для учителя і батьків, а для себе, застосовувати знання на практиці у життєво важливих ситуаціях, математику практикувати не задля математики, а для життя, через дії з різними об'єктами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барабаш П. И. Индивидуальный подход к учащимся в условиях проблемно-поисковой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.01 / П. И. Барабаш; АПН Украины, Институт педагогики. – Харьков, 2009. – 39 с.
2. Березівська Л. Принцип індивідуального підходу до учнів у творчій спадщині В. О. Сухомлинського і О. А. Захаренка. Історико-педагогічний альманах, 2010 – Вип. I. – С. 20–26.
3. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. – Казань: Изд-во ун-та, 1982. – 224 с.
4. Кирсанов А. А. Индивидуальный подход к ученикам во время обучения математики / А. А. Кирсанов. – К.: Освіта, 1978. – 125 с.
5. Кирсанов А. А. Индивидуальный подход к учащимся в обучении / А. А. Кирсанов. – Казань: Изд-во ун-та, 1966. – 147 с.
6. Кузьменко В. У. Індивідуалізація виховання і навчання / В. У. Кузьменко // Дошкільне виховання. – 2009. – № 10. – С. 5–6.
7. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
8. Онищук В. А. Дидактика современной школы : Пособие для учителей / В. А. Онищук. – К.: Рад. шк., 1987. – 176 с.
9. Психолого-педагогічні основи диференціації навчання в початковій ланці загальноосвітньої школи // За ред. Гільбуха Ю. З. – К.: Рад. шк., 1992. – 210 с.

Олена ДУБРОВА

НОВІТНІ ПРИЙОМИ ВИРОБЛЕННЯ СТІЙКОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ЧИТАННЯ В УЧНІВ 4 КЛАСУ

(студентка II курсу другого(магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кіндеї Л. Г.

Рівень розуміння важливості процесу читання є абсолютно індивідуальним, який значною мірою залежить від сформованості мотивації до читання в шкільному віці (а саме в початковій школі), бажання задовольнити не тільки інформаційно-прагматичні потреби, а й загальнокультурні, естетичні, емоційні [2].

Загалом мотивація є спонуканням до дії; динамічним фізіологічним та психологічним процесом, що керує поведінкою людини, визначає її організованість, активність і стійкість; здатність людини діяльно задовольняти свої потреби.

Формування мотивації в учнів до навчально-пізнавальної діяльності є однією з основних проблем сучасної школи, яку досліджували Л. Божович, Н. Власова, А. Леонт'єв, Д. Маккеланд, А. Маркова, Г. Олпорт та ін. Ця проблема є актуальною в психології, педагогіці та методиці.

На уроках читання досить часто виявляється проблема різнорівневого засвоєння учнями предметного матеріалу при достатньому рівні розвитку інтелектуальних здібностей кожного. Найчастіше причина полягає в неналежному рівні сформованості навчальної мотивації, усвідомленні особистої цінності читання.



На наш погляд, з-поміж факторів, що стимулюють або стримують розвиток мотивації до читання, варто виокремити такі:

1. Суб'єктні особливості учня та вчителя.
2. Приклад дорослих.
3. Книжкове оточення дитини.
4. Рівень розвитку читацьких умінь.
5. Застосування методів роботи з книгою.
6. Завищений інтерес до сучасних аудіовізуальних ЗМІ [3].

Вибирайте книги, написані вишуканою українською мовою, з відповідним до віку шрифтом, ілюстраціями, з живою мовою персонажів. У майбутньому це дозволить дитині висловлювати свої думки чітко і красиво, відчувати особистий інтерес та користь. Вкрай необхідно звернути увагу і на якість паперу, його відповідність санітарно-гігієнічним нормам. Переконана, батьки мають купувати своїй дитині найкращу книжку, яку вони можуть собі тільки дозволити. Дитячі видавництва України пропонують широкий вибір художньої, розвивальної, енциклопедичної, прикладної, науково-популярної літератури.

Запровадьте ритуал читання. Діти люблять ритуали, тому варто при звичаїтися до читання перед сном або читання ввечері всією родиною. Одночасно у дитини формується і культура читання: відстань до очей, правильне освітлення.

Знайдіть тему, цікаву вашій дитині в певному віці, і спробуйте розвинути її. Згадайте своє дитинство, повне казок, легенд і міфів, дитячих журналів, ребусів і кросвордів.

Електронна книга сьогодні є супутником життя. Інтерактивні казки, рухливі герої, яскраві ілюстрації — все приваблює і спонукає читати далі. Користуйтеся «дивайсами», але обережно. На думку автора, вони можуть бути лише помічниками у читанні і ні в якому разі — абсолютними замісцувачами друкованої продукції.

Ніколи не пропонуйте читання за винагороду. Такий прийом тільки знижує «цінність» читання, відштовхує від процесу. Читання з примусу або під тиском — шлях в нікуди.

Власний приклад — найкращий аргумент. Переконана, якщо у батьків є інтерес до читання, пізнання і розвитку, то й дитина свідомо прийде до внутрішньої потреби читати, життєвої необхідності самовдосконалення.

Майте велике терпіння, мудрість щодо формування бажання читати. Порівнюйте прогрес власної дитини лише з її минулими успіхами. Враховуйте її фізіологічні та вікові особливості, уникайте перенагачень. Пам'ятайте, що мотивація виникає не за один день, її треба розвивати роками.

Навчити дитину читати складно, але ще складніше навчити її полюбити читати. На сьогодні дитяче читання стає більш функціональним, прагматичним, а мотивація — аспект суб'єктивного світу учня, яка визначається його власними мотивами і упередженнями, тому викликати й утримати бажання читати можливо тільки зацікавленим навчанням, де вчитель враховує вікові та психологічні особливості учнів, де існує співпраця вчитель-учень. До того ж, учитель сам має бути цікавим для учнів: постійно розвивати власні здібності, підвищувати якість своєї «продукції». Це життя в пошуковому режимі, постійному інтенсивному напруженні. Лише такий учитель може повести за собою, вмотивувати сучасних школярів.

Уміючи добре читати, діти залюбки готують удома матеріал майбутніх уроків. Коли ми починаємо нову тему, текст з розділу, частина школярів виступає з анотаціями, стисло переказує текст, дає характеристики героїв, розповідає про письменників. З часом таких охочих стає більше. Діти звикають до самостійних пошуків корисної інформації, вчать її структурувати, аналізувати й узагальнювати. Прийшовши до школи — готові її застосовувати і давати власну оцінку. Саме на такі критерії вказують і міжнародні дослідження PISA, PIRLS [3].

На сьогодні важливими виявляються такі форми роботи: робота в мікрогрупах; інтерактивні форми; презентації книжок, періодичних дитячих журналів; створення читацького портфоліо учнів; проекти («Карнавал книжок», «Телебачення проти читання», «Книги моїх друзів»); тематичні екскурсії (музеї письменників, виставки художників, театральні вистави).

Для підтримки самомотивації учнів упродовж уроку читання варто використовувати цифрові технології. Це дає змогу зацікавити школярів з різним рівнем підготовки, спонукає до роботи дітей з різним нейрологічним способом сприйняття (аудіальним, візуальним, кінестетичним), створює реальну ситуацію спілкування, засвоєння матеріалу стає ефективнішим, проте йдеться не про елементарні малюнки, слайди, що демонструються вчителем з екрана. На нашу думку, інформація повинна бути «живою», в міру яскравою, насиченою рухливими об'єктами, з проблемними запитаннями, вставними словами, табличками, схемами. Можна «погратися» з кольором матеріалу, шрифтом тощо.

З використанням комп'ютерних програм для мотивації якісного читання можна запропонувати такі вправи:

1. Швидко перечитай слова, що «зникають», речення.
2. Устав пропущені слова в речення відповідно до змісту тексту (речення на екрані з'являються почергово, після чого на екрані подається повноцінний текст для самоперевірки).
3. Згадай відсутню частину тексту:

- відсутня права частина рядків з тексту, де може не бути як складу, слова, так і словосполучення.

Важливо, щоб рядок обривався не на одному рівні:

Лисичка і Журавель дуже по (подружилися один) з одним. Яюсь Лисичка й каже до (Журавля):

Приходь, куме, до мене в гості.



Прибув Журавель до Лисички на обід. А вона (зварила) молочний кисіль ...

- текст має дві роз'єднані частини, відсутні деякі дієслова (іменники, прикметники), які мають бути між лівою і правою частинами тексту.

За малюнками до тексту згадай послідовність змісту. Перекажи текст.

Позитивна мотивація та потреба читання закладається насамперед у сім'ї. Суттєвий внесок у розв'язання цієї проблеми повинні зробити шкільні вчителі та бібліотекарі. Вони повинні розвивати читацький навик, виховувати читача, який отримує задоволення від цього виду діяльності. Метою формування позитивної мотивації до читання в учнів є виховання грамотного читача з творчим аналітичним мисленням.

Проведене анкетування з-поміж учнів 4–7 класів, засвідчує, що найбільш важливими для школярів є такі мотиви: розширення кругозору; отримання інформації; здобуття інформації про своє походження; пошук шляхів порозуміння з іншими людьми; збереження пам'яті про минуле; орієнтуватися в сьогоденні; організація дозвілля; утеча від реальності; пошук сенсу життя; задоволення своєї допитливості; підвищення культурного рівня. З'ясування пріоритетних мотивів кожного учня дає змогу зорієнтувати його у незліченній кількості літератури.

Для формування позитивної мотивації до читання в учнів важливо залучати шкільного бібліотекаря. Зокрема, значущою є його допомога в організації позакласних заходів; проведенні літературних конкурсів, зустрічей з авторами; презентації бібліографічних оглядів літератури з певної тематики; організації тематичних полиць, виставок; вивченні запитів школярів з подальшими пропозиціями цікавої літератури¹⁰.

Одним з найважливіших напрямів роботи з формування в учнів позитивної мотивації до читання є робота з наймолодшими учнями. Саме з молодших класів шкільна бібліотека допомагає формувати читацькі інтереси й виховувати у дітей потребу самостійно читати.

Для залучення учнів до читання, вироблення в них уміння працювати з книгою потрібно організовувати роботу з батьками, зокрема батьки повинні сприяти добору літератури, яку їхня дитина буде читати із захопленням, тобто ту, що відповідає його вікові та вподобанням.

Книга має нести щось нове, не відоме раніше, а читання (спочатку разом з мамою чи татом) приносити радість. Можна вдаватися до «хитрощів», запропонувавши: «Я читатиму майже всю сторінку, а ти перший чи останній рядок» або: «Я митиму підлогу (посуд), а ти читатимеш уголос для нас обох». Дитина вчитиметься читати швидше і їй це буде цікаво.

Важливим моментом є заохочення дитини новинками. Десятирічних приваблюють розповіді про однолітків, тварин, якісь пригоди. Батьки мають впливати на формування смаків та інтересів: влаштовувати при дитині дискусії щодо прочитаного, випадково залишати книгу розгорнутою на найцікавішому місці, уважно вислуховувати дитину. Коли вона переповідає прочитане, пробуджувати в ній читацький інтерес.

У методиці розроблено поради батькам для виховання маленького читача:

1. Читайте вашій дитині листівки, газети, інструкції на коробках з-під дитячого харчування.
2. Показуйте їй малюнки та збірки оповідань. Кольори та форми вразять її, а слухання веде до вивчення.
3. Регулярно відвідуйте бібліотеку. Дозволяйте дітям вибирати книги самостійно.
4. Читання перед сном повинно стати регулярною сімейною традицією. Якщо для читання будуть вибрані правильні книги, то навіть старшим дітям буде цікаво читання вголос.
5. Пам'ятайте про поезію. Короткий вірш — це найкращий спосіб привернути увагу на деякий час.
6. Заохочуйте дітей до читання вголос в той час, коли ви готуєте, прасуєте, шие, займаєтесь пранням білизни.

7. Використовуйте телебачення, щоб привернути увагу до читання. Більше читайте про людей, країни та різні речі, котрі цікавлять вашу родину по телебаченню.

8. Тримайте вдома безліч матеріалу для читання. Зберігайте дитячу літературу на нижніх полицях, щоб діти могли її дістати.

9. Нехай ваша дитина побачить вас за читанням. Розмовляйте стосовно того, що ви читаєте.

10. Даруйте книги дітям. Цим ви даєте зрозуміти, що книги особливі.

Одним із шляхів заохочення учнів до читання може стати добродійна акція «Подаруй книгу шкільній бібліотеці»: «Дорогий друже! Мабуть, у тебе вдома є книги, які ти вже давно прочитав. Вони тихенько стоять на твоїй книжковій полиці і мріють про те, щоб їх прочитали твої друзі та ровесники. Поділись з ними радістю спілкування з книгою. Якщо тобі дозволять батьки, подаруй книги бібліотеці. Хай їх прочитають інші діти. Кожна подарована тобою книга буде мати твій іменний знак. Завчасно дякуємо тобі!»

Очевидно, що значення книги в житті кожного й суспільства загалом величезне, оскільки книга є ланкою, яка пов'язує з минулим і майбутнім, є шляхом пізнання речей та явищ, ключем до відкриття світу людей: добра та зла, сили й слабкості, покірності й боротьби. Відкриваючи цей світ, дитина розвиває свій розум і почуття, виробляє переконання, пізнає, оцінює й виховує саму себе.

Для реалізації таких завдань доречно організовувати читацькі естафети: «Прочитав сам – порадь другу», «Прочитай – це цікаво» (для цього учням пропонують малювати ілюстрації до улюблених книжок та журналів, ліпити з пластиліну улюблених героїв та сюжети творів); готувати книжкові виставки (наприклад, «Казка за казкою, час проминає, ліпше читання, мій друже, немає» або « Українська книга – оберіг нації, багатство і краса невимірних духовних цінностей»); презентації улюблених часописів, з-поміж яких «Маленька фея», «Стежка», «Пізнайко», «Котя», «Професор Крейд», «Вінні та його друзі», «Барвінок»,



«Колосок», газета «Колосочок»; результати проведення цих заходів віддзеркалювати в шкільній газеті; заохочувати найактивніших читачів шкільної бібліотеки.

Отже, виховання позитивної мотивації до читання, інтересу до книги, вироблення навичок справжнього читача, для якого книга стане важливим складником життя, можливе за умови тісної співпраці батьків, вчителів, бібліотекарів та підтримки держави.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Інтерактивні технології навчання у початкових класах / Авт.-упор. І. І. Дівакова. – Тернопіль: Мандрівець, 2015. – 180 с.
2. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г.С. Костюк. – К.: Основи, 2016. – 80 с.
3. Стадник Л. Формування і розвиток мотивації читання / Л. Стадник // Початкова школа. – 2016. – № 5. – С. 19–22.

Ольга ЗАБОЛОННЯ

СЕНСОРНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ПРЕДМЕТНОЇ ГРИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник кандидат педагогічних наук, старший викладач Котелянець Ю.С.

У статті розглядаються особливості сенсорного розвитку дітей раннього віку.

Ключові слова: сенсорні еталони, дидактичні ігри, сенсорне виховання, колір діти раннього віку.

Проблема, її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

Однією з основних проблем сьогодення є створення умов для своєчасного повноцінного фізичного, психічного й духовного розвитку кожної дитини, формування її життєвих компетентностей.

У зв'язку із цим одне з головних завдань педагога полягає в тому, щоб створити умови для самостійного розвитку дитини, прояву її особистісного потенціалу. Базовий компонент дошкільної освіти, Коментар до Базового компонента, Базова програма розвитку дітей дошкільного віку «Я у Світі» виокремлюють сенсорний розвиток як базову основу формування всіх ключових компетентностей дитини дошкільного віку.

Аналіз публікацій (виділення невирішених проблем).

Проблема сенсорного розвитку дошкільників перебуває в центрі уваги багатьох вчених, як психологів (Л. Венгер, О. Запорожець, В. Зінченко, Є. Ігнат'єв, В. Мухіна), так і педагогів (В. Аванесова, М. Поддяков, Н. Сакуліна, Є. Тихеева, О. Усова, Є. Фльоріна). Сенсорний розвиток дитини - це розвиток її сприйняття й формування уявлень про зовнішні властивості предметів: їхню форму, колір, величину, розташування у просторі, а також запах, смак тощо. Значення сенсорного виховання в ранньому віці важко переоцінити. Саме цей вік найбільш сприятливий для вдосконалення органів чуттів, накопичення уявлень про навколишній світ. Видатні зарубіжні спеціалісти в галузі дошкільної педагогіки (Ф. Фребель, М. Монтесорі, Ж.-О. Декролі), а також відомі представники дошкільної педагогіки та психології (С. Русова, Є. Тихеева, О. Запорожець, О. Усова, Н. Сакуліна та ін.) справедливо вважали, що сенсорне виховання, спрямоване на забезпечення повноцінного сенсорного розвитку, є однією з базових компетентностей дитини раннього віку.

Мета статті полягає у вивченні особливостей сенсорного розвитку дітей раннього віку.

Виклад основного матеріалу

Сенсорне виховання – це система педагогічних впливів, спрямованих на формування способів чуттєвого пізнання та вдосконалення відчуттів та сприймань [6]. Видатні педагоги – О. Декролі, М. Монтесорі, Є. Тихеева, К. Ушинський, С. Русова, Ф. Фребель, відзначали його, як одну з основних сторін дошкільного виховання [2, с. 29].

Сенсорне виховання, яке спрямоване на формування повноцінного сприйняття навколишнього світу, виступає основою пізнання, першою сходинкою якого є чуттєвий досвід. Успішність розумового, фізичного, естетичного сприйняття значною мірою залежить від рівня сенсорного розвитку дитини, тобто від того, наскільки досконало вона чує, бачить, відчуває на дотик те, що її оточує. У міру оволодіння сенсорною культурою в дитини розширюються можливості сприйняття естетичних цінностей природи й суспільства, а зі сприйняття предметів і явищ навколишнього світу починається пізнання. Саме тому сенсорні здібності є фундаментом розумового розвитку [7, с. 23].

Ранній вік – надзвичайно важливий і відповідальний період психічного розвитку дитини. Це вік, коли з'являються новоутворення. У житті дитини з'являється мова, гра, спілкування з однолітками, перші уявлення про себе, про інших, про світ. У перші три роки життя відбувається закладка найбільш важливих і основних людських здібностей – пізнавальна активність, допитливість, впевненість в собі і довіра до інших людей, цілеспрямованість і наполегливість, уява, креативність і багато іншого. Всі ці здібності не виникають спонтанно, вони вимагають неодмінної і постійної участі дорослого, що сприяє їх формуванню і розвитку, а також відповідних віку форм діяльності. З психолого-педагогічної точки зору ранній дитячий вік (від одного року до трьох років) є одним з ключових у житті дитини і багато в чому визначає його майбутній психологічний розвиток. У цьому віці з'являються такі фундаментальні надбання, як прямоходіння, мовне спілкування і предметна діяльність.

Знайомлячись з властивостями різноманітних предметів – різними формами, кольорами, відносинами величин, просторовими відносинами - дитина накопичує запас уявлень про ці властивості, що дуже важливо для її подальшого розумового розвитку. Уявлення про властивості предметів, пов'язані з характерними для дитини видами практичної діяльності, перш за все з предметною діяльністю. Тому накопичення уявлень про властивості предметів залежить від того, якою мірою дитина в своїх предметних діях опановує зоровим орієнтуванням, виконуючи дії сприймання. Ранній вік так само сензитивний для розвитку мови.



Д. Б. Ельконін підкреслював, що мова тут виступає не як функція, а як особливий предмет, яким дитина оволодіває так само, як вона опановує інші знаряддя. Це засіб розвитку самостійної предметної діяльності. Д. Б. Ельконін писав, що для періоду раннього дитинства характерне інтелектуальне вирішення задач, тобто таке рішення, яке засноване на врахуванні дитиною співвідношення елементів ситуації, знарядь (предметів) і досягнення мети. У цей період інтенсивно розвивається мова. Дитина від автономного, афективно забарвленого, ситуативного слова переходить до слів, які мають предметну віднесеність, що несе функціональне навантаження, що виражає цілі речення, а потім до розчленованого речення і мовної форми комунікації у власному розумінні слова [9].

Показ дорослого разом з мовним зазначенням, з одного боку, і появою предметних дій, з іншого, ставлять дитину і дорослого в ситуацію спілкування. Дитина починає звертатися до дорослого з різними проханнями. Розширюються функції спілкування, що і веде до збагачення мовлення дитини. Часто на цій стадії бувають затримки мови. Але через деякий час дитина раптом починає говорити, роблячи величезний стрибок у розвитку мови. Можна припустити, що в подібні періоди «застою» мова розвивається потенційно [5]. В ранньому дитинстві розвиток мови йде по двох напрямках: вдосконалюється розуміння мови дорослих і формується власна активна мова дитини. Уміння відносити слова до позначуваних ними предметів і дій приходить до дитини далеко не відразу. Спочатку розуміється ситуація, а не конкретний предмет або дія. Далі пасивна мова починає бурхливо розвиватися і в розвитку випереджає активне мовлення. Запас пасивної мови впливає на збагачення активного словника. Спочатку дитина розуміє слова-вказівки, потім він починає розуміти слова-назви, пізніше настає розуміння інструкцій та доручень, нарешті, розуміння розповіді, тобто розуміння контекстної промови [5].

Г.А. Урунтаєва [8] виділила наступні особливості сенсорного виховання в ранньому віці:

- складається новий тип зовнішніх орієнтованих дій;
- примірювання, а пізніше зорове співвіднесення предметів за їх ознаками;
- виникають уявлення про властивості предметів;
- освоєння властивостей предметів визначається їх значимістю у практичній діяльності;
- розвиток фонематичного слуху, необхідного для спілкування з дорослим, призводить до сприйняття всіх звуків рідної мови.

З. Богуславська [3] в своїх дослідженнях розвиває думку про те, що, починаючи з раннього віку зростає протягом усього дошкільного віку, ігрове маніпулювання у дітей змінюється власне обслідувальний діями з предметами і поступово перетворюється в цілеспрямоване його випробування з метою розуміння призначення його частин, їх рухливості і зв'язку один з одним. Для сприйняття дітей з трьох років характерно виділення в якості провідного зорового сприйняття, а співвідношення дотику і зору в процесі обстеження предметів неоднозначні і багато в чому залежать від новизни об'єкта і завдання, що стоїть перед дитиною. Так, за описом В. Мухіної, при пред'явленні нових предметів виникає тривалий процес ознайомлення, складна дослідницька діяльність. Діти беруть предмет в руки, обмацують, пробують на смак, запах, згинають, розтягують, стукають об стіл тощо. Спочатку відбувається знайомство з цілісним образом предмета, а потім виділяються його окремі властивості [37].

М. Поддяков [4] в своїх дослідженнях виявив певну послідовність дій дитини при обстеженні предметів. Спочатку предмет сприймається в цілому. Потім відбувається виділення його основних частин і визначення їх властивостей (форма, величина і ін.). Далі виявляються просторові взаємини частин відносно один одного (вище, нижче, праворуч, ліворуч). На наступному етапі вичленяються найбільш дрібні деталі, встановлюється їх просторове розташування по відношенню до їх основних частин. Завершується обстеження повторним сприйняттям предметів. В процесі обстеження відбувається переклад властивостей об'єкта, сприйнятого дитиною, на знайому їй мову, якою є система сенсорних еталонів. Ознайомлення з ними і способами їх використання, починаючи з трьох років, займає основне місце в сенсорному вихованні дитини. Еталони не існують окремо один від одного, вони утворюють певні впорядковані системи. Наприклад, спектр кольорів, система геометричних форм та ін. Освоюючи систему сенсорних еталонів, дитина значно розширює сферу пізнаних властивостей предметів і вчиться відбивати взаємозв'язок між ними. Осмисленість еталонів виражається у відповідній назві - слові.

В.С. Мухіна вважає, що засвоєння сенсорних еталонів тільки одна зі сторін розвитку орієнтування дитини у властивостях предметів. Друга сторона, яка нерозривно пов'язана з першою, – це вдосконалення дій сприйняття. Дитина вступає в дошкільний вік, володіючи діями сприйняття, що склалися в ранньому дитинстві. Отже, сенсорне виховання, починаючи з раннього віку, сприяє розвитку сенсорних процесів: – зорове сприйняття стає провідним при ознайомленні з навколишніми предметами; – освоюються сенсорні еталони; – зростає цілеспрямованість, планомірність, керованість, усвідомленість сприйняття; – сприйняття інтелектуалізується завдяки встановленню взаємозв'язків з мовою і мисленням. Завдяки розвитку сприйняття розвиваються всі сторони дитячої діяльності: руху, ігрова діяльність, мовне спілкування, музичне виховання, образотворча діяльність.

Сенсорне виховання повинно здійснюватися спільно з різноманітною діяльністю, в зв'язку з чим можна виділити ряд завдань:

1. Формувати загальну сенсорну здатність, тобто здатність до засвоєння та використання сенсорних еталонів (5, а потім 7 кольорів спектру; 5 геометричних форм; 3 градації величини).

2. Забезпечити поступовий перехід від предметного сприйняття і впізнання об'єкта до сенсорного, що включає навчання пізнавати предмет і називати його, а також знати його призначення, частини предмета і їх призначення; матеріал, з якого зроблений предмет; його колір, форму, розмір тощо.



3. Допомогти дитині отримати перші уявлення про різні матеріали (папір, дерево, скло, метал) і їх основні якості (скло холодне, прозоре, б'ється; папір гладкий, м'який, рветься, промокає).

4. Формувати уявлення про найпростіші перцептивні дії (погладити, натиснути, помацати, спробувати на смак тощо), вчити правильно здійснювати дані дії.

5. Розвивати мову і вміння активно вживати слова, що позначають дії (зім'яти, стиснути, погладити), якості і властивості (м'якість, твердість, гладкість, шорсткість).

6. Виховувати дбайливе ставлення до предметів, вчити дітей використовувати предмети відповідно до їх призначення і властивостей.

Особливості сенсорного виховання дітей раннього віку полягають в тому, що, на початковому етапі складається новий тип зовнішніх орієнтованих дій – примірювання, а пізніше зорове співвіднесення предметів за їх ознаками. Потім виникають уявлення про властивості різних предметів. Далі опанування властивостей предметів визначається їх значимістю і застосуванням в практичній діяльності.

Висновки

Таким чином, з психолого-педагогічної точки зору ранній дитячий вік (від одного року до трьох років) є одним з ключових у житті дитини і багато в чому визначає її майбутній психологічний розвиток. У цьому віці з'являються такі фундаментальні надбання, як прямоходіння, мовне спілкування і предметна діяльність. У ранньому дитинстві дитина активно пізнає світ оточуючих його предметів, разом з дорослими освоює способи дій з ними. Його провідна діяльність – предметно-маніпулятивна, в процесі якої виникають перші примітивні ігри. До трьох років з'являються особисті дії і свідомість «я сам» – одне з центральних новоутворень цього періоду. У три роки поведінка дитини починає мотивуватися як змістом ситуації, в яку вона занурена, так і відносинами з іншими людьми – дітьми і дорослими. В цей період часу сенсорне виховання створює необхідні умови для формування психічних процесів, які мають першочергове значення для можливості подальшого навчання. Воно спрямоване на розвиток зорового, слухового, тактильного, кінестетичного та інших видів відчуттів і сприйняття. Особливості сенсорного виховання в ранньому дитинстві: формується новий тип зовнішніх орієнтованих дій; з'являється примірювання, а пізніше зорове співвіднесення предметів за їх ознаками; виникають уявлення про різні властивості предметів; відбувається освоєння властивостей предметів, яке визначається їх значимістю у практичній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол.: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богиніч О. Л., Гавриш Н. В., Долина О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Внук О. Д. Сенсорний розвиток дітей раннього віку / О. Д. Внук // Дошкільний навчальний заклад – 2011. – № 8. – С. 29-32.
3. Дошкільна педагогіка з основами методик виховання і навчання: Підручник для вузів. Стандарт третього покоління / Под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцеві. СПб.: Пітер, 2013
4. Поддьяков Н. Н. Сенсорное воспитание в детском саду. / Н. Н. Поддьяков М.: Просвещение, 1981. 192 с
5. Рожков О. П. Упражнения и занятия по сенсорно-моторному развитию детей 2 – 4-ого года жизни: Методические рекомендации. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство ИПО «МОРЭК», 2014. 190 с.
6. Сенсорний розвиток дітей дошкільного віку [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.parta.com.ua/referats/view/1960/>
7. Сенсорний розвиток: з досвіду роботи. 3 – 4 роки / упряд. М. Л. Кривоніс, О. Л. Дроботій, В. М. Ачкасова. – Х.: Видавництво «Ранок», 2012. – 240 с.
8. Урунтаєва Г. А. Дошкільна психологія: Учеб. посібник для студ. Сер. пед. навч. закладів. 5-е изд., Стереотип. М.: Видавничий центр «Академія», 2001. 336 с
9. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Вопр. психол. 1971. № 4. С. 6–20.

Анна КАСПЕРОВА

СУЧАСНІ МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Жигора І. В.

У статті висвітлено суть поняття «зв'язне мовлення», розглянуто аспекти мовленнєво-ігрової діяльності як сучасного підходу до розвитку діалогічного мовлення, визначено основні форми й види діалогічного мовлення.

Ключові слова: зв'язне мовлення, діалогічне мовлення, діалог, монолог, мовленнєво-ігрова діяльність, мовленнєва ситуація.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Проблема розвитку діалогічного мовлення дошкільників залишається однією з актуальних в теорії й практиці педагогів, психологів, лінгводидактів, адже мова, будучи засобом спілкування, стосується всіх сфер життєдіяльності людини. Сьогодні найважливішими проблемами сучасності стають інноваційні технології, і впровадження їх в навчально-виховний процес не тільки школи та вищих навчальних закладів, а й дошкільля, оскільки всі ланки освіти базуються саме на ньому. З огляду на сказане зазначимо, що важливим є розвиток компетентності вихователя в сучасних інтерактивних технологіях задля якісного, ґрунтового й цікавого навчання дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Здійснений аналіз наукових джерел засвідчив інтерес дослідників передусім до сутності поняття «зв'язного мовлення» (А. М. Богуш., С. Л. Рубінштейн, О. С. Ушакова та ін.), вивчення аспектів мовленнєво-ігрової діяльності як сучасного підходу до розвитку



діалогічного мовлення (А. М. Богуш, Н. І. Луцан), визначення основних форм діалогічного мовлення (О. С. Ушакова, С. Я. Єрмоленко, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш).

Метою статті є визначення ефективних сучасних прийомів і методів формування діалогічного мовлення дітей дошкільного віку із застосуванням сучасних засобів інноваційних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основною формою організованої навчальної діяльності дітей дошкільного віку залишаються заняття з різних розділів програми (тематичні, комплексні, комбіновані, інтегровані, домінуючі та ін.).

Навчально-виховний процес складається з безлічі взаємопов'язаних складників, одним із яких є навчання дітей мовленню. Найважливішим завданням вихователя є допомога дітям дошкільного віку оволодіти зв'язним мовленням, адже від того, як дитина засвоїть правила й норми рідної мови, буде залежати її подальше навчання в школі. Визначений обсяг роботи і його виконання з розвитку зв'язного мовлення посідає важливе місце в загальній системі роботи з розвитку мовлення в дошкільному закладі. Воно має особливе значення для розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, позитивно впливає на формування важливих особистісних якостей: здатності до спілкування, доброзичливості, ініціативності, креативності, компетентності. Дослідники цього питання А. М. Богуш, Н. В. Гавриш стверджують, що в опануванні мовленням дитина рухається від частини до цілого: від окремих слів до поєднання двох-трьох слів, далі до простої фрази та складних речень. Кінцевим етапом зв'язного мовлення є здатність до складання кількох речень, об'єднаних загальним змістом [2, с. 392].

У визначенні сутності поняття зв'язного мовлення думки лінгводидактів, психологів і педагогів не завжди збігаються. Так, наприклад, психолог С. Л. Рубінштейн визначає зв'язне мовлення як таке, що відбиває з мовленнєвого погляду всі істотні зв'язки свого предметного змісту. Мовлення може бути незв'язним з двох причин: тому, що ці зв'язки не усвідомлені й відсутні в думці того, хто говорить, або тому, що ці зв'язки не виявлені належним чином в його мовленні, хоча і є в його думках [4, с. 469].

Лінгводидакти А. М. Богуш, Н. В. Гавриш наголошують на тому, що сучасна лінгвістика та лінгводидактика розглядають поняття зв'язного мовлення у двох напрямках – як процес створення зв'язного висловлювання та як продукт мовлення (текст чи дискурс) [2, с. 392].

У своїй праці «Теорія і практика розвитку мовлення дошкільника» О. С. Ушакова зазначає, що в розвитку зв'язного мовлення дитини дошкільного віку є декілька етапів, через які відбувається становлення безпосередньо мовлення, тому мовлення дитини спочатку має ситуативний характер, однак у зв'язку з тим, як розвиваються функції і зміст мовлення, дитина в процесі навчання оволодіває формою контекстного зв'язного мовлення [5, с. 16].

Зв'язне мовлення виконує низку важливих функцій, основною з яких є комунікативна, що реалізується у двох основних формах – діалозі та монологі. Кожна із цих форм має свої специфічні особливості, які зумовлюють зміст і характер методики їх вироблення. Лінгвістика протиставляє діалогічне та монологічне мовлення відповідно до їхньої комунікативної спрямованості, лінгвістичної та психологічної природи [2, с. 393].

Діалог, за С. Я. Єрмоленко, це форма мовної комунікації, учасники якої обмінюються репліками-висловлюваннями. Діалогом називають також слухання та промовляння здебільшого невеликих, неповних, еліптичних речень простої будови, якими обмінюються співрозмовники. Він відбувається в певній ситуації та супроводжується активною й виразною інтонацією, мімікою, жестами. Співрозмовникам мають спільний предмет розмови, тому думки та судження стислі, неповні, іноді фрагментарні. До лінгвістичних характеристик діалогу належать: розмовна лексика, фразеологія; уривчастість, недомовленість, скороченість; наявність простих та складних безсполучникових речень; імпровізаційний, реактивний характер висловлювань.

Монолог, за визначеннями А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, є мовленням однієї людини, орієнтованим на сприймання його іншими людьми, яке не передбачає миттєвого, безпосереднього відгуку слухачів. Орієнтація на слухача вимагає зрозумілості та змістовності мовлення, адже інформація, яку бажає висловити мовець, невідома іншим [2, с. 393]. При цьому О. С. Ушакова стверджує, що монолог народжується в надрах діалогу, при чому останній є первинним [5, с. 17].

До основних форм діалогічного мовлення, яких навчають дошкільників, належать розмова, бесіда та полілог. Одним із методів формування діалогічного мовлення в повсякденному житті й водночас універсальною формою мовленнєвого спілкування є розмова вихователя з дітьми (імпровізований діалог) [2, с. 397].

За сучасних умов змінилися напрями та пріоритети мовленнєвого розвитку дошкільників, підходи до навчання дітей рідної мови. Пріоритетним напрямом сучасної дошкільної лінгводидактики є реалізація компетентнісного підходу до навчання дітей рідної мови з використанням інновацій. Відповідно до нової редакції Базового компоненту дошкільної освіти діалогічна компетенція дитини вважається сформованою, якщо дошкільник ініціює й підтримує розпочату розмову в різних ситуаціях спілкування, відповідає на запитання співрозмовника та звертається із запитаннями, орієнтується в ситуації спілкування, уживає відповідні мовні й немовні засоби для розв'язання комунікативних завдань; дотримується правил мовленнєвої поведінки та мовленнєвого етикету і коректно виявляє своє емоційне ставлення до предмета розмови й співрозмовника та коригує його залежно від ситуації спілкування [1, с. 19].

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Особливу увагу варто приділити створенню мовленнєвого середовища, розвивальний ефект якого зумовлюється



сукупністю природних, предметних або соціальних умов та характером висловлювань дорослого та дитини, створенням таких ситуацій, які дають дошкільникові змогу прийняти самостійне рішення, висловити думку, дібрати відповідні слова та вирази; способами та завданнями, розв'язання яких стимулюватиме мовленнєвий розвиток, активність та самостійність кожної дитини.

Доцільними в роботі з дітьми для оптимізації їх мовленнєвого самовираження є інтерактивні вправи та ігри, мета яких полягає в розвитку вміння дітей виражати ставлення до партнера; активізації їхнього активного словника; виховання поваги до інших.

У мовленнєво-ігровій діяльності А. М. Богуш, Н. І. Луцан виокремлюють такі аспекти:

- *психологічний* – із погляду мовлення під час гри – це специфічний, складний процес, певною мірою, опосередкованого, суб'єктивного відбиття фактів, явищ, предметів у конкретно-чуттєвих уявленнях, асоціативно пов'язаних один із одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця відповідно до ігрових завдань;

- *лінгвістичний* (лексико-семантичний, комунікативний) – складний, специфічний процес використання в мовленнєвому спілкуванні ігрової ситуації як стилістично нейтральних, що набувають образного потенціалу шляхом актуалізації їх значень, семантичного зрушення, уміщення до них різноступеневих смислових, емоційно-естетичних нашарувань, що досягаються здебільшого на лексико-семантичному рівні;

- *естетичний* – у цьому аспекті мовлення становить такий свідомий творчий процес використання мовних одиниць, що стимулює передусім естетичне сприйняття ігрової діяльності, у якому раціональний та емоційний бік поєднані, зумовлюють один одного, а також сприяють формуванню певних переконань, моральних якостей та естетичних смаків мовця;

- *лінгводидактичний* (практичний) розглядається як здатність дитини доречно використовувати в ігрових ситуаціях зв'язні висловлювання, які за допомогою певних естетичних властивостей (незвичність у сполученні слів, метафоричність, влучність) впливають на емоційно-чуттєву сферу їхньої життєдіяльності [3, с. 25].

З метою виконання й реалізації зазначених вище аспектів мовленнєво-ігрової діяльності дошкільників ми виокремили такі ефективні вправи на розвиток діалогічного мовлення, дотримуючись класифікації А. М. Богуш, Н. І. Луцан:

1. Гра-заняття «Знайомство з країною телепузиків». Мета: ознайомити дітей із казковою Країною телепузією. Створити емоційний фон і викликати бажання грати з персонажами казкового дійства.

2. Зустріч на вулиці. Мета: закріплення умінь дітей вести діалог у ситуації розпитування.

3. Продовж далі. Мета: вправляти дітей у складанні діалогу-обговорення. Вихователь пропонує дітям уявити, що вони розмовляють між собою дорогою додому.

4. Улюблений герой. Мета: формувати вміння вести діалог-обговорення.

5. Що ти думаєш про це? Мета: формувати вміння вести діалог-обмін враженнями.

6. Підкажи герою мультфільму. Мета: активізувати словник дітей формулами мовленнєвого етикету в ситуаціях спілкування.

Ігрові мовленнєві ситуації посідають значне місце в роботі з розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Натомість у педагогічній літературі майже відсутнє визначення поняття «ігрова мовленнєва ситуація».

Так, А. М. Богуш, Н. І. Луцан трактують ігрову мовленнєву ситуацію як штучно змодельовані ігрові обставини (дитиною чи дорослим) за змістом знайомих художніх творів (чи казок) або з епізодів життя дитини та створені для цього умови їх реалізації (ролі, дієві особи, позитивні мовленнєві стимули, атрибути, знайомий текст тощо), що стимулюють й активізують мовленнєве спілкування дітей, сприяють розвитку діалогічного та монологічного мовлення [3, с. 77].

Задля стимуляції й розвитку діалогічного мовлення наведемо низку мовленнєвих ситуацій:

1. Ситуація привітання.

2. Ситуація згоди, дозволу, відмови, заборони.

3. Ситуація поздоровлення, побажання, вручення подарунків.

4. Ситуація вибачення.

5. Театр, транспорт, магазин.

У дошкільних навчальних закладах нерідко використовують інноваційні технології та методи з початкової школи, адаптовані для дошкільників, з-поміж них:

1. Технологія проблемного навчання. Це організація освітньої діяльності, яка припускає створення під керівництвом вихователя проблемних ситуацій та активну самостійну діяльність вихованців, унаслідок чого й відбувається мовленнєвий розвиток. Педагог виступає не жорстким керівником, а організатором спільної освітньої діяльності, який супроводжує та допомагає дитині стати активним комунікатором, що актуально в сучасній школі.

2. Технологія дослідницької діяльності, колекціонування. Пізнавальна активність реалізується дітьми в спостереженнях, сенсорному обстеженні, дослідах, експериментуванні, евристичному обговоренні, розвивальних іграх тощо. Дитина може міркувати, сперечатися, заперечувати, доводити свою думку до активної пізнавальної діяльності. З цією метою вихователь може використовувати різноманітні побутові та проблемні ситуації, що містять пізнавальні завдання, запозичувати їх з художньої та наукової літератури, явищ і процесів навколишнього природного світу.



3. Метод проектів. Рекомендується проводити з дошкільниками монопроекти, зміст яких обмежується межами однієї освітньої галузі та інтегровані проекти, у яких розв'язуються завдання з різних освітніх розділів програми [4, с. 70–71].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, зв'язне мовлення визначається як єдине смислове та структурне ціле, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків та відбиває всі істотні сторони предметного змісту. Застосування інноваційних технологій навчання та виховання сприяють оптимізації мовленнєвого самовираження дошкільників, формуванню в дітей умінь і навичок діалогічного мовлення, зокрема, умінь звертатися із проханням, пропозицією, планувати й коригувати спільні дії, ставити запитання, виражати свої міркування та думки.

Перспективи наступних досліджень убачаємо в аналізі та вивченні передового педагогічного досвіду з питань організації й структури інтерактивних занять з розвитку діалогічного мовлення. Подальшого вивчення потребують класифікації сучасних методів і прийомів формування зв'язного мовлення дітей дошкільного віку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: за ред. А. М. Богуш; авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинка О. П., Личенко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. - К.: Видавництво МОН, 2012. – 26 с.
2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. - К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 704 с.
3. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи / А. М. Богуш, Н. І. Луцан. - К.: Видавничий Дім «Слово», 2008. – 256 с.
4. Калмикова Л. О. Інноваційні технології в дошкільній освіті / Л. О. Калмикової, Н. В. Гавриш. - Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2018. - 266 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
6. Ушакова О. С. Теория и практика развития речи дошкольника / О. С. Ушакова. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 240 с.

Марина КАЧУР

**ПОДОЛАННЯ АГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ
В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**
(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук Руденко Ю.Ю.

Актуальність дослідження. Підліткова агресія є предметом вивчення багатьох наукових дисциплін. Психологи і фізіологи вважають її характерною рисою перехідного віку, що виникає в результаті зміни гормонального фону, розвитку когнітивних процесів, інтелекту і здібностей. Для соціологів цікаво те, яких форм може набути підліткова агресія в процесі соціалізації. Проблема агресії і агресивної поведінки в науці стає актуальною, коли суспільство переживає критичні періоди розвитку. За останні десятиліття актуальність даної теми лише зростає. Трансформація колишньої соціально-політичної системи, високий рівень протестних настроїв, війна на сході України, радикальна зміна цінностей і вимушена переорієнтація поведінки призвели до сплесків агресії, зростання насильства і злочинності, жорстокості людей у побутовій поведінці.

У свою чергу, історичний аналіз літератури свідчить: поняття «агресія» і «агресивність», а тим більше пов'язані з ними визначення («агресивність» та ін.) мають оцінний, тобто історично і ситуаційно обумовлений характер. По-перше, коли йдеться про агресію і агресивність, завжди мається на увазі (хоча і не завжди усвідомлюється) певна «норма агресивності». По-друге, ступінь агресивності, як і наявність або відсутність агресії як такої, оцінюється конкретним суспільством, тобто має відносний характер.

У сьогоденні умовах значно більш ліберальних цінностей певний рівень індивідуальної агресії стає фактором не просто соціальної адаптації, а й виживання частини населення. Це веде до переоцінки ролі агресії як у соціальному, так і в психічному розвитку. І в цьому контексті важливу роль відіграє дослідження форм її прояву, до яких, зокрема, можуть належати критика, гумор, спроби побудувати кар'єру за рахунок виявлення недоліків своїх конкурентів, небажання заводити сім'ю, участь у протестних акціях, активна позиція в соціальних мережах.

Метою статті є аналіз явища агресії та агресивності підлітків в загальноосвітніх навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми агресії на фундаментально-теоретичному і прикладному рівнях займалися вчені різних шкіл та напрямів Р. Ардрі, А. Бандура, А. Басс, Л. Берковіч, Р. Берон, Д. Долорд, Д. Зільман, К. Лоренц, Н. Міллер, Д. Тедеші, Р. Фельсон, С. Фешбах, З. Фрейд та ін. Розробці практичної сторони агресії у підлітковому періоді присвячені праці ряду зарубіжних та вітчизняних науковців: К. Додж, М. Каплан, К. Лебединської, Ю. Можгінського, А. Патерсон, М. Райської, А. Стаценко, Г. Сухаревої, Р. Хусман та ін.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі прийнято розмежовувати поняття «агресія» (дія) і «агресивність» (властивість особистості, яка проявляється в готовності до агресивної поведінки). Агресія – це невід'ємна динамічна характеристика активності й адаптивності людини.

Л. Берковиц трактує агресію як форму реакції захисту, компенсації за впливи середовища, спосіб адаптації до неї. Це може бути фізичний захист, або психологічний залежно від того, до яких факторів середовища людина почуває зайвий тиск чи дискомфорт [1, с. 5].



Е. Фромм розглядав два абсолютно різних види агресії. Перший – оборонна, «доброякісна» агресія, яка служить справі виживання людини. Інший вид «злроякісна» агресія – це деспотичність і жорстокість, які властиві тільки людині і визначаються різними психологічними і соціальними факторами [11, с. 45]. З цієї точки зору Е. Фромм розглядав вісім різновидів агресивної поведінки: 1. Ігрове насильство; 2. Реактивне насильство; 3. Ворожість; 4. Мстиве насильство; 5. Деструктивність; 6. Компенсаторське насильство; 7. Садизм; 8. Архаїчна жага крові.

У літературі представлено досить велику кількість типів класифікації агресії. Так, виділяють два основних види агресивної поведінки: конструктивну агресію (відкриті прояви агресивних спонукань, реалізовані в соціально прийнятній формі, при наявності відповідних поведінкових навичок і стереотипів емоційного реагування, відкритості соціального досвіду і можливості саморегуляції та корекції поведінки); деструктивну агресію (прямий прояв агресивності, пов'язаний із порушенням морально-етичних норм, що містить елементи делінквентної або кримінальної поведінки з недостатнім урахуванням вимог реальності та зниженим емоційним самоконтролем).

Більшість психологів сходяться на думці, що агресивність – це вроджена властивість кожної живої істоти, здатності до активності, спрямованої на задоволення своїх потреб. Позитивна сторона агресивності як здатності до активності – це ініціатива до подолання труднощів, боротьба за виживання, самовдосконалення. Негативного значення агресивність набуває тоді, коли через недоліки соціальної адаптації особа конфліктує з оточуючими, неадекватно засвоює і порушує моральні норми на шкоду іншим.

Відповідно, Л. Ганова визначає агресивність як усвідомлювану чи неусвідомлювану схильність до агресивної поведінки; агресія – це форма поведінки, яка частково є соціальним навчанням (ЗМІ, однолітки, сім'я) і частково є наслідком агресивності (властивості особистості) [4, с. 112].

Таким чином, агресивність – це сила, з якою людина висловлює свою любов і ненависть до оточуючих або до самого себе. Завдяки їй вона намагається задовольнити свої інстинкти. Агресія є механізмом, за допомогою якого ці інстинктивні імпульси направляються на інші об'єкти, і в першу чергу на людей, в основному з метою їх завоювання.

Становлення агресивної поведінки у підлітків – складний процес, у якому беруть участь багато факторів. Агресивна поведінка визначається впливом сім'ї, однолітків, а також засобами масової інформації. Діти навчаються агресивній поведінці як за допомогою прямих підкріплень, так і шляхом спостереження агресивних дій, намагаючись припинити негативні відносини між своїми дітьми, батьки можуть ненавмисно заохочувати ту саму поведінку, від якої хочуть позбутися. Численні дослідження показали, що для сімей, з яких виходять агресивні діти, характерні особливі взаємини між членами сім'ї.

Поєднання несприятливих біологічних, психологічних, сімейних та інших соціально-психологічних чинників спотворює весь спосіб життя підлітків. Характерним для них стає порушення емоційних відносин з оточуючими людьми. Підлітки підпадають під сильний вплив підліткової групи, що нерідко формує асоціальну шкалу життєвих цінностей. Сам спосіб життя, середовище, стиль і коло спілкування сприяють розвитку та закріпленню девіантної поведінки. Таким чином, має місце негативний мікроклімат у багатьох сім'ях, який обумовлює виникнення відчуженості, грубості, неприязні певної частини підлітків, прагнення робити все на зло, усупереч волі оточуючих, що створює об'єктивні передумови для появи демонстративної непокори, агресивності й руйнівних дій.

Специфічні соціальні потреби підліткового віку пов'язані з процесом формування особистості. Це потреба в соціальній самоідентифікації, індивідуалізації, самоактуалізації (творчості), наявності близького друга, виборі життєвої стратегії. Проблеми реалізації цих потреб на мікросоціальному рівні пов'язані з характеристикою соціального оточення підлітка (сім'єю, школою, однолітками), на більш високому (макросоціальному) рівні – з особливостями соціокультурної ситуації, в якій формується особистість. Ідеться про економічну і політичну нестабільність, відсутність усталеної системи цінностей, глибинну диференціацію молоді за соціально-економічним статусом, динамічність соціальних процесів.

На думку Е. Волянської, соціальні причини підліткової агресії зводяться до впливу сім'ї, однолітків, системи освіти і засобів масової інформації. Зміни, які відбулися за цей час, стосуються всіх вищезгаданих агентів соціалізації, але більшою мірою вони пов'язані з лібералізацією цінностей, а також зміною форм і видів спілкування, розширенням інформаційного простору у зв'язку з посиленням ролі Інтернету. Соціальні мережі відіграють у процесі соціальної адаптації все більшу роль, пропонуючи вирішення багатьох психологічних підліткових проблем, таких як самоактуалізація, потреба в теплих дружніх відносинах, вибір життєвої стратегії, схвалення [3, с. 41].

Психолого-педагогічний вплив використовують задля того, щоб усунути агресивність, зменшити емоційні реакції, які спричиняють агресивну поведінку, цей вплив допоможе розвинути здатність людини розуміти свої почуття і зменшити емоційні реакції, що спричиняють агресивну поведінку.

Психолого-педагогічна профілактика проходить у вигляді педагогічної корекції, психотерапії, психологічних тренінгів та консультування.

Найбільш дієвою і радикальною формою психологічного впливу на людей, які мають схильність до агресивної поведінки є поведінкова корекція.

В. Кашенко виділяє 3 напрямки корекційної роботи з агресивними підлітками:

1. Індивідуальна робота;
2. Групова робота;
3. Поведінкова і сімейна корекція [6, с. 60].

Доцільна корекція агресивної поведінки містить у собі наступні етапи [6, с. 63]:



1. Осмислювання не конструктивності прояву агресивних почуттів.
2. Направлення агресії в правильне русло і зняття емоційної напруги.
3. В можливих конфліктних ситуаціях відпрацювати навички спілкування.

Для того щоб визначити шлях психокорекції агресивності підлітків, потрібно дізнатись причину виникнення у них агресивних реакцій. Певний прояв агресивної поведінки спричинений складним біологічним, фізіологічним, психологічним та соціальним фактором.

Ключовими факторами, що сприяють виникненню агресивності у підлітків є:

- характеристики спрямованості та самосвідомості особистості (низький рівень сформованості моральних уявлень, неадекватна самооцінка і рівень домагань),
 - індивідуально-психологічні (емоційна нестабільність, високий рівень особистісної тривожності, низький рівень розвитку інтелекту, несформованість навичок самоконтролю поведінки та функцій прогнозування її наслідків)

- соціально-психологічні (статус підлітка у колективі однолітків, низький рівень соціальної адаптації, несприятливий емоційний мікроклімат в сім'ї, характер і система виховання, вплив засобів масової інформації та комп'ютерних ігор тощо) передумови функціонування особистості, які можна об'єднати у відповідний симптомокомплекс особливостей підлітків, схильних до агресивних реакцій.

Ми погоджуємося з думкою О. Качмар, що внаслідок цих факторів, постають головні завдання роботи, які спрямовані на зниження агресивності у підлітка:

1. Потрібно навчити підлітка соціально прийнятно виражати свій гнів та виражати позитивну реакцію на негативну ситуацію;
2. Розвивати у підлітка навички самоконтролю і саморегуляції;
3. Формувати у підлітка конструктивно проявляти форму поведінки та базу комунікації у конфліктних ситуаціях;
4. Усунути емоційне напруження й особисту тривожність підлітка за допомогою техніки релаксації;
5. Розвинути позитивну самооцінку;
6. Формувати усвідомлення власного емоційного стану, розвинути емпатію [7, с. 44].

Соціально-педагогічний вплив на агресивну поведінку може спрямовуватися на: послаблення або усунення агресивної поведінки; розвиток здатності розуміти власні відчуття; зменшення емоційних реакцій (наприклад, тривоги), які сприяють виникненню агресивності; розвиток соціальних навичок (наприклад, конструктивного вирішення конфліктів); формування навичок адекватного реагування на гнів; розвиток можливості релаксації; розвиток здатності до самоствердження.

Висновки. Таким чином, у підлітковому віці на прояв агресивної поведінки мають великий вплив соціально-економічні умови. Серед них особливе місце займає зниження життєвого рівня громадян, порушення сформованого балансу сил між інститутами виховання, криза традиційної системи цінностей. Хоча матеріальний достаток, високе соціальне становище батьків не завжди є гарантією дотримання дітьми норм позитивної поведінки. Тому варто підкреслити, що у профілактичному процесі запобігання проявів агресії мають місце недоліки виховної роботи з підлітками.

Цей віковий період у силу своїх складнощів і суперечностей є сенситивним для виникнення ситуацій, які порушують нормальний хід особистісного становлення, створюючи об'єктивні умови прояву агресивних тенденцій. Тому можливості превентивного виховного процесу набагато ефективніше інших засобів стримування. Наприклад, заходи правової профілактики повинні бути включені у свідомість підлітка, стати частиною його переконань. Форми, методи, прийоми гуманного виховання, відносини взаємної довіри і поваги руйнують асоціальні установки у неповнолітніх. Формують у них якості доброти, чуйності, співпереживання іншим.

Відповідно, ефективними формами превентивної роботи з підлітками можуть бути: демонстрація прикладів різних моделей поведінки; рольові ігри з включенням виховних ситуацій, які дають можливість перевірити на практиці позитивну поведінку; формування зворотного зв'язку у вигляді реакції поведінки; методика перенесення позитивних якостей поведінки із навчальної ситуації в реальну життєву обстановку та ін.

Погляд на агресію як на результат дії різних чинників дає підстави для пошуку нових способів експериментальних досліджень, визначення перспективних методів запобігання та корекції агресивної поведінки, що є важливим аспектом подальшої роботи в цьому напрямі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Берковиц Л. Агрессия : причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб. : Прайм – Евронекс, 2002. – 512 с.
2. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ридардсон. – СПб. : Изд-во Питер, 1999. – 352 с.
3. Волянская Е. В. Социокультурная детерминация подростковой агрессии / Е. В. Волянская, В. Е. Пилипенко, Е. В. Сапелкина. – Киев : ПЦ «Фолиант», 2004. – 174 с.
4. Ганова Л. А. Феномен агрессивности и особенности личности / Л. А. Ганова // Вопросы общей и дифференциальной психологии : сб. науч. тр. – Кемерово, 1998. – Вып. 2. – С. 108-115
5. Діагностика та корекція агресивності у дітей / укл. Тетяна Червонна. – К. : Редакції загальнопедагогічних газет, 2014. – 126 с.
6. Кашенко В.П. Педагогічна корекція: виправлення недоліків характеру в дітей і підлітків: посібник для студ. середовищ і вищ. пед. навч. закладів. – М.: Видавничий центр «Академія», 2000. – 304 с.
7. Качмар О. Основні прийоми та методи попередження й контролю агресивної поведінки в соціумі / Олександра Качмар // Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії. 2017. – Випуск 10. – С. 40-46
8. Можгинский Ю. Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм / Ю. Б. Можгинский. – СПб. : Питер, 1999. – 220 с.
9. Ольшанская Е. В. Подростковая агрессия как фактор социальной адаптации : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. В. Ольшанская; Моск. гос. Лингв. ун-т. – М., 2000. – 135 с.
10. Паренс Г. Агрессия наших детей / Г. Паренс. – М. : Форум, 1997. – 206 с.
11. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М. : Республика, 1994. – 385 с.



Дарія КІКАЛЕНКО

СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СУЧАСНОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кравцов В. О.

Актуальність. Специфіка сучасної соціальної роботи вимагає високого рівня професіоналізму. Професіоналізм конкретного працівника є результатом його самореалізації в ході тривалого процесу професійного становлення, для якого характерні індивідуальна своєрідність й унікальність умов протікання. Професійне становлення фахівця із соціальної роботи – цілісний і безперервний процес розвитку практичної, освітньої й дослідницької діяльності особистості у соціальній сфері, орієнтований на формування професійних знань, умінь, навичок і особистісних якостей, адекватних кваліфікаційним вимогам та етичному стандарту професії. Саме тому ефективне функціонування всіх державних та суспільних соціально-педагогічних установ, значною мірою залежить від рівня фахової підготовки, а дієвість і ефективність соціально-педагогічної роботи здебільшого визначається професіоналізмом, розвитком її як професійного виду діяльності, адекватного потребам сучасного суспільства і тенденціям соціального розвитку. Проблема професійного становлення і компетентності фахівця широко обговорюється у науково-професійній літературі. Методологічні й теоретичні аспекти розвитку професійної компетентності розглянуті в роботах Бочарова В. Г., Зимня І. А., Колков В. В., Коханова О. П., Рамон Ш., Топчий Л. В., Шапиро Ю. Б., Шмелева Н.

У цих умовах забезпечення якості й ефективності професійної освіти є однією з пріоритетних вимог держави та суспільства, що зумовлює значні вимоги до рівня професійної підготовки майбутнього соціального педагога як носія гуманістичних педагогічних цінностей, сутнісних характеристик нової освітньої парадигми, високих зразків професійно-педагогічної культури

Мета статті – визначити сутність та зміст професіоналізму сучасного соціального працівника.

Виклад основного матеріалу.

Поняття «професіоналізм у соціальній роботі» до цього часу є недостатньо визначеним з огляду на об'єктивні і суб'єктивні чинники. Одні дослідники переконані, що **професіоналізм** – це ступінь оволодіння соціальним працівником професійними навичками; інші вважають, що «професійна підготовка» і «професійна кваліфікація» – це обов'язкові компоненти професіоналізму; треті додають до цих компонентів «етичні знання» як невід'ємну частину професійної діяльності соціального працівника; четверті вважають, що професіоналізм у соціальній роботі неможливий без схильності до виконання соціальної роботи, певних задатків до роботи з людьми [4, С. 362-363].

На початку 90-их років ХХ ст.. різні фахівці намагалися дати визначення професіоналізму в соціальній роботі. Кожне з наведених нижче трактувань має свої переваги і право на визнання [2]:

- соціологи здебільшого акцентують увагу на складових професіоналізму, а саме: професійних цінностях, способах соціального впливу, професійному покликанні, мотивації до професійної діяльності соціального працівника, професійній підготовці і професійна майстерності, професійній культурі, професійній спеціалізації, трудових навичках, кваліфікації [Зимня І.А., Топчий Л.В., Шмельова Н.Б.];

- психологи, акмеологи більшу увагу звертають на такі аспекти становлення професіоналізму соціальних працівників, як престижність цієї професії, професійна майстерність, соціальна престижність, успішність професійної діяльності, динаміка, етапи, рівні розвитку професіоналізму, знання, вміння, навички професійної діяльності, визначення індивідуально-психологічних властивостей і станів особистості соціального працівника, спрямованість, ієрархія мотивів, ціннісних орієнтацій. На цій основі вони розрізняють три компоненти професіоналізму: професіоналізм власне діяльнісний, професіоналізм власне особистісний, професіоналізм відносно до іншого (інших) [6];

- педагоги акцентують увагу на таких пріоритетних, на їх думку, якість, як мотиваційно-ціннісне ставлення до професії, професійна свідомість і самосвідомість, професійно зумовлені якості та властивості особистості, готовність до професійної діяльності. Педагоги значну увагу приділяють вивченню таких компонентів професійно-особистісного розвитку спеціалістів соціальної роботи, як готовність до розвитку і саморозвитку, самопізнання і самовдосконалення, самоуправління, самокорекція [8].

Цікавим є досвід зарубіжних колег, які також дають різні тлумачення професіоналізму в соціальній роботі, мають різні уявлення про професійну компетентність соціальних працівників. Наприклад, у США вважають, що професійна компетентність соціальних працівників є результатом інтеграції різних типів компетентності, в тому числі: 1) концептуальної (наукової), 2) інструментальної (володіння базовими професійними навичками), 3) інтегрованої компетентності (здатності поєднувати теорію з практикою). Таке переконання сприяє тому, що в освітніх програмах значна увага приділяється формуванню аналітичної, корекційної та оціночної компетентності [7, с. 17].

Рада США з освіти у галузі соціальної роботи розробила компетентності соціального працівника загального профілю. Ця компетентність полягає в наявності таких умінь:

1) виявляти та оцінювати ситуацію, коли вимагається розпочати, посилити, відновити, захистити чи довести до логічного завершення стосунки між людьми або соціальними інститутами;

2) оцінювати проблему, поставлену мету і способи її досягнення, вміти розробити план дій, який сприяє відновленню або розвитку життєвих ресурсів і благополуччя людини;

3) стимулювати індивіда до розв'язання проблем, уникнення стресів, здатності до розвитку;



4) бути посередником між клієнтами та організаціями, структурами, що забезпечують людей ресурсами, послугами і можливостями;

5) ефективно втручатися у процес роз'язання проблем найбільш дискримінованих і вразливих верств населення;

6) сприяти ефективному і гуманному функціонуванню систем, організацій, які забезпечують людей послугами, ресурсами і можливостями;

7) брати активну участь у створенні нових систем послуг, ресурсів і можливостей, враховуючи запити споживачів послуг, прагнути нейтралізувати ті організації, які стали перешкодою для споживачів послуг;

8) оцінювати ступінь втручання і досягнутих змін;

9) постійно оцінювати свій професійний рівень і розвиток шляхом аналізу поведінки і набутих навичок;

10) сприяти вдосконаленню послуг, розвиваючи базу професійних знань і підтримуючи стандарти та етичні норми професії [3, с. 33].

Сутність і традиції становлення і розвитку професіоналізму в соціальній роботі визначаються багатьма чинниками як економічного, соціального, так і психологічного, етичного, культурологічного та іншого характеру. Професіоналізм відбиває радикальну зміну ролі соціальної роботи в суспільстві, що сприймається як реакція на негативні, явища в країні. Відомо, що професія в соціальній сфері – це готовність до виконання соціально доцільної діяльності, яка покращує соціальний світ людини і максимально мобілізує потенційні можливості кожної особистості для розв'язання складних проблем, адекватної реакції на зміни в суспільстві та особистому житті.

Зміст професійної діяльності соціального працівника зумовлюється функціями, які він виконує згідно з законами, законодавчими актами і, звичайно, відповідно до розподілу праці в сфері соціального захисту населення, соціальної сфери суспільства в широкому її трактуванні. Професійна діяльність соціального працівника складається із взаємопов'язаних і взаємно доповнюваних особистісних, функціональних і матеріалізованих (речових) компонентів[5, с. 69-70].

Аналізуючи сферу діяльності соціального працівника, необхідно підкреслити, що вона зумовлюється його спеціалізацією. Нині соціальні працівники спеціалізуються більш, ніж по 20 напрямках. Відповідно до спеціалізації можна виділити групи соціальних працівників, зайнятих, переважно, управлінською діяльністю (менеджери соціальних служб та органів соціального захисту), контактною соціальною роботою в рамках основних видів соціального обслуговування (соціально-економічні, соціально-медичні, соціально-педагогічні, соціально-психологічні, соціально-правові та соціально-побутові послуги), профілактичною і превентивною профілактичною роботою тощо[1, с.7-8].

Висновки

Виходячи зі сказаного, професіоналізм у соціальній роботі обумовлюється високим рівнем знань, умінь і навичок, які постійно підтримуються на належному рівні та є основою кваліфікованої допомоги людям у розв'язанні їхніх життєвих проблем, досягненні високої якості і результатів праці.

Професіоналізм соціального працівника характеризується наявністю в нього професійного покликання, глибокої мотивації до виконання роботи в різних її модифікаціях, духовно-моральних якостей, нахилів до роботи з людьми, професійної майстерності, об'єктивно-критичного ставлення до своєї діяльності, професійних знань і професійних умінь, здатності вчитися протягом усього життя, підвищувати рівень своєї професійної компетентності, професійної гідності як соціально-психологічного стану особистості.

Професійно-особистісне становлення і розвиток спеціаліста з соціальної роботи передбачає формування професійного покликання, опанування професійної освіти, розвиток і формування професійної майстерності, а також духовно-моральних якостей шляхом саморегуляції і самовдосконалення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бочарова В.Г. Социальная педагогика и социально-педагогическая деятельность: сущность, объектно-предметная область, проблемное поле // Социальная педагогика: Монография / под ред. В.Г. Бочаровой. – М.: ВЛАДОС. 2004. – М., 1994. – С. 7–8.
2. Зимняя И.А. Функционально-ролевой репертуар и методы социальной работы / И.А. Зимняя // Российский журнал социальной работы. – 1996. №1.
3. Колков В. В. Эффективность социальной работы: Методологический семинар / Сост.-ред. В.В. Колков. – М.: МосГУ, 2007.
4. Коханова О.П. Партнерство як фактор соціалізації особистості / О.П. Коханова // Педагогічний процес: теорія і практика. Педагогіка. Психологія: зб.наук.пр. / [редкол.: Хоружа Л., Безпалько О., Чернуха Н.]. – К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2013. – Випуск 2. – С. 196 – 204.
5. Рамон Ш. Роль надгосударственных организаций в формировании социальной политики и определении направления развития социальной работы на примере Европейского Союза // Взаимосвязь социальной работы и социальной политики / Под ред. Ш. Рамон. – М., 1997. – С. 69–70.
6. Топчий Л.В. Кадровое обеспечение социальных служб: состояние и перспективы развития / Л. В. Топчий. Вып.№1. – М., ЦБНТИ, 1997
7. Шапиро Ю. Б. Обучение социальной работе. Преемственность и инновации. / Под ред. Ю.Б. Шапиро. – М. : Аспект Пресс, 1996. – С. 17.
8. Шмелева Н. . Становление и развитие социального работника как профессионала / Н. Шмелева – М.: Аспект Пресс, .1997.



Наталія КОДЕМА
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ
В УМОВАХ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Семез А.А.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку системи освіти спостерігається посилена увага суспільства до проблем навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Створення системи інклюзивної освіти в сільській місцевості, організація сільського освітнього закладу, педагогічні умови, які відповідали б розвитку та можливостям дітей з особливими освітніми потребами та їхніх однолітків із типовим розвитком, є одним із шляхів реалізації їх прав на здобуття якісної освіти.

Сучасна сільська школа має поєднувати управлінську, загальнопедагогічну та корекційно-розвивальну функції для забезпечення діагностико-консультаційних, соціально-педагогічних, навчально-розвивальних, корекційних, психологічно підтримуючих заходів, спрямованих не лише на дітей із особливими освітніми потребами, а й на їхніх однолітків із типовим розвитком і родини учнів.

Проміжним етапом розвитку інклюзивної системи освіти можна вважати процес інтеграції, який має кілька типів: соціальна інтеграція, функціональна інтеграція, зворотна інтеграція, спонтанна або неконтрольована інтеграція.

Відомо, що за останні роки в Україні спостерігається збільшення кількості дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, перетворення їх у дедалі більшу в кількісному співвідношенні соціальну групу. Так, за даними Департаменту медичної статистики МОЗ України, їхня кількість становить близько 140 тис. (1,6% від загальної кількості дітей у країні), а за даними ПМПК, – понад 1 млн. осіб (12,5%). З них не менше 10% (це понад 300 тис.) дітей мешкають у сільській місцевості.

Аналіз останніх досліджень. Різні аспекти навчання і виховання дітей і молоді з особливими освітніми потребами висвітлюють А. Винокур, А. Гольдберг, Н. Стадненко, М. Чайковський. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен розглядає В. Боднар; А. Колупаєва вивчає реалії та перспективи інклюзивної освіти. Проблема навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, які проживають у селі, в науковій психолого-педагогічній літературі висвітлена недостатньо. Також обмаль представлених у вітчизняній літературі якісні та кількісні дані щодо функціонування спеціальних загальноосвітніх шкіл інтернатного типу і їх розташування; дані про умови навчання цих дітей разом з дітьми, що розвиваються нормально, в сільській загальноосвітній школі.

Метою нашого дослідження є розглянути інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої сільської школі.

Виклад основного матеріалу. Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України є одним із напрямів гуманізації всієї системи освіти, що відповідає пріоритетам державної політики, окресленим у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» та підтриманим низкою законодавчо-нормативних документів, серед яких Закони України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (від 5 черв. 2014 р.) та «Про внесення змін до закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (від 23 трав. 2017 р.).

Як свідчить досвід багатьох країн, інтеграція дітей з особливими освітніми потребами відбувається в інклюзивних школах, які приймають усіх дітей за місцем їх проживання. Тобто, такі діти можуть навчатися у загальноосвітніх школах за умови реалізації інклюзивної моделі освіти, зорієнтованої на особистість, що заохочує вірити в свої сили, бути собою, спонукає до реалізації особистісних можливостей, широкого самовираження, внутрішньої активності.

Але інклюзивна освіта потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки це особлива система навчання, яка охоплює різноманітний контингент учнів і диференціює освітній процес, зважаючи на потреби дітей усіх груп та категорій.

У зв'язку з цим видатний психолог Л. С. Виготський писав, що дефективна дитина – якісно відмінний своєрідний тип розвитку. Як з кисню та водню виникає не суміш газів, а вода, так само особистість дитини з розумовими вадами є щось якісно інше, ніж звичайна сума недорозвинених функцій та властивостей. Дитина, розвиток якої ускладнений дефектом, не є просто менш розвинена, ніж її нормальні однолітки, діти, а інакше розвинена [2].

Визнання прав такої дитини, її інтересів, потреб, надання допомоги у процесі соціалізації та вибору професійної діяльності є дуже важливим на сучасному етапі розвитку освіти. Тому важливого значення набуває інклюзивне навчання, що передбачає спільне перебування дітей із порушеннями психофізичного розвитку з їх здоровими однолітками. Отже, розглянемо основні положення інклюзивної освіти.

Інклюзія (від *inclusion* – включення) [3] – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті. Це політика й процес, що дає можливість усім дітям брати участь у всіх програмах.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання [3], що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти.

Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб в шкільному середовищі та поза його межами.



Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників.

Більшість дітей з особливостями психофізичного розвитку може навчатися у загальноосвітніх школах сільської місцевості за умови реалізації моделі інклюзивної освіти.

Вітчизняні науковці відзначають, що більшість проживаючих в сільській місцевості дітей з особливими освітніми потребами, навчається, як правило, в загальноосвітньому сільському середовищі. Це зумовлено низкою причин, які виокремила Дмитрієва І.В.:

- відсутність налагодженої інфраструктури психолого-педагогічної допомоги різним за нозологією категоріям дітей з психофізичними вадами дошкільного та шкільного віку;
- низький рівень самосвідомості й відповідальності батьків за освіту власної дитини;
- низький матеріальний стан родини;
- зменшення кількості дошкільних закладів;
- спрямування сільської громади на збереження контингенту сільської школи, навіть за рахунок збереження всіх категорій дітей в якості її учнів [6].

А. Колупаєва [4] зазначає, що частина батьків дітей з особливими освітніми потребами не бажає, аби їхні діти перебували в цілодобових інтернатах, які часто віддалені від місць проживання, а іноді, у окремих областях, і за їх відсутності.

Зрозуміло, що за таких умов навчання школярі з особливими освітніми потребами не отримують належного медико-психолого-педагогічного супроводу, залишаються проблемними питання їхньої соціалізації, адаптації, профорієнтації тощо. Вчителі сільської загальноосвітньої школи позитивно налаштовані щодо спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами з дітьми з типовим розвитком, хоча визнають, що не мають належних знань для роботи з такими дітьми і не в змозі самостійно засвоїти корекційно-компенсаторні технології їхнього виховання. Діяльність соціального педагога в загальноосвітній школі інклюзивної орієнтації пов'язана з усіма членами педагогічного колективу. Одним з основних завдань соціального педагога є встановлення зв'язків і співпраці з дирекцією школи, спеціалістами соціальної сфери тощо.

Сільська загальноосвітня школа має передбачити багатоструктурний зміст та різноманітну організацію освітньо-виховного процесу. Намагаючись стати інклюзивними, школи мають ретельно вивчити способи своєї діяльності. Структурні та організаційні зміни в школі підуть на користь усім дітям, а не лише учням із особливими освітніми потребами (Йоргенсон, 1996; Йоргенсен, 1998; Кеннеді і Фішер, 2001) [4]. Вона також дає змогу ефективно навчатися учням з обдарованістю і талантами (у прийнятному для них темпі); учням, які опановують програму в темпі, повільнішому за середній, навчаються так, як дозволяють їхні можливості; учням із особливими освітніми проблемами в навчанні отримувати ефективну допомогу в досягненні максимально можливих для них успіхів.

Учитель сільської школи не в змозі істотно змінити структуру й організацію навчального закладу, проте саме від нього залежить те, як відбувається робота в класі. Саме тому він має усвідомлювати, в який спосіб можна організувати педагогічний процес у класі, де навчається дитина з особливими освітніми потребами. Для цього педагогічному колективу школи потрібно також пройти відповідне навчання з питань роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі, тісно співпрацювати з фахівцями спеціальних закладів освіти, в роботі враховувати можливості і потреби всіх учнів, здійснювати організацію корекційно-розвивального навчання, оптимізувати освітнє середовище, практикувати спільну участь дітей і дорослих в освітньому процесі, створювати спеціальні служби допомоги сім'ям, здійснювати забезпечення соціалізації учнів у місцевій сільській громаді.

Яка ж діяльність соціального педагога в роботі з дітьми з особливими потребами в умовах сільської школи? Соціальний педагог підтримує життєдіяльність, спілкування всіх учнів школи. Діти з особливими потребами можуть отримувати соціальний досвід такий, як і інші учні школи. Завдяки тому, що діти перебувають у шкільному колективі, навчаються, спільно діють, у них покращується здоров'я, зростає позитивна оцінка, не розвивається поняття неповноцінності, інакшості, не формується синдром жертви.

В організації соціально-педагогічного супроводження дітей з особливими потребами можна використовувати різні методи: роз'яснення, переконання, довірливе спілкування, включення у різноманітні види діяльності (навчальна, ігрова, спілкування), бесіди, тренінги; різноманітні форми роботи: уроки етики, уроки розвитку мовлення, ситуативні ігри, змагання, концерти. До ефективних форм роботи соціально-педагогічного супроводження віднесемо: уроки етики, ввічливості, уроки соціалізації, ігри-драматизації, ситуативні ігри, групові заняття з корекції різних соціальних проявів, виховні години, тематичні вечори, культурні заходи, фізкультурні свята, змагання, концерти.

Засобами соціально-педагогічного супроводу визначено: волонтерський рух, інформаційно-просвітницька діяльність соціального педагога та людей, небайдужих до проблеми навчання дітей з обмеженими можливостями; міні-практикуми з формування соціально прийнятих форм поведінки учнів загальноосвітньої школи.

В умовах навчання та виховання дітей з особливими потребами в сільській школі діяльності соціального педагога передбачає організацію співпраці з різними суб'єктами цього процесу: педагогічним колективом, спеціалістами різних служб, координаторами з виховної роботи, вихованцями, учнівським самоврядуванням, батьками та батьківським комітетом, обслуговуючим персоналом школи, небайдужими



до долі дітей. Спільна робота сприяє успішному розвитку інклюзивного навчання. Координатором співпраці є соціальний педагог.

Які ж завдання соціального педагога щодо організації інклюзивного навчання у навчальному загальноосвітньому закладі сільської школи? Соціальний педагог захищає, забезпечує права і свободи дитини з особливими потребами в умовах навчального закладу, виявляє дітей, у яких виникають труднощі в спілкуванні та взаємодії з оточуючими, або які опинились у складних життєвих ситуаціях. Визначає соціальні питання, які потребують негайного вирішення причин та труднощів, при потребі звертається до відповідних фахівців з метою надання відповідної допомоги. Визначає статус дитини з особливими потребами, надає рекомендації класоводу, класному керівникові щодо шляхів ефективної інтеграції такої дитини в колектив однолітків, формує позитивний мікроклімат в дитячому колективі. Консультує, інформує про засади інклюзивного навчання серед педагогів, батьків, дітей з метою формування дружнього та неупередженого ставлення до дитини з особливими потребами. Складає розгорнуту психолого-педагогічну характеристику на дитину та її індивідуальний план розвитку, бере участь у роботі психолого-педагогічного консилиуму. Забезпечує дитину з особливими потребами та її батьків інформацією про інфраструктуру позашкільних навчальних закладів, сприяє щодо участі дитини в гуртках, секціях з урахуванням її можливостей. Представляє інтереси дитини з особливими потребами у відповідних органах і службах.

Таким чином, основним завданням педагогічного процесу має стати створення особливої емоційно-пізнавальної установки щодо «особливої дитини», а саме в освітньому закладі має домінувати не жаль до такої дитини, турбота, емпатійність, чуйність і тактовна взаємодія, з одного боку, а з іншого – ставлення до неї як до рівноправного члена колективу. Інклюзивна освіта стає доступною для дітей, які потребують підтримки. Рівний доступ до якісної освіти та навчання за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу – це право всіх дітей.

Висновки. Отож розв'язання означених питань потребує запровадження чітко обґрунтованої та ефективної системи інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в сільській загальноосвітній школі з урахуванням особливостей соціально-культурного середовища села. Зусилля всіх учасників цієї цілісно структурованої, багаторівневої й багатоступінчастої соціально-освітньої системи мають бути скоординовані на реалізацію загально-педагогічних, корекційно-розвиваючих, профілактичних, оздоровчих, реабілітаційних, соціалізуючих завдань, і на досягнення результатів інтегрування й соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.

Посилення уваги до індивідуального розвитку особистості, визнання гуманістичних засад освіти як найбільш відповідних принципам правової держави є однією з передумов повноцінного залучення дітей з порушеннями психофізичного розвитку в систему суспільних відносин. Винятково важливого значення при цьому набуває навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах сільської школи.

Ефективність спільного навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами і здорових однолітків залежить від спеціальної підготовки психолого-педагогічних кадрів. При цьому педагоги, які мають загальнопедагогічну освіту, не повинні дублювати дефектологічну підготовку, адже інтегровану та інклюзивну освіту забезпечують насамперед корекційні педагоги. Водночас учителі, вихователі, психологи із загально-педагогічною підготовкою є членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини, яка навчається в закладі освіти, а це потребує формування відповідної складової їх професійної компетентності.

Участь батьків у впровадженні та здійсненні інклюзивних навчальних програм є одним із ключових елементів досягнення успіху. Педагоги повинні допомогти їхньому бажанню дати максимальні можливості для реалізації потенціалу дитини, незважаючи на труднощі. А це надання необхідної інформації та консультації, підтримка здатності батьків долати свої страхи й посилити компетентність, формування позитивного ставлення до реалізації творчих бажань дитини. Уся робота спрямовується на досягнення головної мети – підготувати дитину з особливими освітніми потребами до самостійного незалежного життя.

Найефективнішим підтвердженням результативної організації роботи педагогів щодо навчання особливих дітей зі здоровими ровесниками часто стають слова батьків: «Нам пощастило – ми ходимо до школи! Тож нехай пощастить усім, хто до цього прагне. Нехай їхня мрія здійсниться!»

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Боднар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен / В. Боднар // Рідна школа. – 2011. – №3. – С. 10-14.
2. Выготский Л. С. К психологии и педагогике детской дефективности [Текст] / Л. С. Выготский // Основы дефектологии. – С-П, М.: Изд-во "Лань". – 2003. – С. 101-106.
3. Інклюзивне навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org>.
4. Колупасва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи / А. А. Колупасва. – К.: Саміт, 2009. – 320 с.
5. Концепція спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в найближчі роки та на перспективу. – К., 2003. – 36 с.
6. Основы инклюзивной освіти: навчально-методичний посібник / За заг. ред. Колупасвої А. А. – Київ: «А.С.К.», 2012. – 308 с.

Маргарита КОНДРАТЕНКО

ФОРМУВАННЯ УСВІДОМЛЕНОГО ТА ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА ОДИНОКИХ МАТЕРІВ, ЯКІ ТИМЧАСОВО ПЕРЕБУВАЮТЬ У СОЦІАЛЬНОМУ ЦЕНТРІ МАТЕРІ ТА ДИТИНИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук Руденко Ю.Ю.

Актуальність дослідження. В сучасному світі жінкам і чоловікам доводиться долати існуючі стереотипи, адаптувати традиції сімейного життя і виховання дітей, до вимог часу.



Якість виховання, усвідомлене виконання батьківської ролі визначають стан суспільства, інституту родини і психологічне здоров'я особистості наступних поколінь. У наш час звичайними явищами стають малодітна родина, відхід від традиційного розподілу ролей і відповідальності в родині, збільшення кількості одинокітних родин, фемінізація, ослаблення виховної ролі батьків, ріст бездоглядності, значне зниження стабільності родини, й інші актуальні явища в сфері родини та дитячо-батьківських відносин. Все це змушує звертати пильну увагу на дану сферу.

Практично кожна людина стає батьком або матір'ю, і якість виховання, сімейної взаємодії залежить від стану батьківства. З появою дитини в родині, чоловік і жінка свідомо або неусвідомлено здобувають нову роль – батьків. Прийняття батьківської ролі відбувається раз і назавжди. Біологічна здатність бути батьком або матір'ю не завжди збігається із психологічною готовністю до батьківства. Готовність до батьківства і способи реалізації батьківства в парі зі своїм чоловіком або дружиною формуються під впливом різних факторів.

Батьківство відіграє значну роль у житті конкретної особистості. Протягом всього життя батьки залишаються значимою фігурою для індивіда. Батьківство включає феномени материнства й батьківства, але не зводиться до їхньої простої сукупності. Однак при відносно активній розробці окремих проблем материнства (А.Я. Варга, Г.Г. Філіппова) у психології немає чіткого визначення батьківства, за винятком дослідження етнографічного аспекту (І.С. Кон).

Метою статті є аналіз проблеми формування усвідомленого батьківства як умови повноцінного розвитку дитини та використання різних методик в практичній роботі з самотніми матерями, які тимчасово перебувають в соціальному центрі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі опрацювання наукової літератури Н.С. Олексюк [5] встановлено, що соціальний педагог центру допомагає жінкам набути навички догляду за дитиною, готує їх до самостійного ухвалення рішень щодо розв'язання своїх життєвих проблем. Також проводяться групові та індивідуальні бесіди, тренінги щодо формування усвідомленого та відповідального батьківства.

Поняття усвідомленого батьківства розглядається як соціально-психологічний феномен у дослідженнях таких вчених як О.В. Безпалько, І.Д. Звереві, З.П. Кияниці, В.О. Кузьмінського. Базуючись на певній системі знань, умінь, навичок, почуттів, якостей, реалізується у відповідальній поведінці батьків, спрямованій на виховання і розвиток дитини, формування її гармонійної особистості [2 с.10].

Виклад основного матеріалу. У наукових дослідженнях, присвячених вивченню сучасного батьківства, розрізняють інституційні аспекти та аспекти практик батьківства, здійснюваного матерями та батьками. Інституційні аспекти, пов'язані з приписами щодо того, хто і як саме повинен виявляти турботу про дітей, виховувати їх, зафіксовані переважно в юридичних та інших нормативних документах. Практики батьківства передбачають дії, які батьки виконують у їхньому повсякденному житті, пов'язані з доглядом і турботою про дітей, а також цінностями, які детермінують використання тих чи інших практик материнства і батьківства. Для позначення відмінностей між різними аспектами батьківства в західному академічному дискурсі використовуються два терміни для визначення його сутності. Перший з них – батьківство (parenthood), під яким розуміються інституційні характеристики батьківства. Другий – виховання дітей (parenting), використовується для розкриття власне батьківських ролей, акцентує увагу на вияві турботи про дитину й охоплює набір практик батьківства, які можуть змінюватися залежно від конкретного періоду розвитку суспільства, культури, середовища. У науковій психологічній літературі другої половини ХХ століття як самостійний концепт поняття батьківства використовувалося доволі рідко. Одне з найуживаніших на той час визначень цього явища запропонував І.С. Кон. Згідно з ним батьківство трактується як «система взаємопов'язаних явищ, що містить:

- а) батьківські почуття, любов, прихильність до дітей;
- б) специфічні соціальні ролі та нормативні приписи культури;
- в) зумовлену певними чинниками реальну поведінку батьків, ставлення батьків до дітей, стиль виховання.

Як бачимо, наведене визначення, крім інституційного аспекту та аспекту практик, містить також емоційну складову батьківства. Батьківство також розглядається як:

- біологічний, соціокультурний та психологічний феномен;
- інтегральне психологічне утворення особистості (батька і / чи матері);
- надіндивідуальне ціле (ми-батьки);
- соціальний інститут, який поєднує два інші інститути;
- материнство і батьківство (у вузькому розумінні);
- діяльність батьків з догляду, матеріального забезпечення, виховання, навчання дитини;
- етап у житті людини, який починається з моменту зачаття дитини і не припиняється після її смерті;
- буття, стан, перебування людини в становищі батька;
- об'єктивний факт походження дитини від конкретних батьків, засвідчений актовим записом про народження в органах РАЦС;
- суб'єктивне відчуття людиною самої себе батьком;
- кровне споріднення між батьками і дитиною;
- усвідомлення батьками родинного зв'язку з дітьми [3].

Родина є першим інститутом соціалізації дитини. Саме сімейне виховання є найбільш природним і відіграє визначальну роль у розвитку й формуванні особистості. На молодих батьків впливає постійний тиск із боку авторитетних джерел: як необхідно доглядати за дитиною і як треба її виховувати. Вибираючи свій



стиль поведінки у взаємодії з дитиною, батьки виявляються в ситуації невизначеності й можуть відчувати невпевненість у собі, почуття провини і так далі. Все це визначає потребу в соціально-педагогічному супроводі родини і сімейного виховання.

Соціально-педагогічна робота з батьками – досить складний напрямок. Нерідко батьки не сумніваються у своїй компетентності, звинувачуючи у випадку виникнення труднощів у дитячо-батьківських відносинах школу, суспільство. Часто батькам складно визнати помилковість своїх думок, почуттів, дій. На тлі цього усередині родини між батьком і матір'ю нерівномірно розподіляється виховна активність. У більшості випадків, вихованням, емоційним спілкуванням з дітьми займається мати. А в силу сьогоднішньої тенденції – одинока мати.

Однією з причин зростання кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, є відмова матері від дитини в пологовому будинку. За даними Міністерства охорони здоров'я України, щороку близько 1000 дітей, від яких відмовилися батьки, залишається у пологових будинках [1, с.20].

Для профілактики соціального сирітства, як зазначає І.Д. Зверева та Ж. В.Петрочко [4, с.15], Україна зобов'язалась забезпечити розвиток сімейних форм виховання дітей, позбавлених батьківського піклування та підтримувати сім'ї з дітьми, які опинилися у кризовій ситуації. У практичному аспекті для реалізації поставленого завдання в нашій державі створюються соціальні установи нового типу – Соціальні центри матері і дитини. Одним із найвагоміших завдань цих соціальних структур є надання різних видів допомоги (соціально-педагогічної, психологічної, правової, медичної) клієнтам, до яких належать жінки на сьомому-дев'ятому місяці вагітності та матері з дітьми віком від народження до 18 місяців, які опинилися в складних життєвих обставинах, що перешкоджають їм виконанню материнських обов'язків. У соціальних центрах матері і дитини жінки мають змогу отримати як педагогічні консультації так і психологічну підтримку, а також отримати комплекс послуг щодо соціально-педагогічного супроводу та здобути практичні навички по догляду за своїми дітьми.

Встановлено, що загальний соціальний портрет більшості клієнток центрів матері і дитини – це молоді жінки, що мають недостатню кількість знань та практичних навичок піклування про власне здоров'я та здоров'я своєї дитини, а також у них є незадовільні матеріально-побутові умови для проживання та виховання дитини.

Особистість багатьох жінок, неготових до материнства, формувалась переважно в атмосфері нехтування потребами, починаючи з базових – неповноцінність харчування, відсутність одягу, порушення відчуття безпеки. Та незабезпечення потреб вищих рівнів – в любові, належності до родини, бажаності, вираженні почуттів та емоцій, формуванні самооцінки та самореалізації. Багато з них були свідками, а деякі й об'єктами психологічного чи фізичного насильства, приниження гідності, суворого ставлення з боку батьків.

Частина з них виховувались в неповних сім'ях або були вихованцями інтернатних закладів, що позбавило їх можливості сформувати модель здорової, повноцінної, гармонійної сім'ї.

Аналіз сутності відповідального батьківства як актуальної проблеми соціальної роботи дозволяє зробити висновок, що «відповідальне батьківство» - це сукупність батьківських якостей, почуттів, знань та навичок, що стосуються виховання, розвитку дитини з метою забезпечення процесу формування здорової та зрілої особистості. Проблема формування усвідомленого батьківства молоді є багатоспектною, має складний характер і об'єднує в собі цілий ряд відносно самостійних наукових напрямів, які в сукупності дають змогу скласти цілісну уяву про проблему формування усвідомленого батьківства молоді в Україні. І хоча останнім часом фахівцями соціальної сфери державних та громадських організацій реалізуються проекти, які спрямовані на формування навичок відповідального батьківства молоді, що дає змогу підготуватися до народження дитини, виховання дітей раннього віку, їхнього розвитку тощо, але вони носять ситуативний та неструктурований характер. Організаціями, які мають змогу на державному рівні надати цій роботі систематичного та комплексного характеру, об'єднавши зусилля громадських та державних структур, на сьогодні є центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

На практиці у соціальному центрі матері та дитини застосовується тренінгова і ігрова робота – це найоптимальніший шлях соціально-педагогічної допомоги неповним сім'ям, адже вона створює оптимальні умови для самовиявлення і психологічного комфорту батьків неповних сімей, і максимально глибоко намагається розкрити потенціал дітей. За допомогою саме такої групової та індивідуальної роботи найбільш повно виявляються і корегуються всі проблеми та недоліки.

Соціальна профілактична робота з отримувачами послуг центру полягає у реалізації системи соціально-психологічних, медико-соціальних і правових заходів, спрямованих на усунення умов та причин виникнення проблем, а також системи заходів з профілактики сімейного неблагополуччя, конфліктів, розлучень, стресових станів; у формуванні відповідального батьківства, збереженні репродуктивного здоров'я жінки; в організації роботи щодо запобігання помилок, розрахунків у системі сімейного виховання.

Соціальна допомога має на меті надання різноманітних соціальних послуг клієнтам центру в умовах конкретного суспільства, конкретної ситуації. Ці послуги сприяють формуванню у взаємовідносинах матері та дитини нормальної життєдіяльності. Соціальні послуги можуть мати інформаційний, консультативний характер, метою їх є надання психолого-педагогічної, правової, соціально-медичної, матеріальної підтримки сім'ям. Завдання полягає у тому, щоб допомогти клієнту подолати повсякденні життєві труднощі, проблеми. Тобто кожна людина і сім'я в цілому мусить продіагностувати проблеми, які з'явилися, і самостійно вирішити їх. У разі потреби здійснюється їх корекція. Це забезпечується спеціалістами мультидисциплінарної команди, зокрема соціальним педагогом.



За час перебування в соціальному центрі матері та дитини отримувачі послуг дізнаються про власні права та обов'язки щодо належного виконання батьківських обов'язків та захисту прав дитини, відповідно до положень Сімейного та Цивільного кодексів України, законів України «Про охорону дитинства», «Про запобігання та протидію домашньому насильству», «Про державну допомогу сім'ям з дітьми» тощо.

Жінка сумлінно виконує батьківські обов'язки, дотримується усіх рекомендацій спеціалістів щодо належного виховання, розвитку та утриманню своєї дитини. Під час занять спеціалісти підбадьорюють жінку, сприяють позитивному ставленню матері до дитини під час годування, купання тощо. В результаті, між матір'ю та дитиною утворюється міцний емоційний зв'язок.

Висновки. Теоретичний аналіз сутності усвідомленого батьківства як актуальної проблеми соціальної роботи дозволив нам зробити висновок, що «усвідомлене батьківство» – це сукупність батьківських якостей, почуттів, знань та навичок, що стосуються виховання, розвитку дитини з метою забезпечення процесу формування здорової та зрілої особистості. А також показав, що, по-перше, феномен батьківства має складну структуру основними компонентами якого є: ціннісні орієнтації подружньої пари (сімейні цінності), батьківські установки та сподівання, батьківське ставлення, батьківські почуття, батьківські позиції, батьківську відповідальність, стиль сімейного виховання; по-друге, всі компоненти батьківства пов'язані між собою в єдину структуру за допомогою когнітивного, емоційного та поведінкового елементів; сукупним образом всіх компонентів та найбільш доступним для спостереження є стиль сімейного виховання; по-третє, кожен компонент містить певну формовану частину – педагогічний компонент, впливаючи на який можливо здійснювати формування усвідомленого батьківства

Розкриваючи структуру організації феномену батьківства, ми дійшли висновку, що, перш за все, це план індивідуально-особистісних властивостей жінки або чоловіка, які впливають на батьківство; наступний план охоплює батьківство по відношенню до сімейної системи; третій план фіксує батьківство у взаємозв'язку з батьківськими сім'ями, і, нарешті, четвертий план розкриває батьківство по відношенню до системи суспільства.

Сім'я як соціальний інститут виховання володіє широкими та різноманітними можливостями впливу на дитину, майбутнього батька чи матір, формуючи в них певні шлюбно-сімейні уявлення. Виховна діяльність батьків передбачає вирішення різноманітних завдань, які умовно поділяють на стратегічні (спрямовані на віддалені цілі та розраховані на тривалі зусилля) та оперативні (спрямовані на вирішення наболілих питань сьогодення) [2]. Проте, коло впливу сім'ї на дитину не обмежується тільки виховною діяльністю батьків – на формування особистості дитини великий вплив має загалом спосіб життя сім'ї.

Отже, діяльність соціальних педагогів щодо надання допомоги молоді та реалізація такого напряму роботи, як соціальна підтримка молодій сім'ї, спирається на розроблену програму, в якій закладено основний зміст, форми і методи роботи. Звичайно, програма є досить динамічною, постійно удосконалюється, враховуючи інноваційні технології, які виробляються у процесі її реалізації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зайцева З.Г. Діяльність центрів соціальних служб для молоді щодо здійснення соціальних робіт з молодією сім'єю в Україні / З.Г. Зайцева // Соціальна робота : теорія, досвід, перспективи. – 2006. – 256 с.
2. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації : навч.-метод.комплекс / Безпалько О.В., Зверева І.Д., Кияниця З.П., Кузьмінський В.О. : [за заг. ред. І.Д. Зверевої, Ж.В. Петровича]. – К. : Фенікс, 2007. – 528 с.
3. Кон І.С. Дитина і суспільство: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів, які навчаються за психологічним і педагогічним спеціальностям / І.С. Кон. – М.: Академія, 2003. - 336 с.
4. Методичні матеріали з питань формування усвідомленого батьківства / [за ред. Г.М. Лактіонової]. – К.: Держсоцслужба, Християнський дитячий фонд. – 2006. – 96 с.
5. Олексюк Н.С. Зміст роботи соціального педагога щодо попередження відмови від новонароджених дітей / Н.С. Олексюк // Науковий вісник Чернівецького університету: Зб. наук. праць. Вип. 679. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2014. – С. 117-124

Анна КОНТОРІНА

ДО ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Федотова С. О.

У статті характеризуються твори Тараса Шевченка, які вивчаються у початковій школі на уроках літературного читання.

Також аналізуються програмові вимоги до вивчення віршів поета в початковій школі та реалізація їх у підручниках з літературного читання.

Ключові слова: *вірші, програмові вимоги, методичні прийоми.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Тараса Григоровича Шевченка справедливо можна вважати творцем української дитячої літератури.

Тарас Шевченко не написав жодного твору спеціально для дітей. Проте вже з другої половини XIX століття більшість поезій Тараса Шевченка використовувалась у дитячому читанні як важливий виховний матеріал, як зразки поетичної творчості. Поезія Тараса Шевченка стала невід'ємною частиною літератури для дітей. Значна частина віршів та уривків з творів Шевченка, що увійшли у видання для дітей, належить до пейзажної лірики. У цих творах та уривках мало дії, здебільшого вони мають описовий характер. Але ці описи сповнені глибокого почуття, ліризму. Значення таких творів полягає ще й у тому, що вони привчають дітей спостерігати, помічати багатство барв навколишнього світу.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової та методичної літератури засвідчив увагу вчених до різних аспектів опрацювання вірша: психологічні основи становлення й розвитку мовлення обґрунтовані в працях О. О. Леонтєва, М. І. Жинкіна, а процес сприймання художніх творів, зокрема вірша Л. С. Виготським, Б. С. Мейлахом, П. Я. Якобсоном.

Методичні дослідження визначають такі напрями: навчання читання вірша (О. В. Джежелей, М. С. Бірко); традиційні та інноваційні прийоми роботи з віршем (А. Богуш, Л. Варзацька, Л. В. Живицька, О. Савченко).

Мета статті. Проаналізувати програмові вимоги до вивчення віршів Тараса Григоровича Шевченка на уроках літературного читання у початковій школі. Розглянути методи і прийоми, які спрямовані на опрацювання вірша як жанру.

Виклад основного матеріалу. Поезія Тараса Шевченка доступна для дітей за своєю тематикою й художніми якостями, тому й стала невід'ємною частиною літератури для дітей.

Пейзажні твори Т. Шевченка сповнені глибокого почуття, радісні, світлі, оптимістичні. Пейзаж як різновид літературного опису відтворює не лише зовнішній вигляд місцевості, явища, але також і звуки, рухи, запахи. Описи природи надають творам більшої художньої виразності, захоплюють читача своєю красою і величчю.

Навіть заголовки віршів Т. Шевченка викликають зорові картини: «Садок вишневий коло хати...», «Світає...», «Зацвіла в долині червона калина», «Зоре моя вечірняя». А назви поезій «Вітер з гаєм розмовляє», «Рече та стогне Дніпр широкий», «Вітер віє-повіває» передають звукові картини. Природа у Шевченка і ошатно красиво й милозвучна.

Так, у маленькій поезії «Тече вода з-під явора» змальована квітуча, барвиста природа: червона калина пишається, явір молодіє. У картинах природи виражено настрої людини спостережливої і чутливої до краси:

Зацвіла в долині
Червона калина,
Ніби засміялась
Дівчина-дитина.

Поет створює зорові образи (*червона калина, біленька хатина*), передає радісний настрій дівчини, співзвучний природі в час її розквіту. Сучасна дитина, якій прищеплюють навик до малювання, побачить в поезії живі образи калини, явора, верболозів. Ритмомелодійне звучання вірша впливає на чуттєве сприйняття і викликає емоційний відгук в душі юного читача. Відтак, на основі неусвідомленого переживання краси форми твору виробляється чутливість до звуків, ритму, мелодійності, характеру звучання вірша.

Пейзажна та автобіографічна лірика Т. Шевченка ще при житті письменника увійшла в шкільні читанки і з літератури про дітей стала літературою для дітей. Талановитим живописцем є поет у таких віршах, як «Дивлюсь – аж світає» (з поеми «Сон»), «І досі сниться...», «Тече вода край города», «Вітер з гаєм розмовляє...», «По діброві вітер віє», «За сонцем хмаронька пливе», «Садок вишневий коло хати», «Заповіт» та інші. Поетичні пейзажі Шевченка доступні дітям завдяки своїй графічності, бо дитяча уява сильніша за уяву дорослих людей. І майже до кожного віршового рядка може намалювати картину [8].

Процес сприймання і розуміння художнього твору складний. І зорове, і слухове сприймання картин-образів розвиває естетичну свідомість дитини, вміння створювати прекрасне.

Чудовим пейзажним малюнком розпочинається вірш «Минають дні, минають ночі». Яскраво можна уявити картину осінньої природи, побачити пожовкле листя, почути його шелест. За допомогою метафор «гаснуть очі», «заснули думи», «серце спить» Т. Шевченко засуджує байдужість до людського життя. Перебуваючи далеко від рідної домівки, в засланні, поет постійно згадував рідний край, йому часто снилася мила серцю Україна.

І досі сниться: під горою
Між вербами та над водою
Біленька хаточка.

У вірші постає зорова картина життя щасливої української родини. Дія відбувається біля «біленької хатиночки», що дає відчуття захищеності, затишку, спокою. Красу людських почуттів поет показує в єдності з красою природи. Розповідаючи про прочитане, діти мають відтворити словами те, що «*бачили*», «*чули*», «*переживали*». Така розповідь називається усним малюванням. Під час усного малювання потрібно розповідати про те, що вам уявлялося і що ви «*побачили*» і «*відчули*».

У вірші «По діброві вітер віє» (поема «Тополя») доля самотньої тополі серед поля порівнюється з долею сиротини, яка гине на чужині. У другому уривку – «Дивлюся, аж світає» – поет змальовує чудову і радісну картину чарівної української природи. Однак спостерігаючи її, поет сумує, його душа рветься з жалю, коли він думає про тяжку долю покріпаченого селянства, про знущання над ним поміщиків-кріпосників. На фоні природи юний читач бачить, що кріпосники «латану свитину з каліки знімають, з шкурою знімають», «розпинають вдову за подушне», «єдиного сина в військо віддають», – і цим досягає сильного впливу на читача, на його почуття.

Твори Тараса Шевченка є в чинних підручниках для читання в 2 – 4-му класах. Зокрема, в авторських читанках О. Я. Савченко пропонуються для ознайомлення й вивчення такі поезії (Таблиця №1) [4; 5; 6; 7; 8; 9].

Клас	Назва твору
2 клас	«...Світає, край неба палає», «Встала й весна...», «Вранці», «Зоре моя



	вечірня»
3 клас	«Село! І серце одпочине», «І досі сниться», «Тече вода із-за гаю»
4 клас	«Вітер віє-повіває», «Вітер з гаєм розмовляє», «Реве та стогне Дніпр широкий»

Таблиця №1

Переважна частина програмових творів подається не відокремлено, а тематично, у відповідних розділах: «Тарас Григорович Шевченко – великий народний поет і художник» (II клас), «Тарас Шевченко: сторінки життя і творчості» (III клас), «Видатні українські письменники. Тарас Шевченко» (IV клас). Крім того, проведення відповідних уроків планується на традиційні Шевченківські свята [4; 5; 6].

Вивчення Кобзарєвої спадщини починається у другому класі уривком із поеми «Сон» (1844) «Світає, край неба палає...». Цей твір увійшов до дитячого читання як окремий пейзажний вірш. Мистецькою окрасою твору став персоніфікований образ української природи.

Програмою з читання для четвертого класу передбачено вивчення ще одного фрагменту балади «Причинна» (власне, її початку, який часто сприймається як цілком самостійний твір) – «Реве та стогне Дніпр широкий...». Тут автор відтворює зовсім іншу, надзвичайно драматичну картину, що викликає й почуття жаху від грізної стихії, й захоплення її величчю. Непереборна, руйнівна сила персоніфікованих явищ природи (могутнього Дніпра й сердитого вітру) передається за допомогою яскравих дієслів-присудків *реве, стогне, завива, підійма*. Читач немовби опиняється в епіцентрі жахливої катастрофи [2].

Другокласники також вивчають уривок поеми «Гайдамаки» (1839 – 1841) «Встала й весна, чорну землю сонну розбудила...». Персоніфікована весна розбудила сонну землю після зимового сну, прикрасила її рясом і барвінком. Цей фрагмент насичений яскравими **зоровими** (чорна земля, прикрашена квітками) і **слуховими** (спів жайворонка й соловейка) **образами** [2].

Учні четвертого класу вивчають поезію «Садок вишневий коло хати...», «Реве та стогне Дніпр широкий...», «Вітер з гаєм розмовляє...» [2].

Поезія «Вітер з гаєм розмовляє...» (1841) дуже трагічна. В основі побудови твору – драматичне зіставлення двох невеселих доль: самотнього човна, що втратив *«рибалоньку»*, і безпритульного, нікому не потрібного *«сиротини»*.

У вірші «Садок вишневий коло хати...» (1847) зображено життя українського села на тлі чарівної природи.

Отже, тема української природи посідає важливе місце в Кобзарєвому творчому доробку, що увійшов у дитяче читання. Письменник не тільки захоплювався неперевершеною красою рідного краю, а й послідовно проголошував важливу ідею: люди, які живуть серед такої краси, заслуговують на гарне життя.

Проведений аналіз показав, що в початкових класах надається перевага пейзажним текстам Т. Шевченка, оскільки поезії такого спрямування якнайкраще сприймаються молодшими школярами.

Твори пейзажної лірики потребують своєрідного підходу до їх вивчення. Зумовлено це тим, що вірші такого типу невеликі за розміром і передаються в них не події з життя людей, а почуття, пов'язані із змалюванням явищ природи, переживань. Така поезія сприяє емоційному пізнанню дійсності. Звідси стає зрозумілою вимога методики – читанням ліричних віршів вводити дітей у світ художніх образів через почуття, а далі вести від почуттів до думок, до висновків. Сучасний підхід до методики опрацювання ліричного вірша наголошує на умовах, за яких можливе повноцінне сприймання молодшими школярами пейзажної лірики:

- активного збагачення словникового запасу учнів, розвитку їхньої поетичної спостережливості;
- наявності в них настроєності на сприймання;
- формування поетичного слуху, асоціативної і творчої уяви;
- уміння аналізувати образно-емоційний зміст твору;
- давати естетичну оцінку поезії та відображеній у ній дійсності;
- активізації творчої думки учнів.

Забезпечення цих умов та знання вчителем особливостей сприймання лірики молодшими школярами веде до формування в них повноцінного естетичного сприймання пейзажної лірики [1].

В опрацюванні віршів після вступної бесіди, тематика якої полягає у поєднанні творчості та біографії поета; ознайомлення з текстом застосовується кількаразове повторне читання, аналіз головної думки і художнього її втілення.

Робота над віршами, зокрема Т. Г. Шевченка, передбачає використання специфічних прийомів роботи над ними. Творчості поета притаманні яскрава образність, своєрідна синтаксична будова речень, лаконічне змалювання образів. Вчитель повинен бути особливо уважним: він повинен пояснити не тільки окремі слова, але також дати тлумачення смислу деяких речень. Вчитель має пояснити, що авторські переживання передаються в змалюванні картин природи [3].

Невід'ємною частиною уроків літературного читання є формування у молодших школярів ключових та предметних компетентностей: читацької, комунікативної, інформаційної, уміння вчитися. Під час навчання на цих уроках учні ознайомлюються з творами видатних класиків української літератури.

Ефективними методичними прийомами під час опрацювання віршів Т. Шевченка є використання інтерактивних технологій навчання. Таких, як:

Інтерактивні вправи 2 клас 1. «Асоціативний куш».

Тема. Т. Шевченко «Світає...», «Встала й весна...». Етап уроку – поглиблений аналіз тексту. На дошці записано ключове слово – «Весна».



Завдання. Назвати слова та словосполучення, що спадають на думку, із заданої теми.



Коли всі слова та словосполучення будуть записані, учні складають речення з ними. Складені речення вводять у зв'язне висловлювання, встановлюючи, де це можливо, зв'язки між поняттями.

– Ви склали твір про весну, описали її чарівність і неповторність. А тепер прослухайте, як описує весну Тарас Шевченко у вірші «Встала й весна...». Порівняйте своє висловлювання зі словами поета. (Учні слухають вірш).

– Якою побачив поет весну?

– Що є спільного у ваших висловлюваннях і вірші?

2. «Криголам».

Цю вправу можна використати під час вивчення напам'ять вірша Т. Шевченка «Вранці».

1. Вчитель читає напам'ять вірш, супроводжуючи читання показом малюнків.
2. Учні повторюють за вчителем вірш з опорою на малюнки.
3. Учні колективно, без учителя, повторюють вірш з опорою на малюнки.
4. Окремі учні декламують вірш з опорою на малюнки [10].

3. «Віднови вірш».

Групова робота

Тема. Т. Шевченко «Світає...», «Встала й весна...».

Під час вивчення напам'ять вірша доцільно провести творчу роботу «Віднови вірш». Кожна група (до 4–5 учнів) одержує «розсіпану» строфу (рядки подано на окремих аркушах) і за завданням учителя відновлює вірш, розмістивши рядки в певному порядку відповідно до його змісту на магнітній дошці або записавши їх на папері. Доповідає лідер. Потім проводиться виразне читання вірша.

I група

Соловейко в темній гаї
... Світає,
Сонце зустрічає.
Край неба палає,

III група

Розмовляють з полем.
Сади рясні похилились,
Мов сторожа,
Тополі поволі стоять собі, [10]

Отже, твори Тараса Шевченка з дитячих років формують духовні почуття людини. Вони вчать любити рідну землю, відкривати її красу, розуміти її трагічне минуле, задумуватись над її майбутнім.

Прилучення до світу прекрасного є важливим чинником морального удосконалення особистості, а значить і суспільства. Чистою і чесною, гуманною і правдивою, працювитою і товариською, сповненою власної гідності і пошани до всіх, хто працює, повинна бути людина світу. У такій щедрій на любов, добро, приязнь і взаємодопомогу людини є те, про що мріяв, до чого прагнув досягти всією своєю творчістю Тарас Шевченко.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вашуленко О. Урок літературного читання в 2 класі за новим підручником. / О. Вашуленко, І. Омельченко // Початкова школа. – 2013. – № 8. – С. 5–9.
2. Голубовська І. Шевченкове слово на уроках читання в початковій школі [Електронний ресурс] / І. Голубовська // Волинь – Житомирщина. - 2010. - № 21. - С. 282-290.
3. Мовчун А. Тарас Григорович Шевченко і його твори в початковій школі [Текст] / Мовчун А. // Початкова школа. – 2009. – №2, 3. – С. 5–10; С. 6–12.
4. Савченко О. Я. Літературне читання: підруч. Для 2 кл. /О. Я. Савченко. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 160 с.
5. Савченко О. Я. Літературне читання. Українська мова. 3 клас: підруч. для загальноосвіт. навч. закл. /О. Я. Савченко. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 192 с.
6. Савченко О. Я. Літературне читання. Українська мова: підруч. для 4 класу загальноосвіт. навч. закл. /О. Я. Савченко. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2015. – 192 с.
7. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: Посіб. для вчителя / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 2007. – 334 с.
8. Савченко О. Я. Навчання і виховання учнів 4 класу: Методичний посібник для вчителів / О. Я. Савченко. – К.: Видавництво «Початкова школа», 2005. – 350 с.
9. Типові освітні програми для закл. загальної освіти: 1–2 класи. – К.: ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. – 240 с.
10. Чабайовська М. Формування ключових та предметних компетентностей молодших школярів на уроках літературного читання у початкових класах (на матеріалі творчості Т. Г. Шевченка) / М. Чабайовська, С. Шароварко // Початкова школа. – 2014. – № 9. – С. 1–9.



Наталія КОСТЕНКО

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ В НУШ
(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Вдовенко В.В.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Виклики, які ставить сучасне суспільство перед школою, вимагають докорінної модернізації як всієї системи освіти в цілому, так і її початкової ланки зокрема. Інноваційний підхід до реформування початкової школи, насамперед, базується на переході від освіти знання до освіти компетентностей, на зміщенні акцентів із накопичення знань до уміння інтегрувати їх і використовувати в житті. Критично мислити, оцінювати, аналізувати – це ті вміння, котрі дають змогу діяти в конкретних життєвих ситуаціях. Ключовою фігурою освітньої реформи залишається вчитель. Саме тому сучасний педагог повинен бути готовим до сьогоднішніх викликів, адекватно реагувати на зміни в освітньому середовищі, бути готовим до сприйняття і впровадження нових методів викладання предметів, аби досягти спільної мети і реконструювати початкову освіту разом. Застосування інтегративного підходу при вивченні математики є актуальним інструментарієм досягнення визначених освітньою програмою обов'язкових результатів навчання. Інтегруючи навчальні предмети в межах певної теми чи уроку, вчитель отримує змогу надати дітям тривимірну картину сприйняття, глибше розкрити можливості застосування отриманих в школі знань. Особливо важливим є введення інтегрування знань в початковій школі, адже молодші школярі ще нерозчленовано сприймають світ, без опори на різні дисципліни. Саме тому проблема використання інтегративного підходу при викладанні математики в Новій українській школі є надзвичайно актуальною і своєчасною.

Мета статті – розкрити сутність і принципи інтеграції, дослідити можливості інтеграції при вивченні математичної дисципліни в початковій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підвалини інтегрованого навчання було закладено ще американським педагогом Ральфом Тайлером. Учений розглядав інтеграцію предметних областей як «горизонтальні відносини навчальних програм», що є важливими для організації шкільного навчання. На основі ґрунтовної експериментальної роботи було встановлено, що учні добре навчаються в тих закладах освіти, що наповнюють навчальний план не лише окремими предметами, але й інтегрованими курсами з вивчення загальних тем, які пов'язані з навчальними дисциплінами. Пізніше інтегроване навчання пропагували такі відомі закордонні педагоги, як Бенджамін Блум, Сьюзен Ковалік та ін. Сандра Матісон та Меліса Фрімен у праці «Логіка міждисциплінарних досліджень» дійшли висновку, що інтегроване навчання необхідне для набуття молодшими школярами таких важливих життєвих навичок, як уміння працювати в команді й розв'язувати проблеми [8, 133].

Психологічні основи процесу інтеграції в системі шкільного навчання розкриті в дослідженнях Л. Виготського, В. Давидова, В. Зінченка, О. Носенко та ін. Сутність інтеграції як цілісного впливу на становлення особистості, її форми і види розкриті в працях Н. Антонова, Дж. Гіббоне, С. Гончаренка, М. Вашуленка, С. Загв'язінського, Г. Костока та ін. Особливості інтегративного підходу в школі досліджували такі вчені, як О. Беляєв, Л. Варзацька, В. Паламарчук, О. Савченко. Дидактичні можливості інтеграційних занять багатокompлектного змісту початкової освіти досліджували такі вчені як Н. Бібік, В. Тименко, В. Ільченко та інші. Саме завдяки ним інтеграція сьогодні розглядається як дієвий метод переходу від навчання заради навчання до застосування знань у житті, досліджуються види і методи міжпредметної інтеграції, розробляються інтегровані уроки.

Виклад основного матеріалу. Впровадження інтегративного навчання наразі знаходиться на стадії становлення. Не існує документу, котрий чітко прописує, як і коли треба застосовувати метод інтеграції, які дисципліни краще поєднувати між собою, недостатньо розроблено практичні методики застосування інтегративного підходу при викладанні тих чи інших предметів, особливо у початковій школі.

Існує декілька близьких за змістом трактувань поняття «інтегроване навчання». На нашу думку, найбільш точно це поняття сформульовано Валентиною Шпак: «Інтеграція – це процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності двох або більше систем, результатом якого є утворення нової цілісної системи, яка набуває нових властивостей і взаємозв'язків між оновленими елементами системи». Таке сприйняття інтеграції в межах системного підходу цілком правомірно відображається на її проекції у сферу початкової освіти [8, 134].

Інтеграція навчальних предметів базується на таких основних принципах:

1. Учень опирається на знання з багатьох предметів.
2. Дисципліни взаємопов'язані.
3. Однорідні предмети зближуються.
4. Знаходяться та розвиваються загальні риси для ряду предметів.

Інтеграція, як об'єднання різнорідних раніше частин в єдине ціле на основі встановлення міжпредметних зв'язків між частинами, представляє собою **інтегративний підхід**. М. Пак уважає, що інтегративний підхід є методологічним підходом зі своєю «призмою бачення» всього освітнього процесу. Інтегративний підхід забезпечує доцільне об'єднання і синтез компонентів змісту навчання внутрішньо предметного та міжпредметного характеру, їх узагальнення на рівні фактів, понять, теорій, ідей, формування цілісної системи узагальнених знань, способів і видів діяльності [2, 86].



Міжпредметні зв'язки бувають горизонтальними і вертикальними. **Горизонтальний** міжпредметний зв'язок здійснюється тоді, коли інтегровані предмети вивчаються відірвано в часі (наприклад, впродовж тижня, місця). **Вертикальний** зв'язок можна спостерігати, якщо інтегровані предмети вивчаються в близьких часових межах (впродовж одного уроку, одного дня). Тобто якщо вчитель весь урок вивчає одну тему, залучаючи з інших відомості, способи дій на основі сформованих в учнів умінь і навичок, форму подання навчального матеріалу тощо, то він використовує вертикальний тематизм [3].

Впровадження інтегративного підходу при вивченні математики означає формування в учнів вміння бачити і застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, уміти будувати математичну модель та досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати та досягати математичної грамотності.

Наразі освітнім закладам пропонуються дві освітні програми, розроблені відповідно до нового Закону України «Про освіту» [5] та Державного стандарту початкової освіти [4] – типова освітня програма під керівництвом О.Я. Савченко [6] та типова освітня програма під керівництвом Р.Б. Шияна [7]. Педагогічна рада має право самостійно обирати одну з двох програм, за якими буде працювати навчальний заклад.

Дані освітні програми мають однаково визначені змістові лінії, але різняться рівнями інтеграції освітніх галузей до початкових предметів та очікуваними результатами навчання.

Так, у програмі О.Я. Савченко чітко прописані принципи, за якими вона побудована, наявний перелік ключових компетентностей та наскрізних умінь; наявна інформація про контроль та оцінювання успішності учнів.

Розглядаючи типові освітні програми з точки зору математичної дисципліни, ми бачимо, що Р.Б. Шиян пропонує проводити три години власне математики протягом тижня і одну годину – математики у контексті предмету «Я досліджую світ», тобто, використовуючи саме інтегративний підхід [7]. З іншого боку, у програмі О.Я. Савченко такого розподілу немає. Інтегровані уроки проводяться під час тематичних тижнів, тематичних занять таким чином, щоб сумарна кількість годин, виділених на певну дисципліну, була незмінною. О.Я. Савченко не конкретизує, в поєднанні з якими предметами слід проводити інтегровані заняття з математики, що дає можливість вчителю проявляти творчість та ініціативу [6].

Типові навчальні програми Р.Б. Шияна та О.Я. Савченко схожі за своєю кінцевою метою, змістовими лініями та завданнями, адже обидві були створені відповідно до Державного стандарту, але все ж таки мають суттєві відмінності. Розглянемо їх на прикладі математичної галузі.

О.Я. Савченко у своїй програмі сформулювала мету вивчення математики як «різномісний розвиток особистості дитини та її світоглядних орієнтацій засобами математичної діяльності, ...», що визначає саме інтегративний підхід у вивченні даної галузі. Математика розглядається як універсальна мова, володіння якою необхідне в повсякденному житті для пізнання закономірностей навколишнього світу, розвитку логічного мислення, вміння будувати математичну модель, оцінювати і застосовувати дані для розв'язання задач. За О.Я. Савченко, математичний досвід застосовується у вивченні інших освітніх галузей – природничої, технологічної, інформатичної, мистецької тощо. Учні здобувають уміння використовувати математичні методи для пізнання дійсності, виконання міжпредметних проектів тощо [6].

Освітня програма Р.Б. Шияна спрямована на формування компетентностей, обґрунтовує мету вивчення математики відповідно до Державного стандарту: «розвиток математичного мислення дитини, здатностей розуміти й оцінювати математичні факти і закономірності, робити усвідомлений вибір, розпізнавати в повсякденному житті проблеми, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів, моделювати процеси та ситуації для вирішення проблем» [7].

Це також свідчить про інтегративний підхід до вивчення галузі, і означає, що математичні знання повинні виходити за межі класної кімнати і згадуватися не тільки під час уроків, а і в життєвих ситуаціях. Адже школа – це не тільки сухе отримання інформації та обчислення виразів. Це також підготовка до дорослого життя, набуття тих умінь і компетентностей, котрі необхідні при пошуку роботи та вирішенні життєвих проблем. Тому шкільна освіта сьогодні націлена на формування предметного мислення, яке означає здатність створювати математичні моделі, уміння аналізувати, а також інтерпретувати результати аналізу.

Під час інтегрованих уроків з математичної та мовно-літературної освітніх галузей можна читати або складати математичні казки та оповідання, вчити вірші, прислів'я і приказки про математичні символи та з їх використанням. Наприклад, при вивченні в першому класі цифри «2» можна прочитати та обговорити зміст наступних прислів'їв: «За двома зайцями поженешся – жодного не зловиш», «Як дві краплі води», «Два чоботи пара» тощо.

Вивчаючи математику в інтеграції з галуззю «Я досліджую світ», учні можуть виконувати досліди, під час яких вони набувають умінь вимірювати час і температуру. Дітям можна запропонувати дослід із використанням метрової палиці та сонячної тіні, спостерігаючи за пересуванням якої можна визначати час. Із використанням математики на уроках здоров'язбережувальної дисципліни діти створюють розпорядок дня, вчать вимірювати власні зріст і вагу.

На уроках технології чудово застосовуються знання з геометрії. Для виготовлення поробок дітям необхідно вміти вимірювати довжину, ширину і висоту об'єктів, іноді їх масу та об'єм. Учні отримують знання про розмір і форму, обчислюють величини та вчать позначати їх на письмі.

Розглянемо інтегративний підхід у навчанні на прикладі математики та образотворчого мистецтва. Вчителі використовують різноманітні форми роботи – бесіди, конференції, долучаються до інтерактивних та нестандартних методів проведення уроків. Це дає змогу підвищити ефективність засвоєння навчального матеріалу та викликати у дітей інтерес до уроку.



Для дітей початкової школи проводять інтегровані заняття з математики та образотворчого мистецтва у формі творчої гри, використовуючи розмальовки, кубики Лего, різнокольорові картки та геометричні фігури. Наприклад, дітям видаються окремі аркуші, на кожному з яких намальована фігура тварини або людини, поділена на сегменти. У кожному сегменті є математичний приклад, який треба обчислити. Отримавши відповідь, учні шукають, якому кольору вона відповідає у таблиці кольорів. Кожній цифрі має відповідати певний колір: 1 – червоний, 2 – жовтий, 3 – зелений тощо. Поступово можна ускладнювати завдання: зменшувати час, виділений на його виконання, збільшувати кількість сегментів і кольорів, ускладнювати математичні вирази. Така форма роботи розвиває в учнях навички обчислення, читання, мислення, а також сприйняття кольорів, знайомить з різними тваринами та їх окрасом.

Також, на уроках математики важливу роль слід приділяти вивченню геометричного матеріалу. Викладачі проводять інтегровані уроки з математики та образотворчого мистецтва, успішно поєднуючи навчальний матеріал. Таким чином, математична тема «Вимірювання відрізків та площі» органічно поєднується з уроками образотворчого мистецтва при виготовленні іграшкових меблів. Створення макетів будинків на уроках праці неможливе без використання математичних знань і навичок, таких понять, як «симетрія», «масштаб», «пропорції» тощо. На основі геометричних фігур, таких як куб, конус, паралелепіпед діти можуть виготовляти різноманітні іграшки, обчислювати їх площу та закріплювати знання з математичної дисципліни.

Розглянемо підручник з математики для першого класу Нової української школи, виданий у 2018 році авторами В.Г. Бевз, Д.В. Васильєвою [1].

Із самих перших уроків підручник створено так, аби математику можна було викладати інтегровано з різноманітними освітніми галузями. В підручнику можна зустріти детальні малюнки та фотографії Єгипетських пірамід, Сонця і космосу в контексті теми «Так починалася математика». Зображення різноманітних тварин і рослин, ігри «Знайди зайве» в поєднанні з арифметичними та геометричними завданнями для першокласників, використання віршів українських авторів, народних прислів'їв та приказок при поясненні математичних термінів, демонструє тісний зв'язок математики й навколишнього світу.

Особливої уваги заслуговує інтеграція між математичною та інформатичною галузями. Проводячи такі інтегровані уроки, вчитель має величезний простір для творчості, адже ці дисципліни дуже тісно пов'язані між собою. На таких уроках діти можуть будувати на комп'ютері математичні моделі задач, які відповідають їх віку і розвитку.

Розглянемо фрагмент інтегрованого уроку з математики та інформатики для другого класу. Для виконання завдання учні використовують знання з математики – додавання і віднімання двоцифрових чисел та інформатики – робота у графічному редакторі Скретч.

Робота у групах: Кожна група отримує лист із завданням, вирішивши їх ви зможете намалювати квітку за ознаками. Коли група закінчить виконувати завдання, може переходити до роботи за комп'ютером.

Тестові завдання

Ознаки:

1. Форма пелюсток:

Обчислити вираз $18-7=$

а) 4 – п'ятикутні;

б) 12 – квадратні;

в) 11 – круглі;

г) 9 – трикутні;

2. Кількість пелюсток:

Обчислити вираз $43-34=$

а) 6;

б) 14;

в) 7;

г) 9;

3. Колір пелюсток

Обчислити вираз $13+76=$

а) 100 – червоні;

б) 89 – рожеві;

в) 98 – жовті;

г) 63 – сині;

4. Колір серединки:

Обчислити вираз $15+17=$

а) 31 – жовтий;

б) 32 – синій;

в) 30 – зелений;

г) 45 – білий;

5. Обличчя в серединці квітки:

Обчислити вираз $80-34=$

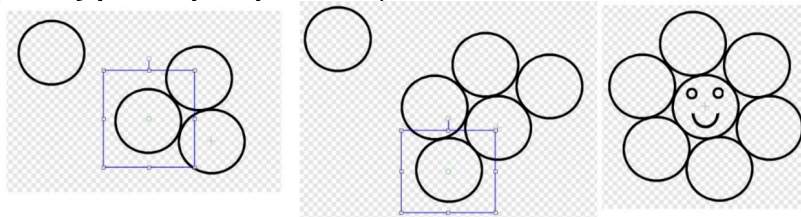
а) 46 – усміхнене;

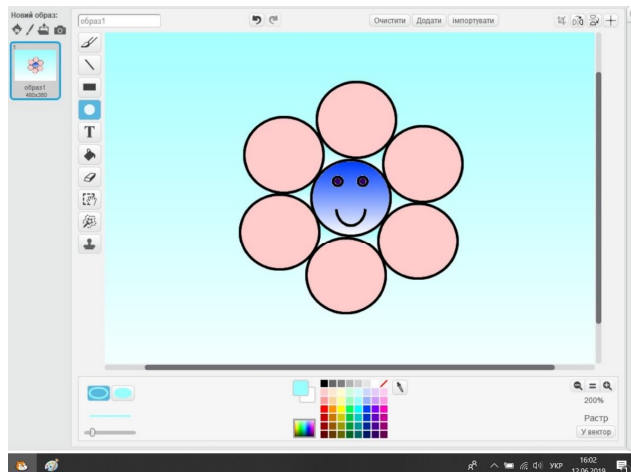
б) 47 – здивоване;

в) 43 – сумне;

г) 45 – зле;

Робота в графічному редакторі Скретч: за отриманими ознаками діти малюють квітку.





Методична порада: для того, щоб пелюстки квітки були однакового розміру, можна перший кружечок намалювати окремо (інструмент *Овал+Shift*), а потім за допомогою інструмента *Обрати і дублювати* намалювати всі шість пелюсток. Далі, використавши інструмент *Заповнити кольором*, отримаємо бажане зображення.

Ознаки квітки: шість круглих рожевих пелюсток, синя серединка із усміхненим обличчям.

Висновки. Інтегративний підхід у навчанні, зокрема у вивченні математики, сприяє формуванню цілісної картини навколишнього світу, розвитку системного мислення, гнучкості розуму і різнобічного сприйняття. Тема інтеграції у початковій освіті невичерпна, дає учителеві змогу творчо підходити до викладання, виходити за рамки суто теоретичного навчання, поєднувати дисципліни та створювати моделі реальних ситуацій, з якими діти можуть зіштовхнутися у подальшому житті.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Бевз Г. В. Математика: Підручник для 1 класу загальноосвіт. навч. закл. / В.Г. Бевз, Д.В. Васильєва – К.: Освіта, 2018. – 128 с.
- Божко Н. Інтегративний підхід до навчання в контексті реформування системи освіти / Н. Божко // Молодь і ринок. – 2018. – №7. – С.84 – 89.
- Большакова І., Пристінська М. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи (Частина 2) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osvitanova.com.ua/posts/860-intehrovane-navchannia-tematichnyi-i-diialnisnyi-pidkhody-chastyna-2>
- Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891
- Закон України про освіту від 05.09.2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>
- Типова освітня програма під керівництвом О. Я. Савченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/program/program-1-4/60407>
- Типова освітня програма під керівництвом Р. Б. Шияна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/program/program-1-4/60408/>
- Шпак В.П. Тенденції інтегрованого навчання учнів початкової школи в контексті реформаційних змін / В.П. Шпак // Вісник Черкаського університету. – Черкаси, 2018. – №3. – С. 132 – 138.

Карина КОТУБЕЙ

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ЗА К.Д. УШИНСЬКИМ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Радул О. С.

Анотація. Костянтин Дмитрович Ушинський – видатний педагог світового рівня. За глибиною та масштабністю розкриття педагогічних проблем та впровадження інновацій він не мав собі рівних серед своїх сучасників. Його ідеї залишаються актуальними і сьогодні.

Ключові слова: К.Д. Ушинський, підготовка вчителя, народний вчитель початкової школи, семінарія.

Наскрізною темою у багатьох працях великого педагога є навчання і виховання дитини у душі народності, тож до особистості та підготовки майбутнього вчителя він був вимогливим. Костянтин Дмитрович вважав, що народним педагогом може бути лише людина близька до народу, та, яка живе його інтересами, традиціями, розмовляє рідною мовою. Вчитель має бути простим, скромним і водночас високоосвіченим, зацікавленим у постійному особистісному розвитку. Він наголошував на тому, що окрім знань педагогіки та методики, вчитель має володіти знаннями про дитячу психологію, знати вихованця і постійно перебувати в сфері почуттів та переживань своїх учнів.

Ушинський був незадоволений тогочасною підготовкою вчителів, тому у статті «Проект учительської семінарії» він запропонував низку порад для якісного навчання майбутнього вчителя. Для вчителів початкової школи він запропонував створювати вчительські семінарії, а для вчителів старшої школи – факультети педагогіки при університетах. Але на цьому освіта вчителя не має закінчуватися, тому К. Ушинський пропонує після завершення освіти у семінарії однорічне стажування під керівництвом наставників. До наставників вони могли звернутися за порадою, отримати необхідні настанови та літературу. Семінаристи мали навчитися природничим та математичним наукам, співати, креслити, малювати. Також вони мали мати знання у сфері медицини та сільського господарства. Тому було введено педагогічну практику для практичного оволодіння цими знаннями. Тільки після цього семінарист вважався готовим, щоб стати народним вчителем.



Загалом систему підготовки майбутнього вчителя можна подати:

- підготовча учительська школа;
- учительська семінарія;
- педагогічні факультети в університетах;
- вищі педагогічні курси, з'їзди.

Знання народного вчителя не гарантувало отримання професії та можливість викладати у школах. Особистості майбутнього вчителя теж була приділена велика увага та вимоги. Основним завданням учительської школи при цьому залишалося релігійне та моральне виховання – рисам скромності, терплячості та релігійності педагог надавав негативне значення.

Основним закладом для гарної педагогічної та моральної підготовки К.Д. Ушинський уважав сиротинець. Саме тут створювалася підготовча учительська школа. Перебуваючи у постійному тісному зв'язку з вихованцями дитячого притулку, семінаристи могли не тільки здобувати теоретичні знання, а й спробувати себе у ролі вчителя, дослідити дитячий колектив зсередини, отримати навички взаємодії з учнями, отримати консультацію у вчителя щодо наукової літератури чи методичної роботи.

Зазвичай, у таких учительських семінаріях навчалися не менше двох років, але іноді термін навчання продовжувався до чотирьох. Проте це не означало, що семінарія повністю відпустила у у самостійне плавання своїх вихованців. К.Д. Ушинський наполягав, щоб семінарія продовжувала здійснювати нагляд за вихованцями, допомагала їм у будь-якому питанні, виплачувала грошову допомогу та забезпечувала навчальними посібниками. Семінарія повинна не тільки вкласти в своїх вихованців благородні педагогічні прагнення, але й зуміти підтримати ці прагнення, якою б важкою не виявилася доля майбутнього вчителя [1].

Не менше значення у підготовці вчителя мали знання дитячої психології. У своїй праці «Людина як предмет виховання» Костянтин Дмитрович Ушинський детально описав необхідні знання для роботи з дітьми. До складової духовного розвитку людини Ушинський відносив потребу розумової праці. Вона має важливе значення у розвитку самопізнання, в осмисленні себе в навколишньому середовищі. Моральний розвиток підростаючої особистості Ушинський розглядав у контексті емоційної і вольової сфери людини, вважаючи її тонким індикатором моральної сутності людини. У розвитку емоційно-вольової сфери Ушинський надавав особливого значення духовності підростаючої особистості. Він застерігав, що вихователь має особливо кваліфіковано підходити до виховання почуттів дитини. Помиляючись у цій справі, можна виховати «пустих балакунів», неморальних людей. Почуття можна розвивати на базі організації власного досвіду дитини. Звідси він важливу роль надавав організації життя дитини у родині школі, створенню у нездорової моральної атмосфери. Процес морального розвитку через згадані його складові та умови створює, за К.Д. Ушинським, підґрунтя для удосконалення розумової сфери підростаючої особистості. Не відкидаючи значення спадкового і вродженого, Ушинський надавав виняткового значення вихованню, організації життя дитини, її спілкуванню тощо. Труднощі у вихованні дитини зумовлені тим, що на його результати впливає надзвичайно багато факторів, зазначав педагог.

Учений стверджував, що педагогіка може досягти успіху лише за умови, якщо вона базуватиметься на психології, особливо на знаннях вікових особливостей. Тому у професійні знання вчителя входило знання дитячої психології [2].

Як бачимо, колосальна робота одного педагога змогла змінити погляди суспільства на необхідність професійної підготовки майбутніх вчителів. Завдяки К.Д. Ушинському суспільство отримало якісні інструменти та орієнтири для підготовки майбутніх вчителів. Погляди вченого на систему підготовки вчителя збереглися донині і суспільство ними активно користується, тим самим даючи студентам міцну теоретичну і практичну базу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ушинский К. Д. Проект учительской семинарии [Электронный ресурс] / К. Д. Ушинский // Собрание сочинений, М., 1974 – Режим доступа: <http://www.biografia.ru/arhiv/102.html>
2. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Педагогические сочинения: В 6 т. Т.1 / Сост. С.Ф. Егоров – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.

Олександра ЛЕПЕТКО **ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА** **У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)*

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Семез А. А.

Постановка проблеми. Важливу роль у становленні особистості відіграє період дошкільця. Саме цей період є чутливим для формування первинного світогляду дитини, самосвідомості, розвитку соціальних властивостей тощо.

Відповідно до ст. 9 закону України «Про дошкільню освіту» (2001р.) [7] дитина має право здобувати дошкільню освіту як у дошкільньому навчальному закладі, так і в сім'ї, за допомогою родини або педагогів. Тому важливим є питання модернізації змісту дошкільньої освіти, впровадження інтегрованого підходу до розвитку дітей дошкільнього віку, розробка методичних матеріалів для вихователів, соціальних педагогів, батьків, які виховують дітей дошкільнього віку.

Основним завданням сучасних ДНЗ, як зазначається у Базовому компоненті дошкільньої освіти, є створення умов для фізичного, психічного та морально-духовного здоров'я, формування особистісних



цінностей як своєрідного внутрішнього стрижня, навичок практичного життя, емоційної сприйнятливості та сприяння розвитку індивідуальності дитини [3].

Аналізуючи сучасну навчально-виховну систему дошкільних закладів, можна відмітити, що не завжди, в силу різних причин, вихователі дотримуються Державного стандарту дошкільної освіти України, що призводить до виникнення ряду ускладнень у психічному розвитку дитини: агресивності, підвищеної тривожності, пасивності, знервованості, шкідливих звичок (смоктання пальців, гризіння нігтів, кусання тощо), плаксивості. Такі ускладнення порушують соціальне функціонування особистості, що відображається у поведінці дитини і можуть характеризуватися як відхилення від норми – відсутність ігрової діяльності, активності на заняттях, порушення сну, апетиту, тимчасова втрата навичок самообслуговування.

Тому першочерговим завданням соціального педагога у дошкільних закладах є організація процесу соціально-психологічної реабілітації, яка передбачає відновлення психічного і психологічного здоров'я дитини, оптимізація взаємозв'язків та стосунків, виявлення потенційних можливостей особистості, організація психологічної корекції, підтримки та допомоги [2].

Щоб забезпечити різнобічний розвиток особистості кожної дитини, необхідні зусилля всього суспільства, всіх державних і громадських структур. У центрі всіх громадських інтересів стоїть особистість. Згідно з Положенням про психологічну службу, соціальний педагог співпрацює у дошкільному навчальному закладі з усіма учасниками навчально-виховного процесу (педколективом, дітьми та їхніми батьками), за потреби – з громадськими організаціями. Основне завдання, яке ставить перед собою соціальний педагог – це допомогти людині зробити її життя більш осмисленим, значущим, розвивати життєві сили, виявляти допомогу і підтримку тим, хто її потребує. Тому ще з раннього віку потрібно приділяти увагу в розумовому вихованню дитини, розвивати здатність до пізнання навколишнього середовища, уміння орієнтуватися в ньому, знаходити правильні способи вирішення життєво важливих проблем [5].

Аналіз останніх досліджень. Вивчення особливостей професійної підготовки соціального педагога для роботи з певною категорією клієнтів займалися Т. Дмитренко, А. Люта, Ю. Мацкевич, Л. Міщик, О. Платонова, В. Поліщук, В. Приходько, Л. Пундик, Л. Яковлева. Характеристику особливостей, закономірностей формування професійних та особистісних якостей соціального педагога дали К. Бакланов, О. Гура, М. Малькова, О. Москалюк, О. Пономаренко, О. Рацул. Питання діяльності соціального педагога в загальноосвітніх закладах вивчали вітчизняні дослідники О. Безпалько, В. Бочарова, Т. Веретенко, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, С. Хлебик та ін. Соціально-педагогічні аспекти виховання дітей дошкільного віку досліджували Т. Алексєнко, С. Болтівець, О. Кононко, Т. Поніманська та ін. Науковці розкривають зміст соціального виховання дошкільнят, наголошують на важливості співпраці з батьками, потребі у розширенні функцій дошкільного навчального закладу шляхом запровадження соціально-педагогічного патронату сімей, що виховують дітей дошкільного віку, зокрема з вадами психічного розвитку, які з різних причин не відвідують ДНЗ. На думку дослідників, залучення соціального педагога дошкільного навчального закладу до соціально-педагогічного патронату допоможе охопити всіх дітей мікрорайону міст, селищ дошкільною освітою, сприятиме попередженню негативних проявів насильства над дітьми, своєчасної нейтралізації несприятливих наслідків руйнування сім'ї, організації різноманітних виховних заходів як у дошкільному навчальному закладі, так і в мікрорайоні.

Отже, на сьогодні виникає потреба у конкретизації напрямів діяльності соціального педагога в ДНЗ, розробці змісту та форм його роботи, яка суттєво відрізняється від роботи соціального педагога в загальноосвітній школі, узагальненні існуючого передового педагогічного досвіду. Тому **метою** нашої статті є аналіз особливості соціально-педагогічної роботи з дітьми в закладах дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Дошкільне дитинство – унікальний період в житті людини, час, коли формується здоров'я, здійснюється розвиток особистості. У цьому віці дитина перебуває в повній залежності від оточуючих її дорослих – батьків та педагогів. Від того, якими є умови розвитку дітей в соціальному докільці залежить її подальша життєва позиція. Нагальним є питання в яких умовах проходить виховання дитини. Соціально-економічний стан сучасного суспільства створює батькам багато проблем. Це призводить до погіршення їх фізичного і психічного стану, що позначається й на вихованні дітей. Поряд з родинами, де зберігаються родинні традиції і є позитивний досвід виховання дітей, зростає кількість таких, де спостерігається зменшення «виховних ресурсів» батьків. Зокрема, йдеться про зниження якості і кількості мовленнєвого спілкування, зміну батьківських установок. Батьки стають більш авторитарними, частіше застосовують тілесні покарання, вимоги до дисципліни в них більш жорстокі. Усе це негативно позначається на розвитку дитини. Яким чином можна змінити ситуацію, яка склалася, і яка роль соціального педагога дошкільного закладу є досить актуальним питанням в сучасних умовах і має свої особливості.

Для дошкільних навчальних закладів посада соціального педагога ще зовсім нова. У наказі Міністерства освіти і науки України від 4 листопада 2010 року № 1055 «Про затвердження Типових штатних нормативів дошкільних навчальних закладів» наголошується, що посада соціального педагога вводиться до штатного розкладу дошкільних навчальних закладів, що не містять такі посади [9]. У листі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України зазначається, що введення посад соціальних педагогів в штат дошкільних навчальних закладів покладає на керівників служби особливу відповідальність за відпрацювання алгоритму, моделей діяльності, нормативно-правове та методичне забезпечення [8]. «Керівникам психологічних служб необхідно запланувати позачергове навчання фахівців, призначених на посади соціальних педагогів дошкільних навчальних закладів з окресленої проблематики» [4, с. 12]. На сьогодні виникає потреба в конкретизації напрямів діяльності соціального педагога в ДНЗ, розробці



кваліфікаційної характеристики, змісту та форм його роботи, яка суттєво відрізняється від роботи соціального педагога в загальноосвітній школі, узагальненні існуючого передового педагогічного досвіду.

Як правило, чинний стан діяльності свідчить, що посада соціального педагога є лише у великих містах. І тому, певна частина функціональних обов'язків соціального педагога додатково покладатиметься на вихователя та інших педагогічних працівників. У процесі практичної діяльності соціальні педагоги, зокрема соціальні педагоги дошкільних навчальних закладів, виконують різні соціально-педагогічні ролі. Так, Л. Дябел, А. Полякова на основі аналізу нормативних документів і праць дослідників з проблем соціальної педагогіки дають підстави виокремлюють такі ролі соціального педагога:

1. посередника, який сприяє взаєморозумінню між окремими дітьми, дорослими та їх оточенням;
2. адвоката, захисника інтересів і законних прав дитини;
3. помічника у вирішенні проблем, який допомагає розширити компетентність і здатність власними силами вирішувати певні проблеми;
4. соціального терапевта й наставника дітей, сім'ї, оточуючих їх людей, який турбується про здоров'я сім'ї, її моральні загальнолюдські цінності, своєчасне вирішення проблем, що виникають;
5. конфліктолога, який допомагає передбачити, уникнути, а вразі потреби й вирішити конфліктні ситуації, що виникають у дітей;
6. експерта в постановці соціального діагнозу й визначенні методів компетентного втручання;
7. організатора індивідуального й групового соціального виховання особистості [5].

Головне завдання соціального педагога дошкільного закладу – сприяти створенню соціально-сприятливого середовища для кожного вихованця. Є очевидним, що важливий акцент у щоденній діяльності соціального педагога доцільно зробити на роботі з вихователями дитячого навчального закладу та батьками. Він може використовувати всі види роботи (психодіагностику, консультування, корекційно-розвивальну та психологічну просвіту). Кожен із цих видів роботи має свою специфіку в роботі саме з вихователями. Найбільше уваги в роботі приділяється психологічній просвіті, далі йде консультування, психодіагностика та корекційно-розвивальна робота. У роботі з батьками соціальний педагог повинен навчити їх співвідносити новоутворення дитячого віку з віковими і психологічними нормами, розпізнавати емоційні прояви у дитини, відпрацювати стилі реагування на такі прояви і поведінку, сформулювати у батьків відповідальне ставлення до виконання батьківських обов'язків тощо. Як вважає О. Белова: «Співпраця передбачає передусім оптимізацію батьківських, подружніх та родинних взаємин, допомогу батькам у кращому розумінні вікових психічних змін дитини, мотивів учинків оточуючих, установок та ціннісних орієнтацій одне одного. Соціальний педагог має налаштовувати батьків на спільне з дитиною розв'язання проблем особистісного розвитку та співжиття» [1, с. 34].

Також, на думку Н. Сайко [10], важливим для соціального функціонування дитини в дошкільному закладі є сімейний мікроклімат, які саме взаємостосунки переважають у родині. Найефективнішим методом залишається спостереження за ігровою діяльністю дітей, а також можливе застосування проєктивних методик: малюнок, скульптура, ліплення, відображення сімейних взаємостосунків у грі тощо. Основними формами соціально-педагогічної роботи з сім'ями є анкетування, індивідуальні бесіди, соціальне інспектування, соціальний патронаж, батьківські збори, круглі столи.

Для визначення рівня кваліфікації вихователів можна застосувати шкалу, розроблену Г. Воробйовим. Критеріями оцінки є знання предметів та методики викладання, висока професійна культура вихователя та масштабність світобачення, емпіричними корелятами яких виступають: як багато вихователів читає і наскільки його читацькі інтереси сягають за межі напрямків, визначених програмою дошкільного закладу; спеціалістами яких галузей суспільного виробництва є його друзі та як це впливає на збагачення його професійної майстерності; де буває вихователів у відраженнях та наскільки ці відраження сприяють збагаченню його професійної культури. Результатами даної методики є висновок про рівень відкритості вихователів до знань та здатності удосконалювати свою професійну діяльність [6].

Як відомо, однією з особливо важливих умов ефективності взаємодії будь-якого колективу є позитивний, сприятливий психологічний мікроклімат у його межах. Саме тому провідною функцією соціального педагога в межах навчально-виховного закладу є налагодження і підтримка такого мікроклімату серед педагогів та адміністрації. Важливою сутнісною характеристикою соціально-педагогічної діяльності є її гуманістичні цінності. Вони передбачають усвідомлення соціальним педагогом цінності й неповторності життя кожної людини, її права на гідне людське життя; визнання необхідності створення оптимальних умов для її життєдіяльності й життєзабезпечення. Власне, цінності соціально-педагогічної діяльності свідчать, на думку А. Капської, «про її комплексний характер, гуманістичну природу і сутність» [11, с. 21]. Робота соціального педагога дошкільного навчального закладу за такими напрямками: педагогізація соціально-культурного середовища мікрорайону; здійснення соціально-педагогічного патронату дітей мікрорайону, які не відвідують дошкільний навчальний заклад; забезпечення педагогічного всеобучу батьків та інших членів родини (дідусів та бабусь), опікунів, прийомних батьків, усіх, хто причетний до виховання дітей; допомога родині у вихованні дітей відповідно до запитів батьків та особливостей виховання в конкретній родині; організація змістовного дозвілля дошкільнят в ДНЗ та мікрорайоні; робота з попередження насильства в сім'ї над дітьми та робота з дітьми, які зазнали насильства; робота з дітьми з особливими потребами та їхніми батьками, створення сприятливого навчально-розвивального інклюзивного середовища; супровід процесу адаптації дитини та батьків до дошкільного навчального закладу; визначення психологічної готовності дітей до навчання в школі; посередницька роль у взаєминах дитини, родини з освітніми, соціокультурними закладами мікрорайону.



Висновки. Отже, робота сучасного дошкільного закладу як відкритої соціально-педагогічної системи передбачає розширення її виховних і освітніх функцій, турботу про гуманізацію середовища, що оточує дитину, ініціативу в соціально-педагогічній діяльності в мікрорайоні. Освітні установи знаходять нову соціальну роль, що сприяє формуванню перспективних культурно-освітніх моделей. Саме соціальна педагогічна робота дозволяє вносити такі зміни в систему виховання дітей, які забезпечує оптимальні умови для їх особистісного становлення, соціального захисту, соціалізації відповідно до Конвенції ООН про права дитини. Соціальний педагог збирає інформацію, пов'язану з потребами дітей, організовує консультацію з питань прав та обов'язків дітей, що мають пільги і одержують допомоги. Він аналізує ситуацію клієнта і надає йому альтернативні підходи до вирішення проблем. Виявляючи проблеми і труднощі в сфері сім'ї, спілкування і відносин між людьми, соціальний педагог у процесі діагностики диференціює виявлені проблеми і виводить на їх рішення фахівців-професіоналів різних професій і різного профілю.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бєлова О. Нормативна документація соціального педагога / О. Бєлова, Л. Письмак. – К.: Шк.світ, 2008. – 120 с.
2. Бойко Г.М. Мета, завдання та основні етапи психо-реабілітаційної допомоги / Г.М. Бойко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2013. – №9-10. – 127 с.
3. Бугуш А.М. Базовий компонент дошкільної освіти / А. М. Бугуш, Г. В. Бєлєнька, О. Л. Богиніч та інш. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednyva/doshkilna/bazoviy-komponent-2.doc>.
4. Дичківська І. Соціально-педагогічна компетентність: інноваційні підходи // Дошкільне виховання. – 2009. – № 7. – С. 10-14.
5. Дябел Л. І. Особливості роботи соціального педагога в сучасних умовах дошкільного закладу / Л. І. Дябел, А. С. Полякова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. – Випуск 21: збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – С. 16-21.
6. Жидкова Е. Професіограма вихователя. Методические рекомендации для преподавателей-методистов Е. Жидкова / Е. Жидкова // Дошкільне виховання. – 1998. – №11. – С. 114-118.
7. Закон України «Про дошкільну освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
8. Лист МОН України № 1/9-114 від 18.02.2011 р. «Про застосування Типових штатних нормативів дошкільних навчальних закладів» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/14600/>.
9. Наказ Міністерства освіти і науки України від 4 листопада 2010 р. № 1055 «Про затвердження Типових штатних нормативів дошкільних навчальних закладів» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1157-10>.
10. Сайко Н. Зміст роботи соціального педагога у дошкільних закладах / Н. Сайко // Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 63. – С. 38-44. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2015_63_9.
11. Соціальна педагогіка: Підручник / А.Й.Капська. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.

Ірина ЛЕСІВ

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНІХ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Демченко Ю. М.

У статті обґрунтовано суть підготовки майбутнього вчителя до застосування інтегрованих форм організації навчання в початковій школі як освітнього процесу, що забезпечує готовність майбутніх учителів до діяльності інтегрованого характеру.

Ключові слова: учитель математики, інтегроване навчання, готовність, урок.

У Концепції Нової української школи та у Державному стандарті початкової освіти визначені основні пріоритети реформування освітньої галузі. Одним із цих напрямів є підготовка кваліфікованих учителів початкової школи, які здатні забезпечувати гармонійний розвиток дитини, формувати ключові і предметні компетенції молодших школярів, та тим самим закласти міцний фундамент для їх подальшого навчання, розвитку й виховання.

У Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI ст., визначено чітку спрямованість системи освіти на її гуманізацію, одним із засобів здійснення якої є індивідуалізація навчального процесу. У базовому навчальному плані початкової школи у процесі вивчення матеріалу молодшими школярами освітньої галузі «Математика», яка входить до інваріантної складової, цей напрямок повинен бути також повною мірою врахований. На рівні вимог сучасної математичної освіти, що пов'язано з унікальністю матеріалу математики початкової школи, учитель повинен створити умови для засвоєння матеріалу кожним учнем, який постійно використовується у повсякденній життєдіяльності людини.

В умовах реформування початкової освіти велику увагу присвячено інтегрованому навчанню молодших школярів. Процес інтеграції України в світовий освітній простір спричинив зміни у підготовці фахівців різних галузей, у тому числі і вчителів початкової школи.

Інтеграція навчальних дисциплін в єдине ціле сприяє цілісному сприйманню учнем оточуючого світу, формуванню його творчого мислення та емоційному розвитку. Тобто інтеграція навчального процесу передбачає застосування механізмів створення освітньо-розвивального середовища.

Важлива роль у цьому процесі належить готовності (підготовці) майбутніх учителів початкових класів до реалізації інтегрованого навчання, а саме на уроках математики, що зумовлено низкою чинників. Отже, використання інтегрованого навчання у навчально-виховному процесі початкової школи, знімає проблему інтелектуального навантаження молодших школярів, сприяє цілісному розумінню світу учнями початкової школи, сприяє розвитку логічності й гнучкості мислення особистості, стимулює інформаційне та емоційне сприймання школярами навчального матеріалу, стимулює розвиток пізнавальних та творчих здібностей, розв'язує протиріччя між дошкільною та початковою освітою. Вирішення зазначеної проблеми певним чином заповнює дидактико-методичні «прогалини» щодо сформованості у майбутніх учителів початкових



класів готовності до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу на уроках математики. Це прослідковується в наукових джерелах Н. Бібік, О. Глузман, П. Гусак, О. Савченко, Л. Хомич та інші.

Аналіз наукової літератури щодо різних аспектів готовності майбутніх учителів початкових класів до реалізації інтегрованого навчання свідчить що основними джерелами осмислення означеної проблеми є:

– обґрунтування теоретичних засад професійної підготовки майбутніх вчителів (О. Абдулліна, С. Архангельський, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кан-Калік, Н. Кузьміна, М. Лещенко, Н. Ничкало, Л. Пуховська, С. Сисоєва, В. Сластьонін та інші);

– зміст та методи дидактичної підготовки майбутніх педагогів розкриваються у роботах В. Бондаря, П. Гусака, Т. Ільїної, В. Ільченко, М. Левіної, І. Лернера, І. Огородникова, О. Олексюка, В. Онищука, В. Паламарчук, І. Підласого, О. Савченко, М. Скаткіна та інших дидактів;

– висвітлення основ педагогічної інтеграції у працях В. Безрукова, Т. Дмитренко, В. Доманського, І. Климова, І. Колеснікова, М. Прокоф'єва, І. Ревенко та інші);

– розроблення інтегрованого змісту професійної педагогічної освіти та шляхів його засвоєння (С. Гончаренко, В. Горшкова, Ю. Колесніченко, Ю. Сьомін, Ю. Тюнников та інші);

– застосування інтегрованих форм організації навчання в основній школі розглянуто у наукових працях таких дослідників (М. Безрук, Т. Браже, Г. Ібрагімов, Ю. Колягін, В. Максимова, Н. Таланчук, В. Яковлева) та в початковій школі (О. Алексенко, Т. Башиста, Н. Бібік, Н. Груздева, О. Іонова, В. Ільченко, О. Савченко, Н. Світловська, С. Шпілева, С. Якименко).

Спеціальна підготовка майбутніх учителів з математики розглядалася Г. Бевзом, М. Богдановичем, М. Бурдою, М. Жалдаком, М. Ігнатенком, Н. Істоміною, Ю. Колягіним, М. Метельським, З. Слєпкань, А. Столяром, І. Тесленком, Л. Фрідманом, М. Шкілем, П. Ерднієвим та іншими.

Водночас у педагогічній науці процес готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтегрованого навчання на уроках математики у навчальному процесі не став предметом спеціального дослідження.

Основним завданням вчителя на нинішньому етапі є забезпечення виходу учня на рівень базової освіти, розвиток його пізнавальної й творчої активності, формування предметних і самоосвітніх компетентностей.

Формування компетентної особистості є цілеспрямованим процесом. У молодшому шкільному віці пізнавальні можливості дітей цього віку обмежені. З огляду на це надзвичайно цінним і продуктивним є впровадження інтегрованих днів та уроків. Особливо актуальним є інтегування різнопредметних знань, оскільки молодшим школярам властиве нерозчленоване сприйняття об'єктів навколишнього світу без усвідомлення їх істотних ознак. Системний аналіз складових цілого, порівняння з іншим викликає труднощі. Існують й інші об'єктивні причини та передумови. По-перше, це недостатня підготовленість вчителя математики початкових класів до здійснення професійної діяльності інтегрованого характеру та відсутність необхідного для цього науково-методичного забезпечення. По-друге, уникнути перевантаження дітей, скоротити кількість годин протягом тижня, вивільнити їх для предметів розвивально-виховного циклу.

Головним завданням сучасної української школи є всебічний розвиток та виховання особистості через формування в учнів бажання і вміння вчитися, повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок відповідно до пізнавальних можливостей дітей молодшого шкільного віку. Українському суспільству потрібні сучасно освічені, моральні, дійові люди, що здатні самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, бути мобільними, динамічними, конструктивними спеціалістами. Такі вимоги посилюють акцент на проблемі професійної готовності до педагогічної діяльності. Професійна готовність учителя має важливе значення, оскільки зумовлює стійку здатність діяти у педагогічній ситуації відповідно до моральних та професійних принципів, самостійно розв'язувати навчально-виховні задачі, творчо втілювати професійні знання та вміння. Особливої уваги заслуговує вчитель математики початкових класів, оскільки вік учнів 1–4-х класів є періодом формування специфічних якостей особистості, пов'язаних з розумовим розвитком. «Фундамент, який закладається в початковій школі, дає або не дає можливість оволодіти новими знаннями на наступних ступенях освіти» [6]. Тому, проблема формування готовності майбутніх учителів математики початкових класів до використання інтегрованих форм організації навчального процесу актуальна. Дослідженню ступеня розробленості та суті даного поняття і присвячена дана стаття.

З урахуванням сучасних досліджень педагогічної теорії та практики (Є. Богданов, П. Гальперін, М. Дяченко, Л. Кандибович, Н. Кузьміна, В. Сластьонін) [2] *підготовку студентів* до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі розглянуто як процес навчання, що забезпечує готовність майбутніх учителів до діяльності інтегрованого характеру в межах їхньої професійної компетенції.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до проведення інтегрованих уроків є процесом навчання у закладах вищої освіти, що забезпечує їх готовність до такого виду діяльності.

Готовність визначається як інтегрована характеристика результату підготовки майбутніх учителів і передбачає сформованість таких *структурних складників*, як:

– *мотиваційно-ціннісна готовність* – відображає ціннісні орієнтації, потреби, інтереси, мотиви, цілі, переконання, що забезпечують усвідомлення й позитивне ставлення майбутнього вчителя до формування в учнів цілісного уявлення про навколишній світ, активність і зацікавленість студента в оволодінні теорією та практикою застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі;



– *науково-теоретична готовність* – передбачає опанування студентами системи психолого-педагогічних, предметно-методичних знань та уявлень про сучасні інтеграційні тенденції й процеси в початковій освіті, про загальнонауковий аспект понять «інтеграція», «педагогічна інтеграція», «інтегровані організаційні форми», про алгоритми інтеграції змісту початкової освіти й форми його засвоєння; про базові поняття та надпредметні (ключові), міжпредметні, предметні компетентності, що забезпечує початкова освіта; про види інтегрованих форм організації навчання молодших школярів, способи їх упровадження, функції й результати навчання на інтегрованій основі;

– *практична готовність* – полягає в оволодінні сукупністю вмінь, спрямованих на успішне використання інтегрованих форм організації навчання, а саме: гностично-діагностичних (уміння аналізувати й добирати навчальний матеріал шкільних предметів для з'ясування узагальнених «наскрізних» понять і компетентностей, що формуються в початковій школі; виявляти й установлювати чітку ієрархію внутрішньо-предметних, міжпредметних і поза-предметних зв'язків), змістовно-конструювальних (уміння утворювати й удосконалювати погоджену взаємодію між навчальними темами і дисциплінами початкової школи, розробляти навчальні завдання інтегрованого характеру, обирати доцільні інтегровані форми організації навчання, проектувати та реалізовувати алгоритми їх використання), оцінно-прогностичних (уміння правильно оцінювати й передбачати результати застосування інтегрованих форм організації навчання) [3].

– *особистісна готовність* – забезпечує толерантність до фрустрацій, високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності до збудження та швидкого виснаження.

Ми вважаємо, що готовність доцільно розглядати як складне багаторівневе утворення, усталену структуру якостей та здібностей особистості, що реалізуються в діяльності. Вона є змінною характеристикою, що залежить від віку, досвіду, індивідуальних властивостей особистості.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу з метою з'ясування стану дослідження проблеми готовності вчителя початкових класів до інтегрованого навчання на уроках математики, можна зробити висновок, що:

1. Готовність є цілісним стійким утворенням і має низку позитивних якостей: ґрунтується на досвіді, вільно актуалізується; стійка, не потребує постійно нового формування у зв'язку зі змінами в педагогічній ситуації; динамічна, легко піддається розвитку та може досягати більш високих рівнів.

2. У теоретично-експериментальних дослідженнях не вироблено єдиного загальноприйнятого тлумачення поняття «готовність учителя», воно розглядається як «властивість особистості», «структурне утворення», «інтегративна якість», «психічний стан», «здатність», «якісна характеристика», «система» та ін.

3. Готовність майбутнього вчителя початкових класів це інтегрована якість особистості з позитивною мотивацією, із стійкими моральними цінностями та міцними знаннями й уміннями, що дає можливість творчо підходити до вирішення професійних завдань та критично оцінювати власні дії.

На нашу думку, готовність учителя математики початкових класів – це цілісне інтегральне утворення, фундаментальна умова, що синтезує особливу психологічну та предметну підготовку, системність специфічних знань, сформованість особистісних якостей, навички творчо розв'язувати педагогічні та математичні завдання, прагнення до самовдосконалення, ознайомлення із сучасними світовими вимогами.

З метою формування у студентів готовності до проведення інтегрованого навчання у початковій школі у зміст лекційних курсів педагогічного і методичного спрямування необхідно включати відомості щодо сучасних суспільних вимог до початкової освіти, особливостей Нової української школи, сучасних вітчизняних та зарубіжних концепцій інтегрованого навчання у початковій школі. [6]

Вивченню характеру залежностей між процесом навчання студентів і станом готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі присвячено дисертаційне дослідження Н. Сінопальникової, яка вважає, що успіх у розв'язанні окресленого завдання значною мірою залежить від знань викладача про наявний рівень сформованої готовності в студентів. Дослідниця визначає означений феномен як освітнього процесу, що забезпечує готовність майбутніх учителів до діяльності інтегрованого характеру (здійснення внутрішньопредметної й міжпредметної інтеграції у процесі викладання основних шкільних дисциплін) [5].

Проаналізувавши наукову літературу в галузі дидактики (С. Голант, В. Гузеєв, Б. Єсіпов, І. Лернер, М. Скаткін, М. Сорокін, Т. Хлебнікова) [1] ми зробили висновок, що *інтегровані форми організації навчання* – це чітка організацію навчальної діяльності учнів із засвоєння інтегрованого змісту освіти. Інтегрований зміст освіти є результатом оптимізації зв'язків і системного поєднання декількох навчальних тем або предметів, що сприяє цілісному сприйняттю й засвоєнню школярами навчальної інформації.

До інтегрованих форм організації навчання в початковій школі належать:

– інтегрований урок (виклад навчальних тем, близьких за змістом, логічно взаємопов'язаних, об'єднаних провідною ідеєю, реалізація якої забезпечує цілісність заняття, підвищення його пізнавальної цінності);

– інтегровані дні (проведення протягом навчального дня серії уроків, що підпорядковуються спільним навчально-пізнавальним цілям і завданням);

– проектна робота (групове та індивідуальне розв'язання учнями комплексних педагогічних завдань, що передбачає застосування сукупних знань і вмінь із різних шкільних дисциплін).

Звичайно, предметна система не порушує логіки кожної конкретної науки і забезпечує певну систему знань. Але вона не формує в учнів інтегрального образу світу. На нашу думку, в системі класно-урочного



навчання оптимальними шляхами вирішення даної проблеми є інтегровані уроки, інтегровані курси та інтегративні дні.

Інтегровані уроки – це уроки, які об'єднують блоки знань із різних навчальних предметів, що за навчальним планом викладаються як окремі, навколо однієї теми з метою інформаційного та емоційного збагачення сприймання, мислення, почуттів учня, що дає змогу пізнавати певне явище з різних сторін, досягати цілісності знань. Метою навчальних занять, побудованих на інтегрованому змісті, є створення передумов для різнобічного розгляду певного об'єкта, поняття, явища, формування системного мислення, збудження уваги, позитивно-емоційного ставлення до пізнання.

Інтегровані курси здійснюються за вище згаданими спеціально інтегрованими програмами. Сутність інтегрованих курсів полягає в тому, що вони дають змогу учням отримати спочатку загальне, цілісне уявлення про певну галузь знань, а потім її конкретизувати, поглиблювати.

Інтегративні дні – це дні, в які зміст навчальних предметів найповніше інтегрується за змістом і дидактичною метою. Прикладом такої інтеграції є підпорядкування навчальних предметів певного дня одній із тем, як-от: «Золотокоса осінь», «Мова моя колискова», «Традиції мого народу» тощо.

Здійснюючи навчально-виховний процес, необхідно використовувати не лише традиційну методику чи перевірені практикою здобутки, а й шукати нові підходи до розв'язання завдань, поставлених сьогоднішнім часом. Нині особливо гостро постає проблема пошуку внутрішніх резервів підвищення результативності навчання.

Пошуки шляхів удосконалення системи освіти в початковій школі спонукає до відродження такого методичного явища як інтеграція навчання, яке поступово переходить сьогодні з дискусії в практику.

Ідея інтеграції знань є надзвичайно популярною в освіті. Її освоєння дає можливість формувати в учнів якісно нові знання.

Актуальність такої ідеї в тому, що вона є оптимальною для сучасного етапу розвитку національної школи, адже нині є ускладнення змісту освіти, зростання обсягу необхідної інформації та зменшення часу, відведеного для її засвоєння.

В Україні принцип інтеграції проголошений основним принципом реформування освіти поряд з принципами гуманізації та демократизації.

На нашу думку, мета інтеграції навчання: дати учневі цілісне уявлення про світ; навчити сприймати життєві явища в їхньому глибинному взаємозв'язку, розуміти логіку розвитку процесів, пов'язаних з існуванням людського суспільства.

Особливо актуальними є справи інтегрування різнопредметних знань у початковій ланці освіти, оскільки для молодших школярів властиве нерозчленоване сприйняття об'єктів навколишнього світу, без усвідомлення їх історичних ознак. Системний аналіз складових цілого, синтезуюче порівняння з іншими становить для учнів значні утруднення. Одночасно ці операції лише формуються у напрямку від загального до конкретного.

Проте питання, що таке інтегрований урок, залишається суперечливим, проблема впровадження інтегрованих занять в початковій школі мало досліджена, принцип інтеграції недостатньо відображений у чинних підручниках, учителі, не маючи чіткої системи методичних рекомендацій, вимушені розв'язувати вказані проблеми на емпіричному рівні.

Враховуючи те, що учень початкових класів не може довго сприймати одноманітної інформації, поєднання на уроці двох-трьох навчальних предметів забезпечує активізацію пізнавальної діяльності дітей, стимулює інтерес до навчання, показує взаємозв'язок навчальних дисциплін, зв'язок з життям.

З усіх інноваційних технологій саме за цією є можливість широкого впровадження у початковій ланці освіти, оскільки вчителі початкових класів є багато-предметниками і їм під силу цю технологію втілити у реальність. Та і підстави сподіватись добрих результатів інтеграційного підходу до навчання вагомі. Тому дана проблема потребує глибшого вивчення, опанування теоретичних основ інтегрованого підходу до навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гузев В. В. Теория и практика интегральной образовательной технологии / В. В. Гузев. – М. : Народное образование, 2001. – 224 с.
2. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во Белорус. ун-та, 1976. – 176 с.; Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
3. Іонова О. М., Сінопальнікова Н. М. Теоретичні питання підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі / Іонова О. М., Сінопальнікова Н. М. // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2013. № 2 (6) – С. 35-39
4. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
5. Сінопальнікова Н. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі : автореф. дис. канд. пед. наук. Харків, 2010. 20 с.
6. Шакоцько В. В. Методика використання НСТ у початковій школі : навч.метод. посіб. / В. В. Шакоцько. – К. : ТОВ Редакція «Комп'ютер», 2008. – 128 с.
7. Шанскава Т. І. Сучасні пріоритети професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення інтегрованих уроків // Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії. Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до світового освітнього простору». К., 2019. № 6. Кн. 2 Т. 4 (82). С. 504 – 514



Христина ЛИХАЧ

КОМПЛЕКСНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ
(студентка I курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шишова І.О.

Патології опорно-рухового апарату є одним з захворювань нервової системи. Серед них найбільш часто зустрічається дитячий церебральний параліч (ДЦП, цей діагноз мають біля 90 % дітей із порушеннями опорно-рухового апарату), поліомієліт. Більш розповсюдженими є вроджені патології опорно-рухового апарату: вроджений вивих стегна, кривошия, клишоногість, аномалії розвитку хребта (сколіоз), недорозвиненість та дефекти кінцівок, аномалії розвитку пальців руки, артрогрипоз (вроджені вади зовнішності); набуті захворювання і порушення опорно-рухового апарату: травматичні ураження спинного мозку, головного мозку і кінцівок, поліартрит, захворювання скелету (туберкульоз, пухлини кінцівок, остеомієліт), системні захворювання скелету (хондродистрофія, рахіт).

Провідним у дітей із порушеннями опорно-рухового апарату є руховий дефект – затримка формування, недорозвинення, порушення або втрата рухових функцій. Рухові розлади у таких дітей супроводжуються порушеннями психіки і мовлення. Унаслідок складності проявів дефекту діти із ДЦП потребують лікувальної, соціальної, психолого-педагогічної допомоги. Дітям з іншими порушеннями опорно-рухового апарату, як правило, спеціальне навчання і виховання не потрібне, тому що вони не мають порушень пізнавальної діяльності.

Різним аспектам проблем дітей, що мають особливості розумового і фізичного розвитку, присвячено праці І. Єременка, Н. Засенко, І. Колесника, А. Колупаєвої, С. Миронової, В. Синьова, Л. Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет, М. Ярмаченка.

Ефективне навчання і виховання учнів із ДЦП потребує створення спеціальних умов для реалізації їх актуальних і потенційних можливостей (В. Бондар, В. Григоренко, В. Козьякін, Б. Сермеєв, Б. Шеремет, І. Шишова, О. Штеренгерц та ін.).

Метою статті є актуалізація важливості комплексного підходу до дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, аналіз можливостей щодо створення умов для покращення їхнього розвитку, надання методично-наукових рекомендацій щодо можливостей покращання інклюзивної життєдіяльності цих людей в умовах соціуму.

Дитячий церебральний параліч – патологія, що виникає у результаті ураження головного мозку, перенесеного у пренатальний період або в період незавершеного процесу формування основних структур і механізмів мозку, що обумовлює складне поєднання неврологічних і психічних розладів. При цьому спостерігається не тільки уповільнений темп психічного розвитку у цілому, але й нерівномірний, диспропорційний характер формування окремих психічних функцій.

У документах, присвячених реабілітаційним заходам з подолання цього порушення [1], стверджується, що діти та підлітки зі спастичністю повинні мати доступ до різних напрямків реабілітації та догляду, що забезпечується взаємодією з різними членами мультидисциплінарної команди реабілітологів.

Система догляду повинна забезпечити доступ до команди медиків, у яких є досвід роботи з дітьми та підлітками зі спастичністю. Вона повинна включати місцевих фахівців у галузі педіатрії, сестринської справи, фізіотерапії та трудотерапії. Доступ до інших фахівців (фахівців в галузі ортопедії, ортопедичної хірургії та / або нейрохірургії, дитячої неврології) може бути надана на місцевому чи регіональному рівні.

Якщо дитина або підліток зі спастичністю спостерігається та лікується під наглядом лікаря, який не входить в мультидисциплінарну команду, члени команди повинні обговорювати всі призначення дитини для забезпечення комплексного догляду та ефективного подальшого лікування.

Лікувальна фізкультура (ЛФК) може включати в себе різні вправи, спрямовані на поліпшення загальної рухової активності, м'язової сили, на покращення функціонування серцево-судинної та дихальної системи, на витривалість, координацію та рівновагу, покращення постави. Лікувальна фізкультура може бути пасивною або активною, може бути орієнтована на великі групи м'язів та покращення великих моторних функцій, а може бути направлена на формування конкретного рухового навичку. Важливо зрозуміти, що лікувальна фізкультура є важливим компонентом реабілітації дітей, які мають рухові розлади.

Вправи лікувальної фізкультури призначаються індивідуально, в залежності від потреб дитини з руховими порушеннями.

ЛФК та інші методи фізичної терапії повинні бути направлені на підвищення функціональної активності дитини та повинні бути вчасно відкореговані по мірі розвитку дитини та формування нових рухових навичок.

Бобат-концепція – нейророзвиваюча терапія (NDT), направлена на досягнення найкращого розвитку здібностей дитини, розвитку комунікативних здібностей, забезпечення максимально наближених до фізіологічних рухів, підтримку вітальних функцій, запобігання вторинних вражень, деформацій, атрофій. Бобат – концепція була створена у 30 - ті роки двадцятого століття практикуючим фізіотерапевтом Бертою Бобат та психіатром, доктором Карлом Бобатом.

Концепція має чітко визначені принципи:

1. Підкреслення здібностей дитини.
2. Знання фізіологічного та патологічного розвитку дитини, а також аналіз рухів.
3. Базування на основах неврологічного розвитку.



4. Центральна нервова система є органом для вирішення проблем та навчання.
5. Обстеження та терапія проходять одне через одне.
6. Терапія проводиться у повсякденній ситуації дитини (сім'я, дитсадок, школа).
7. Батьки з самого початку включаються у терапію.
8. Допомога для сім'ї у спостереженні та нагляді за дитиною.
9. Розширення власної ініціативи і самостійних дій дитини.
10. Діалогічний спосіб дій.
11. Моторне навчання / Когнітивне навчання.
12. Підбір засобів допомоги для підтримки у повсякденному житті.
13. Міждисциплінарність.

Концепція розглядає мозок як організовану і самодостатню систему, яка розвивається через власну активність та отримання власного досвіду. Ця система формує вирішення проблем дитини і стратегію подальшого її розвитку.

Кожна дитина є індивідуальною особою зі своїми можливостями та обмеженнями, а звідси і своєю стратегією розвитку. Бобат-концепція пропонує використовувати під час терапевтичних втручань власну активність дитини з орієнтацією на дитячу поведінку, що забезпечить формування власної стратегії рухів. Використання гри та формування дій в повсякденних ситуаціях є умовою кращої взаємодії терапевта з дитиною та одночасно її соціальної адаптації.

Термін «мануальна терапія» включає в себе різноманітні підходи та методи, в тому числі це масаж, myofascial release, краніосакральна терапія, мобілізація суглобів. Масаж застосовується з терапевтичною метою, існує декілька прийомів масажу.

Важливо знати, що докази ефективності масажу для дітей з руховими порушеннями, не були знайдені в науковій літературі.

Для деяких дітей масаж може застосовуватися з метою заспокоєння дитини, зменшення м'язового тону, збільшення ваги дитини, покращення взаємодії «мати-дитина».

Перед початком масажу для будь-якої дитини важливо визначити протипоказання до проведення масажу:

- a. проблеми з боку дихальної або серцево-судинної системи;
- b. гострі інфекційні хвороби (особливо верхніх дихальних шляхів);
- c. ознаки набряку, гемофілії, високий кров'яний тиск, шкірні захворювання;
- d. переломи, недосконалий остеогенез, грижі.

Перед початком масажу та застосування масажного масла необхідно виявити наявність алергічної реакції дитини на масажне масло.

Необхідно зрозуміти, що реакція дитини на масаж може змінюватися від сеансу до сеансу.

Необхідно зрозуміти, що застосування легкого погладження може спричинити негативну реакцію у деяких дітей.

Необхідно, щоб спеціаліст підібрав техніку масажу індивідуально до кожної дитини.

Іпотерапія використовується у дітей з руховими порушеннями старше 3 років. Основні цілі іпотерапії:

- 1) мобілізація тазу, поперекового відділу хребта і кульшових суглобів;
- 2) тренування мускулатури шиї та тулуба;
- 3) покращення поступального контролю голови та тулуба;
- 4) покращення реакцій рівноваги.

Акватерапія об'єднує в собі плавання та водні вправи, в яких застосовуються принципи нейрорухового розвитку в поєднанні з підводними вправами. Водні процедури застосовуються з метою сприяння рухового розвитку та рівноваги. Акватерапія використовується в комплексі фізичної терапії у дітей з руховими порушеннями.

Під час застосування цих методик можуть бути такі переваги, як збільшення фізичної активності, незалежності, соціальної взаємодії при застосуванні цих методик в межах фізичної терапії та трудотерапії.

Іпотерапія не може застосовуватися у дітей до 3 років у зв'язку з високим ризиком травм. Інколи застосування іпотерапії у дітей старше 3-х років сприяє покращенню фізичної активності та інших нерухових результатів [1].

На думку В. Козьякіна, «для проведення повноцінної реабілітації необхідний інтердисциплінарний підхід, при якому спеціалісти різного профілю повинні працювати разом над плануванням та проведенням реабілітаційної програми кожного конкретного пацієнта. Одним з таких методів, які здобувають щораз ширше визнання і їх все частіше застосовують у комплексних реабілітаційних програмах, є музикотерапія.

Відповідно до визначення, музикотерапія – це методика альтернативної медицини, в якій використано спеціально розроблені музичні програми, спрямовані на коригування емоційних відхилень, рухових та мовленнєвих порушень, психосоматичних захворювань, а також комунікативних та поведінкових проблем.

Під час занять ритмічною гімнастикою застосування музикотерапії не обмежується простим пасивним прослуховуванням. В поєднанні з танцюровою терапією вона є одним з основних лікувальних факторів» [2, с. 175].

В. Козьякін пише: «Групові заняття ритмічною гімнастикою спрямовані не стільки на розвиток і вдосконалення моторної сфери пацієнта, а, передусім, на розвиток соціальної поведінки дитини, самовираження почуттів, активуванню мотивацій особистості до одужання та зміцнення віри у власні сили.



Основою методики є дитяча гра з використанням музики і танців, яку проводять при активному залученні батьків. Заняття з ритмічної гімнастики мають декілька етапів – розігрів, знайомство, основну та завершальну частини. Для кожного з них є музичні програми, які повторюються на всіх наступних заняттях. Всі вправи виконуються під музику з чітким ритмом. Яскраво виражені акцентовані звуки спрощують виконання вправ, інколи можуть замінити прийнятий в гімнастиці рахунок «1», «2», «3», а ще навчають відчуття ритму, музичальності, умінню узгоджувати свої рухи з музикою. Виконання вправ під музику перетворює заняття у веселу гру. Застосовують як прості танцювальні рухи, включаючи приплескування, притопування, рухи руками, так і елементи приспівування, які поєднують з дихальними вправами.

Ігрова форма заняття дає змогу відволікти увагу дітей від власної дії, а зосередити їх на взаємодії та руховому спілкуванню з іншими учасниками заняття. Позитивний емоційний фон сприяє освоєнню пацієнтами нових як моторних, так і комунікативних навичок» [2, с. 177].

На думку сучасних вчених, «посильне фізичне навантаження учасників процесу соціальної адаптації дітей, заняття фізичною культурою, спортом сприяють фізичному та психічному розвантаженню, профілактиці стресових та депресивних станів, покращують настрій, зміцнюють взаємини всередині родини і згуртовують колективи, в яких перебувають діти з особливими потребами» [5, с. 222]. «Фізична культура і спорт, їх розумне використання у соціальній адаптації осіб, причетних до цього процесу, сприятимуть підвищенню емоційного тону, настрою, оздоровленню як дітей, так і їх батьків та спеціалістів психолого-педагогічного профілю» [5, с. 222].

І. Шишова пише, що «у вітчизняній і зарубіжній спеціальній педагогіці розроблено ряд питань щодо корекційно-відновлювальної роботи з дітьми, хворими на ДЦП. Під час виконання таких вправ також використовують засоби етнопедагогіки, народного мистецтва.

Позитивно діють на дитячий розвиток особистісно орієнтовані технології: методика кондуктивної педагогіки для дітей із ДЦП А. Петью з використанням ерготерапії та арттерапії. Розвиток рухової активності цієї активної участі у реалізації заходів щодо розвитку рухових функцій та збільшенні рухової активності дітей в домашніх умовах; поєднання психолого-педагогічних заходів з компенсаторно-відновлювальними засобами (акупресура, Су-Джок терапія, Войта-терапія) із залученням до роботи з дітьми кваліфікованих педагогів-реабілітологів; використання привабливих та емоційно сприятливих інтерактивних форм і засобів корекції (рухливі ігри, музичні заняття, ігри-драматизації), групових форм роботи з урахуванням індивідуальних особливостей дітей.

Попередити емоційний дискомфорт, створити позитивну мотивацію на уроці, підтримувати на належному рівні активність і самостійність учня, формувати вміння довільно спрямовувати увагу на власні емоційні відчуття, наслідувати вираження емоцій за зразком, розуміти емоційні стани інших людей, саморегулювати власну поведінку допомагають продуктивні методи корекції емоційного стану учня, психогімнастика, сюжетно-рольові ігри, неструктуровані ігри, арт-терапія, групові рухливі ігри» [3, с. 130].

Досить часто у дітей із порушеннями опорно-рухового апарату є порушення мовлення. Методикою, що гарно себе зарекомендувала під час подолання таких порушень, є логопедична ритміка. «Велике значення у розвитку мовлення має сенсорне виховання і розвиток ігрової діяльності на заняттях з логоритміки. Допомогти становленню мовлення дитини із порушенням цієї функції може розучування з дитиною ритмічних віршів і пісень, виконання супроводжувальних рухів, що здійснюються у певному темпі, поряд зі співом і декламацією. Включення дидактичних ігор сприяє сенсорному розвитку дитини, формує поняття, розвиває здатність навчатися, удосконалює слухову увагу, мовленнєву артикуляцію і мовлення у цілому» [4, с. 147].

Велике значення у розвитку мовлення має сенсорне виховання і розвиток ігрової діяльності на заняттях з логоритміки. Допомогти становленню мовлення дитини із порушенням цієї функції може розучування з дитиною ритмічних віршів і пісень, виконання супроводжувальних рухів, що здійснюються у певному темпі, поряд зі співом і декламацією. Включення дидактичних ігор сприяє сенсорному розвитку дитини, формує поняття, розвиває здатність навчатися, удосконалює слухову увагу, мовленнєву артикуляцію і мовлення у цілому. Невичерпним джерелом натхнення для майбутніх фахівців у контексті корекційної діяльності є етнопедагогіка, адже саме її ритмічне чуття є вагомим фактором у подальшому зближенні з емоційним світом музики, при цьому ритміко-мелодичні вправи сприяють як корекції мовлення, так і організації групи та самоорганізації кожної дитини» [4, с. 148].

Висновки: 1. Діти з порушеннями опорно-рухового апарату є однією з найбільш чутливих осередків нашого суспільства і потребують комплексних підходів з метою здійснення соціальної абілітації, адаптації, реабілітації, соціалізації. 2. Необхідним є створення умов для покращення їхнього розвитку. 3. Суспільство має докласти значних зусиль для інклюзивної життєдіяльності цих людей в умовах соціуму.

Наші подальші наукові розвідки полягають у розробці програми комплексної реабілітації осіб із порушеннями опорно-рухового апарату.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Адаптована клінічна настанова, заснована на доказах / Наказ МОЗ України від 09.04.2013 № 286 / Про затвердження та впровадження медико-технологічних документів зі стандартизації медичної допомоги при органічних ураженнях головного мозку у дітей, які супроводжуються руховими порушеннями. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0286282-13>.
2. Козьяк В.І. Метод Козьякіна - система інтенсивної нейрофізіологічної реабілітації. Посібник реабілітолога / В.І. Козьякін Львів. Видавництво «Дизайн-студія «Папуга», 2011. – 240 с.
3. Шишова І.О. Корекційна освіта і мистецтво / І.О. Шишова // Наукові записки. - Ред. кол.: В. В. Радул, В. А. Кушнір та ін. – Випуск 139. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – С. 127-131. (Серія: Педагогічні науки).



4. Шишова І.О. Логопедична ритміка в системі підготовки студентів до корекційної освіти дітей з особливостями фізичного та психомовленнєвого розвитку / І.О. Шишова Наукові записки / Ред. кол. В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко та ін. – Випуск 147. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – С. 145-149. (Серія: Педагогічні науки).
5. Шишова І.О. Оздоровча фізична культура та спорт у підвищенні емоційного тону учасників процесу соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти / І.О. Шишова // Основи побудови тренувального процесу в циклічних та екстремальних видах спорту: збірник наукових праць. – [Електронний ресурс]. – Харків: ХДАФК, 2019. Вип.3. 222 с. – Режим доступу: URL: http://journals.urau.ua/cvs_konf/issue/archive. – С. 214-222.

Лілія ЛУЦУК

ТЕХНОЛОГІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Нікітіна О. О.

У статті розкрито суть поняття «диференціація» її основні цілі та напрямки. Розглянуто особливості впровадження технології диференційованого навчання на уроках математики в початковій школі та вимоги, які стоять перед вчителем що застосовує диференційований підхід у навчальному процесі.

Ключові слова: початкова школа, диференціація, математика, технологія, вчитель.

Проблема, її зв'язок із важливими науками чи практичними завданнями. Проблема диференційованого навчання не є новою. Але має великий попит і сьогодні. Школа висуває нові вимоги до змісту знань учнів, але в традиційній системі навчання не кожен школяр може оволодіти його. Як наслідок, у класі виникає різномірне засвоєння матеріалу. Зазвичай, учитель підбирає методи та форми роботи спираючись на «середнього» учня. Це призводить до того, що сильні учні втрачають цікавість до навчання, а слабші не можуть засвоїти матеріал.

Сучасні тенденції реформування усіх ланок освітньої галузі актуалізують пошук, апробацію й впровадження нових і ефективних підходів до навчання, які максимально орієнтовані на суб'єктів освітнього процесу – учнів та повною мірою враховують їхні потреби, інтереси, рівень сприйняття тощо. Одним із таких підходів є застосування технології диференційованого навчання, що передбачає максимальне урахування усіх можливих особливостей учнів. Першочергово це стосується учнів початкових класів, які потребують більш ретельного підходу до врахування їхніх потреб та інтересів, створення оптимальних умов для якнайповнішої реалізації їхніх навчальних можливостей. Більше того, концептуальні документи в галузі освіти теж декларують необхідність диференціації освітнього процесу.

На уроці математики ця проблема займає особливе місце, тому що, саме математика є однією із найскладніших дисциплін. Відомо, що збільшення розумового навантаження на уроках вимагає пошуку методичних прийомів та методів навчання, які зможуть активізувати та стимулювати школярів до самостійного оволодіння знаннями. Диференційоване навчання є одним із ефективних шляхів вирішення цієї проблеми.

Аналіз публікацій (виділення невирішених проблем). У педагогіці були досліджені різні аспекти проблеми диференціації навчання, а саме: проблема диференційованого підходу до учнів у процесі навчання (П. П. Блонський, О. О. Кірсанов, Ю. К. Бабанський, Є. С. Рабунський, А. О. Бударний, В. А. Крутецький та ін.); уміння поєднувати організаційні форми діяльності учнів при диференційованому навчанні (Г. С. Абрамова, Н. Г. Ананьєва, І. Е. Унт, Л. В. Занков); правильна організація самостійної роботи на уроці (В. К. Буряк, І. П. Підкасистий); особливості диференційованої самостійної роботи та її організація (Л. М. Захарова); метод диференційованих самостійних робіт на основі самооцінки можливостей учнів (С. П. Логачевська); важливість диференціації на всіх етапах уроку: при викладенні нового матеріалу, в процесі самостійної роботи (А. О. Бударний).

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні проблеми впровадження технології диференційованого навчання на уроках математики в початковій школі та розкритті змісту поняття «диференціація», а також описання способів застосування диференційованих завдань на уроках математики в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Диференціація має особливість у тому, що вона не передбачає виділення нових навчальних предметів вона створює кращі умови для ефективного навчання різних груп учнів на матеріалі вже існуючих. Диференціація має на меті розробку навчального плану, спираючись на розвиток інтересів, здібностей усіх учасників навчального процесу. Диференціацію на практиці можна реалізовувати по-різному, наприклад, через об'єднання учнів у групи за рівнем їхньої успішності; за швидкістю опрацювання матеріалу: поділ навчальних дисциплін на головні та другорядні.

Диференціація (від лат. – відмінність) в освіті є процесом (та результатом) створення відмінностей між частинами освітньої системи чи підсистеми [7]. Технологія у педагогіці – це створення та оцінка освітніх процесів з урахуванням людських, часових та інших ресурсів для досягнення ефективності освіти [6].

Незважаючи на розмаїття трактувань, можна узагальнити мету диференціації навчання як забезпечення кожного учневі необхідних умов для максимального розвитку його здібностей, нахилів, задоволення пізнавальних потреб та інтересів у процесі засвоєння змісту загальної освіти.

За рівнем організації виокремлюють такі види диференціації:

- регіональну – за типом шкіл (спецшколи, гімназії, ліцеї, коледжі, приватні школи, школи-комплекси);
- внутрішньошкільну (рівні, профілі, відділення, потоки);
- за паралелями (групи та класи різних рівнів: гімназичні, класи компенсуючого навчання тощо);



- міжкласну (факультативи, звідні, різновікові групи);
- внутрішньокласну (групи у складі класу) [4, с. 78-79].

У сучасній школі розрізняють внутрішню (рівневу) диференціацію – за рівнем розвитку учнів, а також зовнішню (профільну) диференціацію – за змістом освіти. Рівнева – це диференціація за здібностями та успішністю у навчанні, а профільна – за інтересами та пізнавальними нахилами до майбутньої професії.

У початковій та основній школі переважає внутрішня диференціація, яка передбачає поділ дітей на групи в умовах звичайного класу. Таким чином забезпечуються варіативний темп вивчення матеріалу, вибір різноманітних видів діяльності, характер і ступінь допомоги з боку вчителя. Ефективною технологією сьогодення, що допоможе у вирішенні проблем засвоєння математичних знань учнями є технологія диференційованого навчання.

Завдання технології спрямованні на організацію такого навчального процесу, який буде забезпечувати посилену роботу для всіх учнів класу, а не спиратися на «середнього» учня, як це передбачено в традиційній системі навчання. Перед вчителем постає завдання вивчити здатність школярів до засвоєння навчального матеріалу: враховувати проблеми, які можуть виникнути в дітей під час засвоєння нового матеріалу; застосовувати в практиці диференційовані групові та самостійні роботи [8].

Впроваджуючи дану технологію на уроках математики, учитель повинен оволодіти теоретичними знаннями з даної проблеми та вміти її впроваджувати. Порівнюючи традиційне навчання з диференційованим, очевидно, що роль учителя збільшується при організації роботи та підготовки матеріалу. Правильна організація освітнього процесу забезпечує раціональну самостійну роботу учнів на уроці. Вчитель повинен вміло поєднувати матеріал, диференціювати його за ступенем складності та мірою самостійності, розраховувати час, давати посилені завдання, які будуть відповідати темі та меті уроку.

Ще одним важливим фактором залишається правильна організація роботи з групами учнів. Диференційоване навчання передбачає самостійний вибір учнями того чи іншого завдання, яке, на його думку, буде посиленням для школярів. Потрібно також пам'ятати, те що коли вчитель організовує поділ на групи самостійно, слід це робити так, щоб діти не зрозуміли мети поділу. Наприклад, можна використовувати назви для груп. Для кожної групи свій конверт із завданнями, яке учні вирішують разом.

У подальшій роботі використання диференційованих завдань, необхідно поступово застосовувати перехід від групових форм роботи учнів до самостійних і повністю самостійних у межах уроку або системи уроків [8]. Це дозволяє учням вирішувати завдання зі складнішим змістом. Завдання диференціюються за принципом індивідуального підходу. Головною умовою є те, що склад груп учнів не повинен бути постійним: з підвищенням рівня пізнавального розвитку учня переводять до іншої групи. Здійснювати поділ учнів на групи можна відповідно до рівня навчальних досягнень так:

I група – учні з низьким рівнем (такі учні мають прогалини в знаннях навчального матеріалу, не можуть застосувати правило на практиці, не можуть самостійно вирішити завдання тощо);

II група – учні з середнім рівнем навчальних досягнень;

III група – учні з достатнім рівнем (мають достатні знання матеріалу, можуть застосувати їх при вирішенні стандартних завдань. Мають труднощі при переході до вирішення завдань нового типу, але, опанувавши методи їхнього вирішення, справляються з вирішенням аналогічних завдань, не справляються самостійно з вирішенням складних завдань.);

IV група – учні з високим рівнем (учні, які можуть зводити складне завдання до ланцюжка простих підзадач, висувати й обґрунтовувати гіпотези в процесі пошуку вирішення завдань, переносити здобуті знання в нові умови. Ці учні швидко та легко узагальнюють методи вирішення однотипних завдань) [2].

Це зовсім не означає, що перша група повинна отримувати прості завдання, як вважають більшість учителів. Поділ на групи дає можливість контролювати вчителю ступінь самостійності учнів. Завдання можуть бути одного змісту та одного рівня складності, але рівень допомоги вчителя зменшуватись чим вище рівень учня.

Перша група та друга працює більшість часу з учителем, який підводить учня до правильної відповіді, але сам її не називає. Ці групи користуються опорними таблицями, записами, що полегшують розв'язання завдань. Обов'язковою для кожної групи є взаємоперевірка. Третя група користується допомогою вчителя менше, опановує вмінням самоконтролю. На четвертому рівні учні працюють самостійно, вчитель надає поради, якщо в тому є потреба, у дітей формується внутрішній самоконтроль.

Рівень допомоги також визначається специфікою кожного з п'яти етапів вирішення завдань: [1]

- 1) підготовка до вирішення;
- 2) пошук плану рішення;
- 3) складання плану вирішення;
- 4) здійснення рішення;
- 5) обговорення знайденого рішення.

Четверта група отримує допомогу вчителя лише на другому та п'ятому етапах. Для учнів третьої групи може бути організована допомога на першому, другому та п'ятому етапах. Учні першої та другої групи потребують допомоги на всіх етапах виконання завдання, лише поступово допомога та контроль учителя послаблюється послідовно на четвертому, потім на третьому етапі рішення.

У ході організації диференційованого навчання учитель веде записи по кожній групі, зазначає всі результати впродовж вивчення певної теми, відмічає активність, самостійність та потребу учнів у допомозі. Це надає змогу постійно корегувати роботу в навчальній діяльності. Діагностика дає змогу виявити ефективність цієї роботи. Диференційоване навчання не закінчується у школі, воно впливає і на домашню



роботу. Вона, як і класна має відповідати можливостям учнів. Школярам першого та другого рівнів слід давати завдання схожого типу, які виконувались в класі. Для високого рівня передбаченні творчі завдання типу: склади схожу задачу, розв'яжи іншим способом, склади обернену задачу тощо.

Така система навчання дозволяє навіть слабкому учню перейти надалі до групи вищого рівня, через те, що школярів вчать не просто відтворювати хід розв'язання задачі, але і вести дослідницький пошук у різних напрямках.

Висновки. Проаналізувавши педагогічну літературу, ми дійшли висновку, що технологія диференційованого навчання на уроках математики в початковій школі є актуальною. У ході роботи ми визначили, що диференціація – це певна система навчання, яка прагне створити оптимальні умови для виявлення здібностей учнів, розвитку їхніх інтересів. Сучасна школа надає великі можливості для впровадження диференціації у навчальний процес. Але кількість і варіативність способів реалізації диференційованого підходу в школі, залежить від творчих здібностей учителя, вміння працювати з класом.

У ході дослідження було з'ясовано, що технологія передбачає поділ класу на групи, відповідно до кожної групи вчитель визначає рівень допомоги учням. Найбільше потребують допомоги діти першої та другою групи, що мають початковий та середній рівень компетентцій. В ході роботи вчитель розвиває в дітей якості самоконтролю, що надалі розвиває внутрішній самоконтроль. Мета диференційованого підходу не в тому, щоб полегшити зміст матеріалу, а в знаходженні постійного шляху, по якому учень повинен прийти до кінцевої мети, тобто до самостійного виконання завдання.

Кожен учитель повинен володіти педагогічною майстерністю, проявляти чуйність та щирість. При поділі учнів не акцентувати увагу на рівні знань учнів, не виділяти надмірною увагою обдарованих і не принижувати слабких. Створювати поділ так, щоб діти не здогадувались про принцип поділу. Використовувати ігрові моменти. Організовувати роботу так, щоб в дітей була можливість переходу до групи вищого рівня. Застосовуючи технологію диференційованого навчання, вчитель допоможе кожному учню розкрити його здібності, навчить працювати самостійно, школярі будуть проявляти активність та бажання вчитись.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Володько В. М. Індивідуалізація і диференціація навчання і виховання / В. М. Володько // Гуманітарні науки. – 2002. – № 4. – С. 54-65.
2. Емелина А. В. Дифференцированный и индивидуальный подходы как основная составляющая методической базы современного урока / А. В. Емелина // Начальная школа. – № 6. – 2007. – С. 89.
3. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах / О. Я. Савченко. – К.: Магістр-S, 1997. – 256 с.
4. Седеревічене А. О. Дидактичні можливості диференціації змісту початкової освіти / А. О. Седеревічене // Народна освіта. – 2007. – Вип. 3. – С. 22-26.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народ. образование, 1998. – 256 с.
6. Сікорський П. І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання / П. І. Сікорський. – Львів: Каменяр, 1998. – 196 с.
7. Святченко О. В. Диференціація – умова успішного навчання / О. В. Святченко // Поч. освіта. – № 12 (берез.) – 2007. – С. 3.
8. Логачевська С. П. Диференціація у звичайному класі: Посібник для вчителя / [Ред. Василенко М.]. – К.: Заповіт, 1998. – 335 с.

Ірина ЛУЩИК (АГАРКОВА)

ТЕХНОЛОГІЯ СКЛАДАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ ЗАДАЧ З МАТЕМАТИКИ ДЛЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)*

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Демченко Ю. М.

У статті розглядаються аспекти складання нестандартних задач з математики для учнів початкових класів.

Ключові слова: задача, методика, нестандартна задача, початкові класи, складання задач.

Динамічний розвиток сучасного суспільства, що характеризується глобалізаційними й інтеграційними процесами в світовій економіці, культурному і суспільно-політичному житті, швидкою зміною ідей, знань, технологій, суцільною інформатизацією, мотивує формування всебічно розвиненої, конкурентноспроможної, самоактуалізованої особистості, для якої отримання цілісних і системних знань, необхідної інформації та вміння застосовувати їх на практиці, потреба в самовдосконаленні стають сутнісною рисою способу життя. Все це ставить нові вимоги перед сучасною школою, зокрема системою початкової математичної освіти, яка перебуває в процесі реформування, еволюційного переходу від знаннєвого навчання до компетентнісного.

Ефективність формування компетентнісної особистості, з притаманними їй рисами інтегрованого, креативного й конструктивного мислення, залежить від використання у практичній діяльності вчителів початкової школи перспективних ідей, методик і технологій розвивального навчання.

Важливим напрямком реформування сучасної початкової математичної освіти є формування конструктивних умінь учнів початкових класів складати нестандартні математичні задачі. Педагогічне керівництво, моніторинг і супровід цієї сфери діяльності вимагає від вчителя високого теоретичного і навчально-методичного рівня. З огляду на це, серед педагогічного загалу актуалізуються питання, пов'язані з розробкою, систематизацією і вдосконаленням методики складання нестандартних задач з математики для учнів початкових класів.

Наукові основи теорії навчальних задач в умовах розвиваючого і компетентнісного навчання розроблені Г. Балом, Т. Бельчевою, М. Богдановичем, В. Давидовим, М. Касьянком, Л. Коваль, Ю. Колягіним, О. Нікітіною, С. Семенцем, З. Слєпкань, А. Теплицькою та ін. Проблематика методики



розв'язування нестандартних задач з математики для учнів початкових класів знайшла своє відображення в наукових працях С. Доценка, Т. Дідківської, Н. Істоміної, І. Ключко, О. Квстоли, Н. Панкіної, Т. Петько, Л. Сухаревої, Н. Щоки, Н. Яшної та ін. Методика складання нестандартних задач з математики для учнів початкових класів у навчально-методичній літературі висвітлена в незначній мірі. В якості прикладу можна назвати праці М. Богдановича, Л. Коваль, Т. Фадєєвої.

Важливість сучасних суспільних завдань щодо формування всебічно розвиненої особистості молодшого школяра, акцентів її розвивального, креативного й конструктивного удосконалення та недостатність вивчення питання методики складання нестандартних задач з математики для учнів початкових класів у наукових та методичних джерелах ця проблематика набирає широкої популярності серед наукової спільноти і вчителів математики початкових класів.

Математичний розвиток молодших школярів водночас є метою і результатом початкової математичної освіти, який є складним мисленнєвим процесом, структурно-цілісним, інтегративним за суттю та дискретним і диференційованим за формою. Інтелектуальна здатність молодшого школяра до виконання математичних дій у їх системному взаємозв'язку визначається достатнім рівнем сформованості пізнавальної процесу, мотиваційної сфери, досвіду навчально-творчої діяльності. У навчальному процесі формування гнучкості, рухливості розумових операцій в учнів початкової школи здійснюється поступово за допомогою навчальних завдань різної складності: від традиційних до нестандартних.

Ефективне навчання математики неможливе без пошуків шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів. Адже діти повинні не тільки засвоїти певний обсяг знань, а й навчитися спостерігати, порівнювати, виявляти взаємозв'язок між поняттями, міркувати. А досягти цього можна лише засобами, що активізують пізнавальну діяльність у процесі формування інтересу до вивчення математики. До них належать дидактичні ігри, різні види позакласних занять, створення ігрових ситуацій, математичні цікавинки, завдання з логічним навантаженням, завдання проблемно-пошукового характеру, нестандартні завдання.

Звісно, такі види робіт сприяють формуванню інтересу дітей до предмету. Причому вирішальне значення мають інтелектуальні процеси: інтенсивна робота думки під час розв'язання навчальних завдань і пошуків відповідей на поставлені запитання, вияви волі, спрямовані на переборення неминучих труднощів.

Для формування інтересу учнів до вивчення математики важливе значення має форма викладу матеріалу вчителем. Так, уроки, на яких говорить тільки вчитель, а учні лише пасивно слухають, не сприяють виробленню у школярів глибокого й стійкого інтересу. І, навпаки, уроки математики, під час яких забезпечуються широкі можливості для вияву активності й самостійності учнів, великою мірою стимулюють розвиток пізнавальних інтересів. Розвитку пізнавальних інтересів на уроках сприяють різні методи і засоби навчання, а в початкових класах на уроках необхідно досягти органічного поєднання ігрової і навчальної форм діяльності.

Велику роль у підвищенні інтересу у школярів відіграють і форми організації діяльності на уроці – як індивідуальні, так і колективні. Одна справа, коли дитина окремо, незалежно від товаришів, працює над навчальними завданнями, інша – коли учні в процесі виконання цих завдань включаються в багатопланові й безпосередні стосунки з іншими членами класного колективу: відносини відповідальної залежності, контролю, взаємодопомоги. У першому випадку створюється лише ілюзія колективної роботи, а насправді – кожен учень відповідає лише за себе. У другому – кожен школяр відчуває себе частинкою класного колективу, розглядає свою навчальну діяльність, особисті здобутки або невдачі на загальному фоні успіхів усього класу. Усвідомлення власних досягнень на фоні здобутків класного колективу спонукає дитину до активного навчання. Центральною фігурою у процесі формування пізнавальних інтересів молодших школярів до математики, звичайно, є вчитель. У педагогічній літературі наголошується: інтерес учнів великою мірою залежить від того, наскільки сам педагог знає і любить предмет, який він викладає.

Зацікавити учнів математикою, показати її могутність і красу, допомогти полюбити її – завдання кожного вчителя. Проте часто доводиться чути від учнів, що математика важкий предмет. Можна навіть простежити, як змінюється їхнє ставлення до цього предмета в процесі навчання. У 1-му класі уроки математики проводяться в ігровій формі, а швидка зміна різних видів діяльності учнів та наочність дає можливість урізноманітнювати заняття, запобігати перевтомі дітей. Але проходить час, і яскраві наочні посібники замінюють сухі умовні схеми, а згодом і їх стає менше. Інакше й бути не може, бо цього вимагає високий рівень абстрактності самої математики. Тим часом завдання ускладнюються, кожне з них потребує дедалі більше часу і зусиль. Урок математики стає буденною роботою. Але дітям ще далеко до того, щоб любити математику заради неї самої.

Необхідною умовою засвоєння знань є увага. К. Д. Ушинський порівнював увагу з дверима, які повинні бути обов'язково вчиненими, щоб знання проходили у свідомість дитини. Розв'язання цікавих задач має величезний вплив на розвиток уваги та пам'яті школярів, самостійного мислення, лаконічної математичної мови, уяви, на виховання у них волі, активності та ініціативності [5].

Складання нестандартної задачі потрібно розпочинати із вибору параметрів, який має узгоджуватися із темою уроку, вивченим учнями математичним матеріалом на попередніх уроках, підготовленістю молодших школярів до виконання завдань підвищеної складності. Нестандартні задачі охоплюють клас завдань математичного змісту, які не мають визначеного способу розв'язування і передбачають виконання попереднього аналізу числових даних умови, моделювання за сюжетною лінією, встановлення логіки зв'язків між даними та шуканими величинами, які не подаються безпосередньо. До таких задач відносимо ті, які у підручниках з математики для початкової школи (автор М. В. Богданович) позначені «зірочкою». На уроках ці задачі розглядаються вибірково, однак досить часто пропонуються учням для самостійного



опрацювання. Задачі із «зірочкою» не мають однозначного методичного обґрунтування чи пояснення щодо узагальненого способу знаходження відповіді та передбачають достатньо розвинений логічний апарат учнів для їх розв'язування.

Для вчителя сучасної початкової школи однією із умов його професійної компетентності є високий рівень володіння методикою розв'язування нестандартних задач в умовах класу, уміннями пояснити спосіб розв'язування, а також технологію їх складання. Основні дидактичні цілі використання нестандартних задач з математики полягають у:

- створенні дидактичних ситуацій, спрямованих на збагачення математичного матеріалу завданнями нових типів, а саме, розвивального спрямування;
- стимулюванні концептуального, емоційного та мотиваційного складників особистості молодшого школяра під час розв'язування нестандартних задач;
- розвитку пошукових структур мисленнєвої діяльності на математичному матеріалі завдяки підсиленню, активізації логічної складової.

Складність нестандартної задачі залежить від багатьох чинників, з-поміж яких назвемо суб'єктивний (вік дітей, рівень розвитку їхньої пізнавальної діяльності, наявність математичних здібностей, досвіду творчої діяльності) та об'єктивний (стандарти математичної освіти, зміст програми, наявність навчально-методичної літератури).

Наведемо умовну класифікацію нестандартних задач, основою якої обрано зміст навчання математики у початкових класах:

1. Задачі з варіативними сенсорними ознаками (формою, кольором, величиною) [2, с. 6]
2. Задачі на обчислення (логіка нумерації, різниці парадокси, на залежність між компонентами та результатами дій, абстрактного змісту, на поєднання виконання арифметичних дій) [2, с. 11].
3. Задачі із відношеннями між величинами (порівняння довжин відрізків, віку; на зміну площ, об'ємів, маси, віку; визначення дня тижня) [2, с. 43-44].
4. Задачі геометричного змісту (на просторову орієнтацію, метричні і позиційні задачі) [1, с. 16].
5. Задачі на рух [1, с. 44].

Технологія складання нестандартних задач полягає у:

– визначенні параметрів задачі, які покладаються в основу її сюжетної лінії. Наприклад, відстань між двома населеними пунктами; числа; зріст дітей; довжина відрізків; вік хлопчика і дівчинки тощо. Диференціація параметрів для нестандартної задачі пов'язана також із тими функціями, які вони виконують під час складання і розв'язування задач, а саме із забезпеченням предметної та логічної складових задачі;

– виборі зв'язків між обраними параметрами, що визначається конкретною темою, дидактичним навантаженням завдань;

– складанні тексту задачі, структурно цілісного з чітко сформульованою сюжетною лінією.

Основними параметрами у технологічному підході до складання нестандартних задач визначено такі:

- об'єкти дії як операторна основа у складанні сюжетної лінії задачі та кількість об'єктів [1, с. 17-22];
- відношення (кількісні, просторові, часові, за величиною, подільності, логічного слідування, порядку, а саме: більше – менше; вище – нижче; старше – молодше; важче – легше; далі – ближче; довше – коротше; швидше – повільніше; справа – зліва; вгорі – внизу); порівняльна характеристика предметів (довший – коротший, більший – менший, старший – молодший тощо) [2, с. 10, 94];
- логічні операції (заперечення, кон'юнкція, диз'юнкція, імплікація, еквіваленція), закони логіки (тотожності, виключеного третього, достатньої підстави, подвійного заперечення, силогізму та інші), форми логічного мислення (поняття, судження, висновок), прийоми логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння, аналогія, абстрагування, узагальнення, конкретизація) [1, с. 67].

Складання нестандартної задачі потрібно розпочинати із вибору параметрів, який має узгоджуватися із темою уроку, вивченим учнями математичним матеріалом на попередніх уроках, підготовленістю молодших школярів до виконання завдань підвищеної складності.

Приклади складання задач з однією логічною операцією

1. Складання задач з сенсорними ознаками.
2. Складання задач із часовими відношеннями.
3. Складання позиційних задач геометричного змісту.
4. Складання задач на логіку нумерації.
5. Складання задач на поєднання дій [1, с. 67, 73].

Отже, у задачі параметрами є: об'єкти дії; відношення; логічний апарат – прийом аналогії, силогістичне судження, висновок.

Наступний етап складання нестандартних задач полягає у виборі зв'язків між шуканими величинами та об'єктами дій або між об'єктами дій. Вибір відношень пов'язаний як з об'єктами дії, так і з їх кількістю. Подамо різні випадки прикладів нестандартних задач, складених з урахуванням вибору конкретних відношень:

- між показниками одного об'єкта дії;
- між об'єктами дії у кількох випадках;
- складання задачі на різниці парадокси;
- складання задач на поєднання арифметичних дій;
- складання задачі на знаходження дробу від числа і числа за його дробом;



– складання позиційних задач з геометричним змістом [1, с. 27-30].

Окрім вище названих типів нестандартних задач можна назвати такі, що мають прямий чи обернений хід розмірковувань під час розв'язування.

Користуючись нестандартними задачами, бажано зертати увагу на методичні особливості використання цікавих задач на уроках математики в початкових класах. Розкриємо їх:

– для роботи над ними виділяти 7-10 хвилин уроку не менш як 2-3 рази на тиждень;
– на уроці додаткові вправи слід комбінувати з програмними (стандартними) так, щоб попереднє завдання готувало учнів до виконання наступного і щоб ця робота ґрунтувалася на використанні життєвого досвіду дитини;

– особливу увагу слід приділяти розкриттю сюжету цікавої вправи, добиватися, щоб діти усвідомили кінцеву мету завдання;

– розкривати умови задач емоційно і образно, спираючись на наочність;

– не обов'язково, щоб учень розв'язав додаткову задачу самостійно, важливо створювати такі ситуації, щоб він подумав над задачею, спробував її розв'язати;

– при розв'язуванні творчих вправ має всебічно реалізуватися принцип диференційованого підходу;

– під час самостійного розв'язання творчих вправ не варто обмежувати дітей у виборі способів їх розв'язання;

– не слід показувати хід розв'язування, значно важливіше правильно спрямувати думку учня, головне – не кінцевий результат, а сам процес розв'язування;

– потрібно практикувати повторне розв'язування цікавих задач.

Розв'язування задач є специфічною особливістю інтелекту, а інтелект – це особливий дар людини. Тому, розв'язування задач може бути представлене як один з найхарактерніших виявів людської діяльності.

Підбором задач вчитель повинен допомогти учневі зрозуміти, що математична задача теж може бути цікавою і привабливою, а напружена розумова робота у випадку перемоги може принести багато радості.

Вихованню інтересу учнів до математики, розвитку їхніх математичних здібностей сприяє використання в навчальному процесі різних видів цікавих задач.

Розглядаючи різні види цікавих завдань, ми дійшли висновку, що найбільший вплив на розвиток математичних здібностей школярів мають вправи:

– логічного змісту;

– комбінаторні;

– з елементами дослідження;

– на кмітливість.

Досвід вчителів переконує, що вже в початкових класах слід проводити дослідницьку роботу. Це дозволяє показати учням роль індукції, спостереження, експерименту і дати можливість поряд із навичками логічного мислення прищеплювати навички евристичного мислення, показати їм шлях до математичної творчості.

Нестандартні задачі у початковому курсі математики становлять один із напрямів розвитку математичного мислення, формування досвіду творчої діяльності молодших школярів та підвищення рівня технологічного і методичного забезпечення процесу викладання математики у початкових класах. В їх основі спостерігається постійна співпраця у підсистемах «учитель – клас», «учитель – учень», «учень – клас». Постійна робота над нестандартними задачами спрямована на відшліфування елементарних розумових операцій, формування критичного мислення в учнів, загального розкріпачення, гнучкості їхнього мислення.

У процесі розв'язування нестандартних задач школярі набувають навичок роботи за планом, економного вибору засобів для досягнення мети, обґрунтування та аналізу своїх дій. Кінцева мета при цьому полягає в тому, щоб учні навчилися самостійно знаходити розв'язок будь-якої доступної їм задачі. Система навчання розв'язуванню нестандартних задач повинна забезпечити поступове наростання складності виконуваної роботи і бути органічно пов'язаною з розвитком в учнів логічного мислення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богданович М. В. Математика 1-2 класи: Київ «Генеза», 2012.
2. Корчевська О. П. Цікава математика 1-4 класи: Тернопіль: Астон. – 2002.
3. Нечволод Л. І. Нетрадиційні уроки в початковій школі 2 кл. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006.
4. Сухарева Л. С. Сучасний урок у початковій школі. Нестандартні уроки математики у 1-4 класах. – Х: Вид. група «Основа», 2005.
5. Ушинський К. Д. Питання виховання і навчання в початковій школі // Вибрані твори: В 2-х т. – Т. 1. – К., 1972

Олена МАРЧЕНКО

ДО ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ ЛЕСІ УКРАЇНКИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)*

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Федотова С. О.

У статті висвітлені певні аспекти творчості Лесі Українки щодо створення літератури для дітей: віршів, казок. Аналізуються програмові вимоги до вивчення творів письменниці в початковій школі та реалізація їх у підручниках з літературного читання.

Ключові слова: вірші, програмові вимоги, методичні прийоми.



Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У дитячу літературу Леся Українка прийшла зі своїми темами і образами, з власним неповторним голосом.

Вірш для дітей «На зеленому горбочку...» вперше надруковано в альманасі «Перший вінок», Львів, 1887 року.

У збірці «На крилах пісень», 1893 року, під спільним заголовком «Дитячі» було видано чотири поезії: «На зеленому горбочку...», «Літо краснеє минуло...», «Мамо, іде вже зима...», «Тішся, дитино, поки ще маленька...». У виданні 1904 року всі ці вірші об'єднані в цикл під назвою «В дитячому кружі».

Аналіз досліджень і публікацій. Методичні дослідження визначають такі напрями: навчання читання вірша (О. В. Джежелей, М. С. Бірко); традиційні та інноваційні прийоми роботи з віршем (А. Богуш, Л. Варзацька, Л. В. Живицька, О. Савченко та ін.).

Мета статті. Проаналізувати програмові вимоги до вивчення віршів Лесі Українки на уроках літературного читання у початковій школі. Розглянути методи і прийоми, які спрямовані на засвоєння жанрових особливостей віршів поетеси.

Виклад основного матеріалу. З початку 90-х років Леся Українка багато уваги приділила творчості для дітей. Поетеса сама писала до журналу «Дзвінок», залучала письменників до участі в ньому, турбувалася вихованням дітей. Про це свідчить її нарис «Школа», опублікований у газеті «Народ» (1895 року), зібрані та упорядковані нею «Дитячі ігри, пісні й казки Ковельського, Луцького й Новгород-Волинського повітів Волинської губернії».

Вірш «**На зеленому горбочку**» належить до пейзажної лірики. У ньому поетеса змальовує красу української природи, створює чудові зорові образи, дає можливість дітям відчутти красу й лагідність рідної мови.

Діти легко можуть уявити осяяну сонцем хатинку у вишневому садочку.

*На зеленому горбочку,
У вишневому садочку,
Притулилася хатинка,
Мов маленька дитинка
Стиха вийшла виглядати,
Чи не вийде її мати.
І до білої хатинки,
Немов мати до дитинки,
Вийшло сонце, засвітило
І хатинку звеселило.*

У вірші авторка використала цікаве порівняння: хатина порівнюється з дитиною, а сонце – з матір'ю. Уся змальована поетесою картина природи сприймається як жива. Адже авторка в поезії зображує дію: хатинка «притулилася», дитинка «стиха вийшла виглядати», сонце – «вийшло», «засвітило і хатинку звеселило». Використання метафор надає поезії динамічності, робить її цікавою для дітей. У вірші є здрібніло-пестливі форми іменників та прикметників: «горбочок», «садочок», «хатинка», «малесенька дитинка». Використані авторкою порівняння, уособлення, здрібніло-пестливі слова є близькими емоційному досвіду малих читачів. Для поезії характерні простота, доступність та чіткість пейзажного малюнку, змальованого поетичними засобами [1].

У творчому доробку для дітей Лесі Українки важливе місце посідають казки. У журналі «Дзвінок» були надруковані її казки «Біда навчить», «Метелик». Вони дуже цікаві, повчальні. Казки письменниці навчають дітей цінувати досвід, мудрість, не боятися труднощів, долати їх, жити в злагоді з друзями, сумлінно працювати.

Учні четвертого класу вивчають казку Лесі Українки «**Біда навчить**». Цей твір має ознаки народних казок про тварин, але в ньому багато своєрідного. Зокрема, казка письменниці оригінальна за сюжетом. У ній головним героєм є горобчик, який звертається до різних птахів з проханням навчити його розуму. Письменниця майстерно змальовує зовнішній вигляд, поведінку птахів, а також наділяє їх своєрідними мовними характеристиками. У коротких казкових епізодах персонажі набувають надзвичайної виразності. Важливу роль у казці виконують діалоги. Саме в інтонаційно багатих, насичених розмовними зворотами діалогів вимальовуються яскраві образи птахів. Дотепно, з тонким гумором розкриває Леся Українка засобом діалогу характерні особливості кожного персонажа. Розгортаючи сюжет, письменниця показує, як поступово розумнішає горобець. Зустрічі з птахами переконали його, що навчитися розуму не так вже й легко [9].

Казка написана виразною народною мовою. Це сприяє легкому сприйманню твору дітьми. Мова казки є чудовим синтезом народних традицій та літературного таланту письменниці. Через мову дійових осіб дуже влучно характеризуються їх специфічні риси, вдача, настрої тощо. Кожний птах відповідає на прохання горобця навчити його розуму по-різному, залежно від своїх природних особливостей. У мові горобця спостерігається різноманітне звертання до птахів. Зокрема, до курки він звертається: «Пані матусю!», до зозулі: «Тіточко...», гаву називає дядиною, сову – «моя пані», сороку – панянкою. Важливим прийомом індивідуалізації персонажів є звуконаслідувальні вигуки, наприклад: «Гу-у-у! Гу-гу-гу-у-у!» (сова), «Чече-че» (сорока) тощо. У казці є також українські народні прислів'я та приказки [9].

У казці «Біда навчить» Леся Українка вдається до народнопоетичних засобів. Фольклорною за походженням є назва «Біда навчить» – відома народна приказка. Згадана приказка – частина прислів'їв: «Біда навчить і шилом кашу їсти»; «Біда навчить калачі їсти». Цікаво, що приказки та прислів'я стали



яскравим прийомом самохарактеристики персонажів: «Дурні бились, а розумні поживились» (курка); «Хто дурнем вродився, той дурнем і згине» (сова); «Без розуму легше в світі жити та таки й веселіше» (сорока); «...поки біди не знатимеш, то й розуму не матимеш» (крук) [9].

На початку твору авторка використовує традиційний зачин «Були собі...»: «Був собі горобець. І був би він нічого собі горобчик, та тільки біда, що дурненький він був» [9]. У такий спосіб Леся Українка розкриває особливість головного героя: відсутність розуму. Друге ж речення твору перегукується з назвою: тільки слово «біда» тут вживається з семантичними відтінками: «несприятливі, важкі умови, труднощі, неприємності» [9].

Діючою програмою з читання для початкових класів [8] та сучасними підручниками [3; 4; 5] передбачено вивчення творів Лесі Українки у 2, 3, 4 класах [Таблиця №1].

Молодші учні читають у 2 – 4 класах сім поезій Лесі Українки і казку «Біда навчить». Від класу до класу дітям поступово відкриваються події життя і світ творчості української поетеси Лесі Українки.

Клас	Назва твору
2 клас	Вірші: «Красо України, Подолля!», «На зеленому горбочку».
3 клас	Вірші: «Мамо, іде вже зима...», «Як дитиною бувало...», «Уже весняне сонце припікає».
4 клас	Вірші: «Конвалія» /уривок/, «Давня весна». Казка: «Біда навчить».

Таблиця №1.

Підручники з читання структуровані таким чином: назва розділу, установка на його засвоєння учнями через тематичний малюнок і теоретичний блок, назви тем, які охоплює розділ.

У 2 класі діти читають вірш «Красо України, Подолля!» на уроці, темою якого є «Рідна природа у поезії». Цей вірш є чудовим описом сільської природи погожою літньою днини. Він багатий на образні вислови («балочка весела», «красні села» «хати садками вкриті, срібним маревом повиті» та ін). Є тут і влучне порівняння («стежечки ... перевиті мов стрічечки»).

Поетеса захоплена красою рідного краєвиду. На цьому уроці учитель вперше має нагоду з'ясувати, що діти знають про Лесю Українку розповісти про окремі найважливіші факти її життя (де народилась і виросла, у якій родині).

У 2-му класі важливо формувати в учнів правильне, усвідомлене читання. Для цього слід застосовувати прийоми розширення оперативного поля читання. Зокрема, школярі можуть визначати, у якому темпі краще прочитати твір. Учителю повинен організувати читацьку діяльність учнів таким чином, щоб досягти свідомого читання, цілісного сприймання та розуміння тексту [2; 3; 6].

Для емоційно-образної підготовки учнів до сприймання пейзажного твору можна застосувати прийом предметного унаочнення художньої деталі. Дуже важливо також емоційно налаштувати молодших школярів перед читанням твору. Прийом читання вчителем поезії напам'ять заохочує учнів до активного сприймання вірша. Читаючи поезію напам'ять, вчитель передає школярам свої почуття [6].

У 3 класі діти читають вірш «Мамо, іде вже зима...». Його сюжет розвивається як діалог допитливої дитини з мамою. Аналізуючи вірш, діти розмірковують над тим, що не тільки потребу вижити у люту зиму тут мала на увазі поетеса. Очевидно, авторка хоче, щоб маленькі читачі замислились над тим, що треба берегти у серці прихильність до свого краю.

Для формування правильності читання учнів дуже важливою є робота над дикцією. У початкових класах така робота має на меті формування в учнів чистоти та якості вимови звуків, складів, оволодіння артикуляційною вимовою [2; 4; 6].

У 4 класі відбувається актуалізація, розширення й узагальнення уявлень і знань молодших школярів про життя і творчість Лесі Українки. Для цього достатній змістовий та ілюстративний матеріал вміщено у підручнику. Передусім ознайомлення з блоком біографічних відомостей дозволяє дітям не на слух, а через самостійне читання сприйняти і осмислити стислу розповідь про основні віхи життя поетеси [1; 5; 6; 7].

У програмі з читання визначено вимоги до формування виразності читання у кожному класі. Окрім достатньої сформованості правильності читання, вже у 2 класі учні мають користуватися такими прийомами виразності як дотримання пауз між реченнями, зумовленими розділовими знаками і змістом твору, регулювання темпу, тону читання, сили голосу залежно від змісту та жанрової специфіки твору [8].

На уроках читання можна виконувати нескладні тренувальні вправи: 1) вдих на рахунок «1-3» (про себе), затримка повітря на «1-3» (про себе), рахунок на «3» вголос; 2) повільно на видиху вимовляти голосні, ніби «вистрілюючи» в повітря, кілька разів промовляти приголосні; 3) вдих, пауза, видих з вимовою слів по складах; 4) читання речень на одному подиху (поступово збільшується кількість слів).

Творчість для дітей Лесі Українки має важливе значення для навчання, виховання та розвитку учнів початкової ланки освіти. Твори письменниці пройняті світлим почуттями, розвивають у дітей мислення та естетичні смаки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Билиця І. Вивчення життя та творчості Лесі Українки на уроці літературного читання у 4 класі / І. Билиця // Початкова школа. – 2018. – № 2. – С. 17-20.
2. Мовчун А. Вивчення творів Лесі Українки в 3 (2) класі / А. Мовчун // Початкова школа. – 2002. – №2. – С. 18 – 22.
3. Савченко О. Я. Літературне читання: підруч. для 2 кл. / О. Я. Савченко. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 160 с.
4. Савченко О. Я. Літературне читання. Українська мова. 3 клас: підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / О. Я. Савченко. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 192 с.
5. Савченко О. Я. Літературне читання. Українська мова: підруч. для 4 класу загальноосвіт. навч. закл. / О. Я. Савченко. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2015. – 192 с.
6. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: Посіб. для вчителя / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 2007. – 334 с.



7. Савченко О. Я. Навчання і виховання учнів 4 класу: Методичний посібник для вчителів / О. Я. Савченко. – К.: Видавництво «Початкова школа», 2005. – 350 с.
8. Типові освітні програми для закл. загальної освіти: 1 – 2 класи. – К.: ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. – 240 с.
9. Українка Леся. Біда навчить / Леся Українка // Мовчун А. І., Варавкіна З. Д. Рідне слово : українська дитяча література : у 2 кн. – К.: Арій, 2007. – Кн. 1. – С. 517–520.

Валентина МЕЛЬНИЧЕНКО
МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ В УЧНІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
 факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Жигора І. В.

У статті розглядаються основні прийоми та методи формування орфографічної грамотності молодших школярів. Сформульовано завдання щодо навчання учнів початкових класів правилам правопису. З'ясовано сутність поняття орфографічної дії, що вміщує орфографічну задачу та методуку її розв'язання. Визначено ефективні вправи вироблення орфографічних умінь молодших школярів, зокрема умінь розпізнавати орфограму, відшукувати правила її доведення та закріплення знань на практиці.

Ключові слова: орфограма, орфографічне правило, орфографічна пильність, орфографічна грамотність, орфографічна дія, типи алгоритмів.

Постановка проблеми. Оскільки кожен повинен додержуватися встановлених мовознавчою наукою правописних норм, особлива увага сучасної школи приділяється формуванню в учнів, передусім початкової школи, орфографічних навичок. Будь-які незнання правил написання слів ускладнюють спілкування між людьми, що спричиняє порушення культури писемного мовлення. Саме тому вивченню орфографії в школі надається важливе значення, а вироблення орфографічних навичок слід починати з першого класу.

Основними завданнями шкільного курсу орфографії є: ознайомлення учнів із системою загальноприйнятих способів передання звуків на письмі; практичне оволодіння орфографією; вироблення в молодших школярів сталих орфографічних умінь і навичок. З-поміж названих завдань останнє є найважливішим і найскладнішим.

Зміст чинної програми в мовній змістовій лінії не передбачає введення поняття «орфограма» [3; 4], однак учні оволодівають ним практично, що передбачає вироблення вмінь розпізнавати орфограму, здійснювати орфографічну дію, тобто розпізнавати орфограму, перевіряти її, відшукувати правила її доведення. Така робота дозволяє попереджувати механічне заучування орфографічних правил. Робота з формування орфографічної грамотності ускладнюється тим, що в курсі української мови початкової школи матеріал з орфографії опрацьовується в контексті інших програмових тем, що сприяє усвідомленню учнями необхідності глибоких і міцних мовних знань для формування культури писемного мовлення. Водночас це іноді спричиняє безсистемність знань і вмінь молодших школярів, послаблює інтерес до вивчення правил правопису. Безперечно, засвоєння орфографії має забезпечуватися кропіткою систематичною роботою, умілим використанням методів теоретичного вивчення рідної мови, зокрема інноваційних.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує увагу сучасних науковців до проблеми формування в молодших школярів орфографічної грамотності. На думку Д. Богоявленського, П. Гальперіна, С. Жуйкова, правописна навичка є кінцевим продуктом мислення, наслідком свідомого й багаторазового повторення певних взаємозумовлених психофізіологічних актів, притаманних письму. Питанню розв'язання орфографічних задач, усвідомленню правил правопису присвячені праці Л. Божович, С. Жуйкова, методики формування в молодших школярів орфографічної пильності містяться в працях М. Вашуленка, І. Дацюк, М. Баранова, М. Разумовської, В. Шклярук та ін. Цінними до сьогодні є поради К. Д. Ушинського щодо проведення диктантів як важливої вправи щодо вироблення орфографічних навичок [5].

Мета статті полягає в розкритті проблеми формування в учнів початкових класів орфографічної грамотності, визначенні шляхів та методів оволодіння навичками правопису та їх умілого застосування.

Виклад основного матеріалу. За слушним зауваженням педагогів, для досягнення основної мети засвоєння правопису (формування в учнів початкової школи орфографічної грамотності) необхідно розв'язати такі завдання: забезпечити засвоєння школярами основних орфографічних понять і правил; розвинути в учнів орфографічну пильність (здатність розпізнавати орфограми як у написаних, так і у сприйнятих на слух словах); виробити на основі теоретичних знань практичні правописні вміння; домогтися запам'ятовування написання слів з орфограмами, які не перевіряються; виховати в учнів потребу звертатися в разі необхідності до орфографічного словника, сформулювати вміння користуватися орфографічним словником; виробити в дітей навички самоконтролю й виправлення допущених під час письма орфографічних помилок [1, с. 278].

Орфографічна дія передбачає з'ясування правила в разі усвідомлення факту наявності орфограми в слові, тобто послідовність постановки орфографічної задачі (знаходження орфограми) та її розв'язання (вибір правила правопису). Розв'язуючи орфографічну задачу, молодші школярі має виконати такі завдання: знайти, розпізнати орфограму; визначити її тип; накреслити спосіб розв'язання задачі; визначити послідовність етапів розв'язання задачі; виконати дії згідно з алгоритмом; написати слово правильно.

Зрозуміло, перші дві операції співвідносяться з постановкою орфографічної задачі, а наступні – з її розв'язанням. Орфографічна робота передбачає розгорнуте виконання розумових дій на початковій стадії



формування в молодших школярів орфографічних умінь з поступовим оволодінням навичками виконуваних дій до рівня їх автоматичного відтворення.

Під час вироблення орфографічних навичок найважчим для молодших школярів є розпізнавання орфограми. Під умінням розпізнавати орфограми розуміється «складна діяльність, що містить і самостійну постановку завдань стежити за орфографічною стороною письма, і виокремлення орфографічних явищ, і підведення їх під відповідне поняття» [2, с. 52–55]. Для формування вмінь визначати орфограми необхідно планувати виконання завдань у визначеній методикою послідовності:

1. Завдання на розпізнавання орфограм при зоровому сприйманні тексту:
 - виконати словотвірний розбір виділених слів і підкреслити орфограми в словотворчих афіксах, наприклад: *небагато – багато*.
 - у записаному тексті підкреслити орфограми певного типу, наприклад: *правпис слів з м'яким знаком*.
2. Завдання на розпізнавання орфограм при сприйманні тексту на слух:
 - із прослуханого тексту виписати складні слова, визначити від яких основ вони утворені, наприклад: *жовто-блакитний* (жовтий і блакитний);
 - із вивченого напам'ять вірша виписати слова-іменники. Визначити в них орфограми.
3. Вправи для записування текстів із пропуском орфограм:
 - переписати текст, у словах вставити пропущені літери: *корін...я, жит...я, повідвікон...ю, волос...я*.
 - записати текст, пропускаючи орфограми в суфіксах: *книж...чка, розумн...чка*.
 - зоровий диктант. Учитель показує на карточках слова з пропущеними орфограмами.

Сформувавши в учнів уміння відшукувати орфограми, необхідно навчити їх застосовувати теоретичні знання на практиці. Для цього під час вибору орфографічного правила вчителі можуть запропонувати пам'ятку:

1. Постав слово в початкову форму.
2. Виконай словотвірний розбір слова.
3. Визнач орфограми (у префіксах, суфіксах, коренях та ін.).
4. Класифікуй виявлені орфограми.
5. Обґрунтуй орфографічні написання, пригадавши відповідні правила [5].

Орфографічні правила керують орфографічними діями. Робота над засвоєнням орфографічних правил містить: 1) актуалізацію опорних знань, необхідних для засвоєння нового матеріалу; 2) мотивацію навчально-пізнавальної діяльності учнів із метою оволодіння правописом орфограми; 3) словотвірний розбір слів і визначення в них контрольної орфограми; 4) аналіз умов вживання орфограми; 5) формулювання правила висновку про написання орфограми; 6) вироблення орфографічних умінь і навичок методом тренувальних вправ. Сучасна методична література з навчання орфографії класифікує всі правила на такі типи: одноваріантні, які пропонують лише один варіант написання; двоваріантні щодо написання, коли є вибір одного написання з двох варіантів; правила-рекомендації, інструкції щодо виконання дій, пов'язаних із перевіркою написання слова. Робота над орфографічним правилом будується на принципі алгоритмізації навчання, що сприяє виробленню вмінь застосовувати теоретичні знання на практиці, послідовно виконувати орфографічні дії, що зумовлені змістом правил [1].

На уроках української мови використовують різні типи алгоритмів: одні з них вимагають ствердження чи заперечення (альтернативні); алгоритми, що є своєрідними настановами, або вказівками до виконання орфографічних дій (умовно їх називають алгоритмами-інструкціями); алгоритми, що становлять узагальнення з елементами відтворення структурних частин (умовно їх називають алгоритмами-схемами).

Алгоритм формування вмінь передбачає:

- уведення поняття, актуалізація попередніх знань;
- розкриття поняття, збагачення його новими елементами змісту;
- узагальнення із словесними формулюваннями;
- конкретизацію в новій ситуації.

Щоб визначити послідовність кроків у формуванні орфографічних умінь за допомогою логічного структурування з кожної теми треба виділити орфограми. Правильному виокремленню орфограми сприятиме якісне опрацювання фонетичного, лексичного, словотвірного, граматичного матеріалу, а також достатнього словника. Наприклад, алгоритм засвоєння *орфограми н, nn у прикметниках* можна записати так:

1. Визнач твірну основу.
2. Якщо твірна основа закінчується на *н* і словотворчим суфіксом є *н* – пиши *подвоєння nn*.
3. Ненаголошені прикметникові суфікси пиши з однією буквою *н*: *солом'яний*.
4. Наголошені прикметникові суфікси пиши з двома буквами *nn*: *страшений*.

Щоб забезпечити усвідомлення учнями двоваріантних правил і правил-рекомендацій, необхідно організувати на уроці ситуацію, коли учні самі виведуть правило через спостереження і аналіз мовних фактів.

Орфографічні правила, як і визначення мовних понять, учням необхідно свідомо запам'ятати. Під час виконання різних орфографічних вправ учні багаторазово повторюють формулювання правила, яке вивчають, обґрунтовують правильність власної думки, переносять знання на новий мовний матеріал [5, с. 185].

Особливої уваги потребує добір методів, прийомів і вправ для вивчення орфографії. Засвоєння правил орфографії забезпечується переважно методами теоретичного вивчення рідної мови. Зв'язний виклад



учителя як метод навчання орфографії використовують для теоретичного обґрунтування тих написань, які своєю складністю вимагають або затрати великих зусиль учнів, або просто непосильні для самостійного усвідомлення. Оскільки вивчення орфографії передбачають знання з граматики, то цілком природно, що орфограми на зразок правопису закінчень, суфіксів, префіксів, складних слів можна з'ясовувати шляхом бесіди. Спостереження й аналіз мовних явищ як метод теоретичного вивчення є доцільним тоді, коли виникає потреба користуватися зіставленням і порівнянням для усвідомлення правопису орфограми. Це стосується вивчення правопису букв, що позначають ненаголошені голосні, написання слів, у яких відбуваються процеси уподібнення.

Доступні для самостійного вивчення орфограми доречно вивчати методом роботи з підручником. Такі орфограми часто подаються в таблицях (наприклад, відмінкові закінчення прикметників, особові закінчення дієслів тощо). Крім використання методів теоретичного вивчення, значна роль у формуванні в учнів орфографічних навичок належить теоретично-практичному методу тренувальних вправ. Метод вправ сприяє виробленню орфографічних умінь і навичок, реалізації принципу свідомості й автоматизму. Для засвоєння орфографії використовуються різноманітні види вправ, які можна об'єднати в такі групи: списування; диктанти; орфографічний розбір; робота з орфографічним словником; довільне письмо – добір слів з орфограмами; вправи з розвитку мовлення, які містять орфографічні завдання.

У сучасній методиці визначена така послідовність виконання вправ з орфографії: 1 етап – вправи для розпізнавання орфограм; 2 етап – вправи із завданням обґрунтувати написане; 3 етап – дописування слів, вставлення пропущених букв тощо; 4 етап – добір власних прикладів; 5 етап – синтетичні (творчі) вправи [5, с. 185].

Для правильного компонування послідовності виконання вправ на окремому уроці, доцільно скористатися загальнодидактичною системою вправ, згідно з якою всі вправи поділяються на чотири групи:

1) підготовчі або попередні, що проводяться перед вивченням нового матеріалу з метою актуалізації раніше вивченого;

2) вступні вправи виконуються після ознайомлення учнів із новою темою. Ці вправи діляться на логічні, що передбачають аналіз правил, виділення основного в навчальному матеріалі, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків, інші логічні операції, і пробні, що застосовуються в такій послідовності: попереджувальний диктант, коментоване письмо, пояснювальний диктант.

3) тренувальні вправи призначені для вироблення в учнів умінь і навичок. Це вправи за зразком, за інструкцією і за завданнями.

4) завершальні вправи містять творчі (письмо по пам'яті, вільний диктант, диктант-переклад, переказ тексту) і проблемні завдання, а також контрольні роботи.

При доборі орфографічних вправ слід урахувати етап роботи над орфограмою, забезпечуючи принцип поступового нарощування труднощів, підвищуючи рівень самостійності учнів у результаті виконання орфографічних вправ. Відбір вправ залежить мета уроку, вікові особливості дітей, рівень підготовленості класу, активність учнів.

Одним із найпоширеніших прийомів роботи майже на кожному уроці української мови в початковій школі є орфографічний розбір. Орфографічний розбір сприяє свідомому формуванню в молодших школярів орфографічних умінь і навичок. Цей методичний прийом передбачає відшукування в слові орфограми та раціональне використання правила її правопису. У школі орфографічний розбір практикується переважно як розгорнуте міркування або стисле, усне чи письмове обґрунтування вжитої орфограми. Для виконання орфографічного розбору необхідно: 1) визначити морфологічне вираження слова; 2) проаналізувати словотворчу його будову; 3) розпізнати орфограму; 4) співвіднести виділену орфограму з відповідним правилом; 5) графічно позначити орфограму в слові [5, с. 190].

Орфографічний розбір не ізолюваний вид вправ, а є частиною системи орфографічних вправ, які можна проводити на різних етапах уроку переважно з навчальною метою, хоч воно може виконувати й контрольну функцію, оскільки, пояснюючи орфограму, учень активізує весь необхідний запас теоретичних знань, умінь і навичок з фонетики, лексики, словотвору, морфології та синтаксису.

Висновок. Отже, засвоєння орфографічного правила є складним і багатоступеневим процесом. Важливо не просто засвоїти правило, знати його формулювання й алгоритм використання, а й також уміти застосовувати правило в писемному мовленні. Система роботи з формування в учнів початкових класів орфографічних навичок передбачає поетапну навчальну діяльність молодших школярів, що спрямована на виконання розумових операцій на початкових етапах навчання й наступну автоматизацію вироблених умінь, які забезпечують формування в учнів орфографічної грамотності. Формування орфографічних навичок залежить від якісного опрацювання фонетичного, лексикологічного, словотвірного, граматичного матеріалу, а також розвинутого словника. Оскільки більшість знань людина засвоює в молодшому шкільному віці, уроки української мови покликані виробити навички правопису, від чого залежить подальше навчання дитини в школі, її орфографічна й мовленнєва грамотність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Вашуленко. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
2. Бадер В. Класифікація помилок у мовленні молодших школярів / В. Бадер // Рідна школа. – 1999. – №9. – С. 53–55.
3. Державний стандарт початкової загальної середньої освіти // Початкова освіта. – 2011. – №18.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 клас // На допомогу вчителю початкових класів: для загальноосвіт. навч. закл. України. – К.: Освіта, 2016. – 160 с.
5. Рубан Л. І. Формування орфографічної грамотності молодших школярів / Л. І. Рубан // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2014, № 9 (43). – С. 183–191.



Людмила МЕРІНКОВА

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Нікітіна О. О.

У статті висвітлено навчально-методичні особливості інтегрованого підходу на уроках математики в початковій школі. З'ясовано сутність понять «інтеграція», «інтегрований підхід», «інтегроване навчання». Проаналізовано особливості сучасного інтегрованого уроку математики в початковій школі та розглянуто перспективні технології інтегрованого навчання. Акцентовано, що інтегроване навчання в Новій українській школі має тематичний і діяльнісний характер, характеризується комплексністю та інноваційністю і виступає широким простором для подальшої творчої активності педагогів.

Ключові слова: інтеграція, інтегроване навчання, інтегрований підхід, технологія, урок, початкова школа, математика.

Проблема, її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Модернізація змісту освіти, упровадження інноваційних технологій в практику роботи початкової школи мотивує педагогів на формування всебічно розвиненої, творчої особистості молодшого школяра. З огляду на це, перед сучасною початковою школою поставлені нові задачі, зокрема в системі математичної підготовки учнівської молоді. Ефективність формування математичної компетентності молодших школярів залежить від використання у практичній діяльності вчителів інноваційних ідей, методик і технологій. Сучасні дослідники визначають інтегроване навчання важливим напрямком реформування початкової математичної освіти, оскільки таке навчання забезпечує засвоєння цілісних і діяльних знань, формування інтегративного мислення молодшого школяра.

Ідея інтеграції знань супроводжує увесь курс вивчення математики в початкових класах. Основною організаційно-педагогічною формою цього процесу, поряд з інтегрованими курсами, фрагментами, тематичними тижнями та днями, виступають інтегровані уроки. Проблематика інтегрованого підходу на уроках математики в початковій школі останнім часом актуалізується серед педагогічного загалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості теорії та практики інтегрованого навчання висвітлено в нормативних, наукових та навчально-методичних джерелах. Зокрема, основоположні питання інтеграції в освіті відображені в Законі України «Про освіту», Державних стандартах, навчальних програмах. Наукові основи інтегрованого навчання описано в працях класиків педагогіки Я. А. Коменського та К. Д. Ушинського. Проблематика інтегрованого навчання в системі інноваційних підходів до навчально-виховної діяльності досліджена вченими О. Г. Аніщенко, В. Г. Кременем, І. А. Зимньою, О. В. Онопрієнко, О. Я. Савченко, Н. В. Щубелкою та ін. Особливості інтегрованого підходу на уроках у початковій школі, у тому числі на уроках математики, розглянуто в наукових та навчально-методичних дослідженнях М. Я. Арцишевської, А. Л. Бабенка, В. П. Бондаренка, І. М. Дичківської, Л. В. Зайцевої, С. Д. Ілляш, І. М. Козловської, Н. А. Овчаренко та ін. Методика застосування інтегрованого навчання в Новій українській школі розробляється сучасними дослідниками І. О. Большаковою, Л. М. Гриневич, М. С. Пристінською, О. Л. Северенчук та ін.

Мета статті полягає у дослідженні особливостей застосування інтегрованого підходу на уроках математики в сучасній початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «інтеграція» (від лат. *integer* – «цілий», *integratio* – «поєднання, відновлення») не новий у педагогічній та методичній літературі, а сама ідея на основі інтегрованого навчання сягає витоків інтеграції [4]. Ще античні вчені Платон та Арістотель об'єднували філософію, природознавство, мистецтвознавство в єдину систему з характерним для неї цілісним поглядом на світ. Видатний педагог Я. А. Коменський поєднував ідею інтеграції з ідеєю міжпредметних зв'язків і розглядав освіту як «цілісну сукупність знань, які одне одного підтримують, підкріплюють і збагачують» [9]. Вітчизняний педагог К. Д. Ушинський трактував міжпредметні зв'язки як продуману систему пізнання, яка передбачає поступове поєднання знань різних дисциплін та координацію між елементами цих знань [1, с. 34–36].

В сучасному розумінні інтеграція розглядається як багатоаспектне, синергетичне поняття, що передбачає об'єднання і впорядкування, раніше роз'єднаних, частин, як зручний і ефективний метод пізнавальної діяльності та як засіб формування цілісного розуміння світу. Основними характеристиками інтеграції на думку дослідників є:

- інтеграція як синергетичний процес взаємодії, взаємовпливу, взаємопроникнення деяких частин з метою утворення цілісності, єдиної системи, причому утворена цілісність є більшою, ніж сума її частин;
- інтеграція як діяльність з вироблення спільного, для низки наук, підходу до вивчення, теоретичного опису й пояснення реальних явищ, процесів і об'єктів;
- інтеграція як результат інтеграційного процесу, тобто утворена зв'язана єдність;
- інтеграція як стан цілісної системи, як лояльність стосовно нових об'єктів процесу.

Вчителі НВК «Новопечерська школа» м. Києва І. Большакова та М. Пристінська, які організували тренінг для педагогів країни з питань впровадження Державного стандарту початкової загальної освіти, акцентували увагу слухачів на тому, що необхідно розмежовувати внутрішньопредметну та міжпредметну інтеграцію навчання. Перша, її ще називають послідовною, реалізується між окремими темами чи блоками в



межах одного або окремих навчальних предметів, друга – між різними навчальними дисциплінами [2; 3, с. 57; 4].

Організація освітнього процесу із застосуванням інтегрованого підходу на уроках математики в початковій школі передбачає реалізацію ключової ідеї інтеграції – забезпечення цілісності предметних знань. Під «інтегрованим навчанням» розуміють навчання, яке базується на комплексному підході до навчально-виховної діяльності та передбачає відбір і об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного та всебічного вивчення важливих наскрізних тем [4].

На думку дослідників, інтегроване навчання покликане вирішити частково існуюче в освітній системі протиріччя між «наявністю значної кількості практично ізольованих навчальних предметів і необхідністю формування в свідомості учнів цілісної системи знань» [8, с. 20], «розрізненими предметними знаннями та необхідністю їх комплексного застосування на практиці» [3, с. 58], «невпинно зростаючим обсягом знань та здатністю їх засвоєння», «безмежністю знань і обмеженими людськими ресурсами» [5].

Мета інтегрованого навчання полягає у формуванні якісно нової інтегративної властивості особистості, що виявляється у здатності інтегративно мислити, цілісно бачити дидактичний зміст, володіти способами його засвоєння та перетворення, використовувати для розв'язання прикладних завдань.

3-поміж видів інтегрованого навчання дослідники виділяють: контент-орієнтоване або тематичне інтегроване навчання, інтегроване навчання, орієнтоване на формування практичних компетенцій та засвоєння способів дій, інтегроване навчання на ціннісно-смісловій основі [4].

Інтегроване навчання у педагогічній практиці реалізується в таких організаційно-педагогічних формах: інтегровані освітні галузі, інтегровані навчальні предмети, інтегровані уроки, міжпредметні та проблемні проекти, позаурочні заходи, інтегровані тематичні місячники, тижні, дні тощо [4; 5; 6].

Найпоширенішою організаційно-педагогічною формою інтегрованого навчання у педагогічній практиці є інтегрований урок. Інтегрованим уроком називають будь-який структурований урок, для досягнення мети якого використовуються знання, вміння та висновки з різних предметних галузей [10].

Результати досліджень значення інтегрованих уроків математики в початковій школі засвідчують, що такі уроки сприяють:

- формуванню в учнів цілісного сприйняття об'єктивної дійсності та змісту навчального матеріалу;
- розвитку мотивації до пізнання та якісному засвоєнню знань;
- формуванню вмінь спостерігати, аналізувати, прогнозувати, синтезувати, робити висновки та узагальнення;
- виробленню вмінь оцінювати результати пізнавального процесу та свою роль у ньому;
- розширенню обсягу знань, пошуку нової інформації, зв'язків між фактами, формування навичок самостійної роботи тощо.

Характерними ознаками інтегрованого уроку математики є: взаємопов'язаність конкретних і перспективних пізнавальних завдань; розв'язання окресленого кола завдань, які можна виконати тільки інтегруванням; органічне входження в структуру освітнього процесу.

В методичних джерелах існують різні класифікації інтегрованих уроків. На нашу думку, найпоширенішими формами інтегрованого уроку математики в початковій школі можна назвати: урок з використанням інтегративних схем, використання фрагментів інтегрованого навчання в структурі комбінованого уроку та міжпредметні зв'язки на різних етапах уроку; внутрішньопредметний та міжпредметний інтегрований урок.

Математика виступає утворюючою навчальною дисципліною міжпредметних інтегрованих уроків з природознавством, образотворчим мистецтвом, трудовим навчанням, основами здоров'я, інтегрованим курсом «Я досліджую світ» та ін.

Використання інноваційних технологій та сучасних електронних засобів навчання розширюють можливості інтегрованого підходу на уроках математики в початковій школі. Зокрема, інтерактивна технологія «Мікрофон» використовується для фронтального обговорення проблеми та передбачає надання можливості кожному по черзі висловити свою думку з приводу її розв'язання. Технологія може бути використана на інтегрованому уроці з математики та основ здоров'я у будь-якому з початкових класів, присвяченому формуванню здоров'язберезувальної компетентності. Учні пропонуються підготувати виступ і презентувати його перед класом на тему: «Математика зміцнює здоров'я». Технологія «Незакінчені речення» часто поєднується з «Мікрофоном», що дає можливість детальніше працювати над умінням висловити свою думку, ідею та порівняти її з іншими. Ця технологія може бути ефективною під час усного рахунку в межах інтегрованого уроку з математики та природознавства в 3 класі за темою «Природа просить порятунку».

У Новій українській школі інтегроване навчання розглядається з позицій тематичного та діяльнісного підходів. Методика діяльнісного підходу до реалізації інтегрованого навчання математики передбачає використання евристичних методів та методів продуктивного навчання, інтерактивних технологій та інтегрованих систем. Серед них:

- організаційні системи «Щоденні 3» (Математика самостійно, математика разом, математичне письмо), «Планування тематичного дня»;
- опорні візуальні схеми «Я-схема» для запису результатів обговорень діяльності учнів і вчителя під час щоденних 3;
- стратегії критичного мислення: мозкова атака, асоціативний куш (гронування), кубування та ін. [4].



Висновки і перспективи подальших досліджень. Розгляд особливостей інтегрованого підходу на уроках математики в початковій школі дозволяє зробити висновок про важливість і багатогранність процесу інтеграції, що передбачає об'єднання і впорядкування раніше роз'єднаних частин, виступає зручним та ефективним методом пізнавальної діяльності учнів та одним із засобів формування цілісного розуміння світу.

Інтегроване навчання у процесі вивчення математики та інтегративна пізнавальна діяльність учнів займають важливе місце в компетентнісному розвитку школярів. Оптимальне поєднання різних типів уроків, методів і технологій навчання сприяє підвищенню ефективності процесу інтегрованого навчання та його результативності.

Інтегроване навчання в Новій українській школі має тематичний і діяльнісний характер, характеризується комплексністю та інноваційністю та виступає широким простором для подальшої творчої активності педагогів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабенко А. Л. Генеза проблеми інтеграції знань в історико-філософському та психолого-педагогічному аспектах / Андрій Леонідович Бабенко // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / ред. В. В. Радул [та ін.]. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – Вип. 97. – С. 34-40.
2. Види інтегрованого навчання // Електронний ресурс. – Режим доступу: [https://www.youtube.com/watch?v=kKN4jYnYsM]
3. Зайцева Л. Інтегрований підхід: сутність та можливість впровадження в дошкільній освіті / Лариса Зайцева // Молодь і ринок. – 2011. – № 12. – С. 55-58.
4. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи // Електронний ресурс. – Режим доступу: [http://nus.org.ua/articles/integrovanе-navchannya-tematichnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-1/]
5. Інтегровані уроки // Електронний ресурс. – Режим доступу: [https://abetkaland.in.ua/tag/integrovani-uroky/]
6. Лист МОН від 03.07.2018 № 1/9-415 «Щодо вивчення у закладах загальної середньої освіти навчальних предметів у 2018/2019 навчальному році». – Режим доступу: [https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/61466/]
7. Лихачова Л. Ф. Природа просить порятунку: інтегрований урок математики та природознавства у 3-му класі / Л. Ф. Лихачова // Початкове навчання та виховання. – 2014. – № 12. – С. 14-18.
8. Любарська О. М. Інтеграційні процеси в освіті / О. М. Любарська // Психолого-педагогічні та лінгвістичні аспекти викладання мовознавчих дисциплін у вищій та середній школі: збірник доповідей міжвузівської конференції. – Миколаїв, 1998. – С. 20-24.
9. Коменський Я. А. "Великая дидактика" (избр. главы по хрестоматии). М.: Просвещение, 1988 г.
10. Проскура О. І. Інтегроване навчання як засіб формування інтегративного мислення учнів // Оксана Іллівна Проскура // Електронний ресурс. – Режим доступу: [http://obolon9.ucoz.com/shkilne_zhittja/onlajn_konfer/2.pdf]

Ярослав МИХАЙПЬОВ РОЗВИТОК ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Вдовенко В.В.

У статті розглядається проблема формування логічного мислення молодших школярів на уроках математики. Одним із засобів розвитку логіки мислення виступають завдання, у яких враховано вікові психолого-педагогічні особливості мисленнєвої діяльності учнів початкової школи. Наведені види математичних завдань, які сприяють різним етапам розвитку логічного мислення молодших школярів.

Ключові слова: логічне мислення молодших школярів, уроки математики, мисленнєва діяльність.

Постанова проблеми: У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що «освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації, держави, запорука майбутнього України» [1]. Тому одним із першочергових завдань школи є всебічний розвиток та виховання особистості, яка має володіти надзвичайно важливим логічним арсеналом: методами аналізу і синтезу, абстрагування й узагальнення, вмінням доводити і спростовувати, робити правильні висновки, приймати обґрунтовані, раціональні рішення. І саме в початковій школі при вивченні математики в учнів закладаються і формуються базові логічні вміння, які є фундаментом, на якому будуються наступні складніші теоретичні конструкції.

Основні дослідження та публікації. Проблему розвитку логічного мислення у дітей молодшого шкільного віку у різних її аспектах в Україні досліджували О. Гришко (формування умінь доказово міркувати), Р. Загоруй (навчання робити умовиводи), К. Маланюк (формування логічної грамотності), Т. Михайлович (формування логічних умінь в процесі розв'язування задач). Педагогічні аспекти розвитку логічного мислення в навчальному процесі знайшли відображення в працях Н.Г. Салминої, Н.М. Бібік, О.Я. Савченко, Н.Ф. Скрипченка, Г.О. Лапіної та ін. Особливості розвитку молодших школярів в умовах інтегрованого навчання досліджувала Т.А. Яновська, розвиток логічного мислення молодших школярів на уроках математики розглядали В. Жаркова, А.З. Зак, О. Бурлака, В. Кисільова-Біла, Н.Б. Мельник та ін. Проте в сучасних умовах реформування початкової ланки освіти вказана проблема є надзвичайно актуальною та потребує переосмислення та додаткового дослідження.

Метою статті є висвітлення комплексу педагогічних умов розвитку логічного мислення молодших школярів у процесі вивчення математики, які сприяють ефективності навчально-виховного процесу а також дослідження завдань, які матимуть найбільший вплив на розвиток логічного мислення учнів.

Виклад матеріалу дослідження. Відомий фахівець у галузі педагогічної та математичної психології Л.М. Фрідман у своєму дослідженні, присвяченому психолого-педагогічним основам навчання математики в школі, справедливо зазначає, що логіка мислення не дана людині від народження. Її людина опановує в процесі життя, в процесі навчання. Підкреслюючи значення математики у формуванні логічного мислення, вчений виділяє загальні положення організації такого виховання:

- тривалість процесу виховання культури мислення, здійснення його повсякденно;



- неприпустимість похибки в логіці викладу і обґрунтуванні; втягнення дітей у постійну роботу з удосконалення свого мислення, яка розглядалася б ними як особистісно значуще завдання;

- включення у зміст навчання системи певних теоретичних знань про способи орієнтування у виконанні розумових дій [7].

У сучасній психології форми мислення – наочно-дієве, наочнообразне і абстрактно-логічне – розглядаються як послідовні стадії онтогенетичного розвитку мислення дитини. Онтогенетичний розвиток мислення дитини здійснюється в ході його предметної діяльності і спілкування, в процесі освоєння суспільного досвіду.

Л.В. Коваль та С.О. Скворцова стверджують, що розвиток логічного мислення дитини – це процес переходу мислення з емпіричного рівня пізнання (наочно-дієве мислення) на науково-теоретичний рівень (логічне мислення), з подальшим оформленням структури взаємопов'язаних компонентів, де компонентами виступають прийоми логічного мислення (логічні уміння), які забезпечують його цілісне функціонування [2].

Т.А. Яновською було виокремлено показники розвитку мислення, що відіграють найбільш важливу роль під час оволодіння молодшими школярами новим складним навчальним матеріалом: швидкість, здатність до синтезування, узагальнення, креативність, логічність, лабільність, обізнаність [8].

Основними особливостями логічного мислення молодших школярів є:

- переважання чуттєвого, діяльного аналізу над абстрактним;
- здійснення синтезу переважно в наочній ситуації без відриву від дій з предметами;
- несформованість базових умінь для проведення узагальнення;
- невміння виділяти суттєві ознаки, найчастіше, замінюючи їх зовнішніми яскравими ознаками предметів.

Перелік основних вищевикладених логічних операцій, на розвитку яких в основному акцентовано увагу в початковій школі, має бути доповнений такими логічними операціями, як визначення понять, формулювання суджень, проведення логічного ділення, побудова умовиводів, аналогій, доказів. Цільова лінія досвіду полягає в спрямованості його результатів на вдосконалення роботи з розвитку логічного мислення дітей, у створенні обґрунтованих педагогічних умов, що дозволяють підвищити ефективність розвитку логічного мислення молодших школярів без збільшення навантаження на учнів, зміни базисного навчального плану [9].

Можливість засвоєння логічних знань і прийомів дітьми молодшого шкільного віку перевірялася в психолого-педагогічних дослідженнях Н.Г. Салміної [5]. У роботах даного автора зазначено, що в результаті правильно організованого навчання молодші школярі швидко набувають навички логічного мислення, зокрема, уміння узагальнювати, класифікувати і аргументовано обґрунтовувати свої висновки.

Разом із тим, єдиного підходу до вирішення питання, як організувати таке навчання, у педагогічній теорії немає.

На сучасному етапі становлення початкової школи існує два підходи до розвитку логічного мислення у процесі навчання математики – прямий і опосередкований. У контексті першого підходу пропонується до вивчення курс «Логіка», формуються програми факультативів розвитку логічного мислення, тобто передбачено виділення спеціального часу у навчальному процесі на опанування логічних знань і умінь, що призводить до збільшення навчального навантаження школярів. Аналіз літератури, досвіду вчителів свідчить, що спроба перекласти розв'язання проблеми розвитку логічного мислення на спеціальні навчальні курси є невиправданою. Нерідко більш ефективним є опосередкований шлях. Майже всі підручники з математики для початкової школи містять проблемні, пошукові завдання, мета яких – розвиток логічних прийомів розумових дій (порівняння, аналіз, синтез, класифікацію тощо). Проте ці завдання часто сприймаються вчителем як додаткові і необов'язкові (тому що відмічені «зірочкою») і адресуються здебільшого сильнішим учням. Як показує аналіз, таких завдань у підручниках недостатньо, методика роботи з ними відсутня. Це є наслідком того, що в змісті програм і у вимогах до математичної підготовки немає ніяких вказівок на ознайомлення школярів з основними логічними поняттями, на формування у них логічної культури. І як наслідок – вчитель не приділяє належної уваги цьому питанню [4].

Як показує досвід, у шкільному віці одним з ефективних способів розвитку мислення є розв'язування учнями нестандартних логічних завдань. Крім того, розв'язування нестандартних логічних завдань здатне прищепити інтерес дитини до вивчення «класичної» математики.

Педагогами неодноразово стверджувалося, що розвиток у дітей логічного мислення – це одне із найважливіших завдань початкового навчання. Уміння мислити логічно, виконувати висновки без наочної опори, зіставляти судження за визначеними правилами – необхідна умова успішного засвоєння навчального матеріалу.

Для розвитку логічного мислення вчитель на уроках математики має використовувати спеціальні завдання із логічним навантаженням. В таких задачах закладено величезні можливості для розвитку логічного мислення. Саме нестандартні логічні задачі – чудовий інструмент для такого розвитку. Проте такі завдання потрібно учням методично грамотно подати.

Існують методи, спрямовані на формування позитивних мотивів до учіння, що стимулюють пізнавальну активність і сприяють збагаченню учнів навчальною інформацією. До таких методів відносять:

1. *Метод створення ситуації новизни навчального матеріалу.* Передбачає окреслення нових знань у процесі викладання, створення атмосфери морального задоволення від інтелектуальної праці. Відчуття збагачення знаннями спонукає учнів до самовдосконалення.



2. *Метод опори на життєвий досвід учнів.* Полягає у використанні вчителем у навчальному процесі життєвого досвіду учнів (фактів, явищ, які вони спостерігали в житті, навколишньому середовищі або в яких самі брали участь) як опори при вивченні нового матеріалу. Це викликає в учнів інтерес, бажання пізнати сутність досліджуваних явищ.

3. *Метод створення ситуації успіху в навчанні.* Постійне відчуття учнем успіху в навчанні зміцнює впевненість у власних силах, пробуджує почуття гідності, бажання навчатися [3].

Отже, з боку педагога важливо не тільки переконувати учнів у необхідності умінь здійснювати ті чи інші логічні операції, але і всіляко стимулювати їх спроби провести узагальнення, аналіз, синтез тощо. Спроба молодшого школяра, нехай і невдала, здійснити логічну операцію повинна оцінюватися вище, ніж конкретний результат отримання знань.

Оптимального ефекту у розвитку логічного мислення учнів можна досягти у результаті застосування різних форм роботи над завданням, а саме таких як:

1. Робота над уже розв'язаною задачею. Багато учнів тільки після повторного аналізу усвідомлюють алгоритм розв'язання задачі. Це шлях до вироблення твердих знань у математиці.

2. Розв'язування задачі різними способами. На жаль, такій формі роботи учителями приділяється недостатньо уваги, в основному, через нестачу часу. На нашу думку, таку форму роботи не слід нехтувати, адже це уміння свідчить про досить високий математичний розвиток.

3. Поступовий перехід від синтетичного до аналітико-синтетичного методу аналізу умови задачі.

4. Уявлення ситуації, описаної в задачі (намалювати «картинку»). Учитель звертає увагу дітей на деталі, які є суттєвими та які потрібно обов'язково використати, а які можна другорядні, їх можна опустити. Розбивка тексту задачі на частини; моделювання ситуації за допомогою креслення, малюнка – всі ці прийоми допоможуть уявити дитині, як вона бере участь у цій ситуації.

5. Самостійне складання задач учнями.

Наприклад, скласти задачу:

1) використовуючи слова: «більше на», «стільки ж», «менше в», «на скільки більше», «на скільки менше» тощо;

2) яку можна розв'язати на 1, 2, 3 дії;

3) за даним планом розв'язку або за коротким записом;

4) за виразом.

6. Розв'язування задач із відсутніми чи зайвими даними.

7. Зміна запитання до задачі.

8. Складання різних виразів за даними задачі і пояснення, що означають ті чи інші дані. Вибрати ті вирази, що є відповіддю на запитання до задачі.

9. Пояснення готового розв'язку задачі.

10. Використання прийому порівняння задач та їхніми розв'язками.

11. Запис двох розв'язків на дошці – одного вірного, а іншого невірного.

12. Зміна умови задачі так, щоб задача розв'язувалася іншою дією.

13. Закінчити розв'язання задачі.

14. Яке питання і яка дія зайві в розв'язку задачі (чи, навпаки, відновити пропущене питання і дію в задачі).

15. Складання аналогічної задачі зі зміненими даними.

16. Складання і розв'язування обернених задач.

С.О. Скворцова задля формування логічних умінь молодших школярів, пропонує використовувати неканонічні форми формулювання задачі:

- після умови слідує запитання, подане розповідним реченням;

- частина умови в розповідній формі стоїть на початку тексту, а інша її частина поєднана із запитанням у складне запитальне речення;

- частина умови в розповідній формі стоїть на початку тексту, а інша її частина поєднана із запитанням у складне розповідне речення;

- весь текст задачі поєднаний в одне складне запитальне речення, що починається із запитання;

- весь текст задачі поєднаний в одне складне розповідне речення, що починається з її запитання [6, с. 9].

Щоб задачу можна було розв'язати, під час її формулювання треба дотримуватися вимог до правильної постановки сюжетних задач:

1) усі елементи предметної області, про які йдеться в задачі, мають існувати;

2) Усі твердження, які задано в умові задачі, мають бути істинними;

3) Умова і вимога задачі мають бути логічно зв'язані між собою [6, с. 13–14].

Систематичне використання на уроках математики і в позаурочних заняттях спеціальних задач і завдань, спрямованих на розвиток логічного мислення, організованих відповідно до приведеної вище схеми, розширює математичний кругозір молодших школярів і дозволяє більш впевнено орієнтуватися в найпростіших закономірностях навколишньої дійсності й активніше використовувати математичні знання в повсякденному житті.

Кожному важливо навчитися аналізувати, відрізнити гіпотезу від факту, чітко виражати свої думки, а з іншого боку – розвинути уяву й інтуїцію (просторове уявлення, здатність передбачати результат та вгадати шлях рішення). Саме математика надає сприятливі можливості для виховання волі, працьовитості, наполегливості в подоланні труднощів, завзятості в досягненні цілей.



Основною метою математичної освіти має бути розвиток умінь математично, а отже й логічно та усвідомлено досліджувати явища реального світу. Тому використання вчителем початкової школи нестандартних та логічних задач на уроках математики є необхідним елементом навчання математиці.

Висновки: Отже, в молодшому шкільному віці необхідно проводити цілеспрямовану роботу з навчання дітей основ логічного мислення, прийомів розумової діяльності. У своїй практичній діяльності вчителів доцільно орієнтуватись на такі умови розумового розвитку дітей, які допомагають дитині оволодіти прийомами логічного мислення. А ці навички знадобляться в подальшому при виконанні різних видів робіт, для засвоєння різних навчальних предметів, для використання засвоєних прийомів при вирішенні нових завдань, для передбачення певних закономірних подій чи явищ тощо.

Навчальний процес доцільно організувати так, щоб робота була спрямована не лише на засвоєння знань, але й на способи засвоєння і процеси мислення, на розвиток пізнавальних сил і творчих здібностей. Відповідно до цього в центрі навчання має знаходитись учень, його цілі, мотиви, інтереси, схильності, рівень його навченості та здібності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Національна доктрина розвитку системи освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2005. – № 29.
2. Коваль Л.В., Скворцова С.О. Методика навчання математики : теорія і практика : підручник для студентів за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання», освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» [2-ге вид., допов. і переробл.] / Л.В. Коваль, С.О. Скворцова. – Х. : ЧП «Принт-Лідер», 2011. – 414 с.
3. Лапіна Г. О. Формування мотивації навчання молодших школярів / Г.О. Лапіна // Початкове навчання та виховання. – 2011. – № 25 (281). – С. 2-16.
4. Листопад Н. Розвиток логічного мислення молодших школярів як психолого-педагогічна проблема / Н. Листопад. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/711668/1/стаття_Тернопіль.pdf
5. Салмина Н. Г. Учимся думать. Что это такое? Учеб пособие в 2 частях. Часть 1. / Н. Г. Салмина. – М.: Изд-во: Вентана-Граф, 2015. – 80 с.
6. Скворцова С.О. Методика навчання розв'язування сюжетних задач у початковій школі: Навчально-методичний посібник. – Ч.1. – / С.О. Скворцова. – Одеса: «Абрикос-Компані», 2011. – 268 с.
7. Фридман Л.М. Теоретические основы методики обучения математике. / Л.М. Фридман – М.: Едиториал УРСС, 2005.
8. Яновська Т.А. Особливості розвитку мислення молодших школярів в умовах інтегрованого навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук / Т.А. Яновська. – К., 2008. – 21 с.
9. Ящук О. Формування логічного мислення молодших школярів на уроках математики: проблеми та перспективи / О. Ящук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи, 2015. – Вип. 52. – С.153 – 157.

Любов МОВЧАН

ВИКОРИСТАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИХ ЗАВДАНЬ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ (студентка II курсу другого (магістерського рівня) вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Баранюк І. Г.

Постановка проблеми. Кожна людина різна, і кожна має право відрізнятись від інших, бути не такою, як решта. Тому сучасне суспільство має бути готовим до цього.

За останні роки в Україні збільшилася кількість дітей з особливими освітніми потребами, які потребують більшої уваги від суспільства, родини та держави. Нині завданням загальноосвітніх шкіл є створення умов для одержання цими дітьми освіти, адаптація до реалій життя та формування життєво-важливих навичок. Однією із форм навчання дітей з особливими освітніми потребами є інклюзивна освіта, що дозволяє цим дітям навчатися у звичайних класах на рівні з усіма. Сучасна освіта повинна підлаштовуватися під певні категорії дітей, що навчаються в одному класі. Перед вчителями постає завдання навчати більш різноманітний учнівський колектив, задовольняти потреби всіх дітей. На думку фахівців та науковців, вирішити цю проблему можна за допомогою диференційованого навчання.

Аналіз досліджень та публікацій. Аспектам щодо роботи з дітьми в умовах інклюзивного класу присвячено наукові праці В. Бондаря, Л. Гречко, А. Колупаєвої, М. Матвєєвої, С. Миронової, Н. Назарової, В. Синьова та ін.

Проблемі організації інклюзивного навчання та використання диференційованих завдань в умовах інклюзивного класу присвячено роботи Т. Сак, С.В Литовченко, Е. А. Данілавічюте, О.М. Таранченко, Ю. М. Найда.

Мета статті. Мета статті полягає в тому, щоб розкрити сутність використання диференційованих завдань в умовах інклюзивного класу.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, що відповідає б потребам та можливостям кожної дитини незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах масової загальноосвітньої школи.

Основна ідея інклюзивної освіти – постійний моніторинг умов навчання щодо врахування потреб та можливостей учасників освітнього процесу.

Для інклюзивного навчання слід використовувати методи навчання, які більш орієнтовані на дитину, або навіть такі, що концентрують увагу на взаємовідносинах і навчанні в невеликих групах. Це явище відоме як «навчання, позбавлене конкретного центру уваги», спонукає до реформування навчальної програми, яка була б достатньо широкою для того, аби задовольняти потреби учнів, котрі мають значний спектр порушень. Враховуючи сучасні дослідження й твердження практиків, суспільство прийшло до визнання та утвердження права осіб з особливостями психофізичного розвитку на повноцінну участь у суспільному житті та намагається усвідомити необхідність створення умов для реалізації цього права [2].



Навчальний процес в інклюзивному навчальному закладі здійснюється диференційовано за програмами, посилюючи для дітей, і за умов кваліфікованої спеціальної колекційної допомоги. Тому, крім учителя в навчальному процесі активну участь бере асистент вчителя, котрий володіє корекційно-компенсаторними технологіями. Він здійснює превентивне й корекційне сприяння психологічних і корекційних послуг. До особливостей формування пізнавальних процесів кожного учня, який потребує індивідуального навчального плану, адаптуються (процес навчання, тобто визначаються форми, методи, технічне й методичне забезпечення навчального процесу, а також забезпечуються зміни фізичного середовища) та модифікуються (тобто вносяться зміни до понятійної сутності навчального матеріалу, його змісту, форм та методів навчання) стандартні навчальні плани, програми, методичні рекомендації, конспекти уроків, створюються індивідуальні навчальні плани, які є основою курикулуму для навчання дітей з особливими освітніми потребами [1].

Належне планування навчального процесу включає:

1. *Диференційованість.* Учителі запроваджують програму, яка відповідає різноманітним освітнім потребам дітей шляхом диференційованого процесу навчання. Це означає, що вчителі часто варіюють методику та підходи викладання матеріалу як протягом уроку, так і під час оцінювання успіхів дитини.

2. *Адаптація.* Означає зміни в процесі викладання, навчальному матеріалі, призначенні та результатах. Адаптація застосовується у випадках, коли дитина повністю сприймає цілі й завдання загальної навчальної програми, проте потребує додаткового обладнання або додаткових пояснень чи спрямувань. Наприклад, діти з ДЦП не можуть писати і потребують комп'ютера для виконання письмових завдань. Діти з порушенням зору повинні забезпечуватися відповідними посібниками, навчальними матеріалами зі збільшеним шрифтом.

3. *Модифікація навчальної програми.* Іноді діти з когнітивними освітніми проблемами не можуть опанувати загальноосвітню програму, навіть за певної адаптації. У таких випадках вчителі вдаються до модифікації програми, змінюючи кількість предметів, кінцевий результат відповідно до освітніх потреб дитини. Дуже важливо, щоб педагогічний колектив у співпраці з батьками дійшов згоди про те, що саме і яким чином має бути змінено (модифіковано) в програмі.

4. *Індивідуалізація навчальної програми.* Діти зі значними когнітивними порушеннями потребують не модифікованої, а індивідуалізованої програми навчання відповідно до їх особливих когнітивних потреб. Індивідуалізована програма базується на розвитку пізнавально-функціональних академічних навичок, комунікативних навичок, соціально-поведінкових навичок, моторних навичок та навичок, які допомагають обслуговувати себе.

Індивідуальне планування навчального процесу дитини з особливими потребами – це робота команди вчителів, батьків та, за потреби, інших фахівців (психологів, логопедів, реабілітологів тощо). Визначивши та оцінивши освітні потреби дитини, вчитель розробляє індивідуальний навчальний план, залучивши до цього батьків, що сприяє належному розумінню батьками освітніх потреб їхньої дитини та чіткому усвідомленню того, що саме такий підхід, такі методику і форми навчання є найкращими для їхньої дитини. Індивідуальний навчальний план розробляється для учнів, котрі потребують модифікації або індивідуалізації навчальної програми. Більшість індивідуальних навчальних планів розробляються для учнів, котрі потребують підтримки розвитку навчальних та когнітивних навичок [4].

Значущість диференційованого підходу в освітньому процесі обумовлена такими чинниками:

а) суперечністю між традиційними колективними формами навчання та індивідуальним характером засвоєння навчального матеріалу;

б) відмінностями в готовності до опанування матеріалу;

в) різним рівнем зацікавленості учнем;

г) необхідністю подолання негативного ставлення до навчання.

Г. К. Селевко розглядає диференційоване навчання як форму організації навчально-виховного процесу, за якої учитель працює з групою учнів, створеною з урахуванням наявності у них будь-яких значущих для навчального процесу спільних якостей.

Технологія різнорівневої диференціації навчання пов'язана з рівнем засвоєння дітьми програмового матеріалу. За такої технології управління пізнавальною діяльністю здійснюється з метою навчання кожного учня на рівні його індивідуальних можливостей і здібностей через систему малих груп.

У вчителя з'являється можливість диференційовано допомагати слабшому учневі та приділяти увагу сильному, більш ефективно працювати зі «складними» дітьми.

У класі виокремлюють три групи учнів залежно від можливостей опанування ними навчального матеріалу. До першої групи належать учні, які успішно навчаються в класі. Вони здебільшого розуміють фронтальне пояснення вчителя, запам'ятовують досліджуваний матеріал. До другої групи належать учні, які важко засвоюють програмовий матеріал і потребують допомоги вчителя. Для учнів характерно недостатнє розуміння основ досліджуваного матеріалу. Вони потребують додаткового пояснення. їх вирізняє низька самостійність. Темп засвоєння матеріалу у цих учнів значно нижчий, ніж у дітей першої групи. Значно знижені у школярів цієї групи здібності до узагальнення. Ці учні мають з предметів максимум 6 балів. Третю групу становлять учні, які опановують програмовий матеріал на найнижчому рівні. Знання вони засвоюють механічно, швидко забувають. Вони можуть опанувати значно менший обсяг знань і вмінь, ніж інші школярі. До третьої групи належать учні з вираженою психофізичною затримкою у розвитку.

Усі учні згаданих груп потребують диференційованого підходу, який передбачає різні види допомоги учням різних груп, різні модифікації методів і прийомів навчання.



Технологія функціональної диференціації – організація роботи в групах із розподілом функцій, тобто коли кожна дитина робить свій внесок у загальний результат, виконуючи своє завдання. При цьому дитині з труднощами в навчанні можна запропонувати допоміжні матеріали (наприклад, якщо потрібно скласти речення, дитина користується заздалегідь заготовленими словами-картками, які потрібно розташувати у певній послідовності, якщо потрібно розв'язати задачу – готовим стислим записом її умови). Організація роботи в групі передбачає повну залученість дитини у процес на основі розуміння її можливостей (наприклад, вона може перевіряти розрахунки з використанням калькулятора, добирати необхідний наочний матеріал – малюнки, схеми, що ілюструють зміст завдання). У такій групі хтось бере на себе функції лідера, хтось виконує певні завдання, хтось стежить за часом роботи, хтось шукає необхідну інформацію, хтось викладає матеріал решті груп.

Основним критерієм ефективності групової роботи на уроці в інклюзивному класі стає орієнтування не на успіх – «хто більше і краще», а на узгодженість, взаємодопомогу, підтримку, спільне ухвалення рішень, вироблення компромісних рішень тощо. Ці критерії стають провідними не тільки на уроках, а й на позакласних, загальношкільних заходах, поступово сприяючи позитивним змінам устрою в шкільному колективі.

Технологія змішаної диференціації (модель зведених груп) – це об'єднана форма двох видів диференціації навчання – за інтересами й за рівнем розвитку.

Для вивчення навчальних дисциплін уся класна паралель перегрупується. Утворюють три зведені групи.

Дітей, які цікавляться цим навчальним предметом (наприклад, математикою) і мають у цьому напрямі досить високі показники, об'єднують в одну зведену групу (тимчасовий гомогенний клас) просунутого рівня. Решту учнів паралелі за принципом рівневої диференціації (група базового стандарту та група посиленої педагогічної підтримки) об'єднують ще у дві зведені групи. Для паралелі розробляють три варіанти навчальної програми. Перший працює в межах групи за інтересом і має просунутий рівень; другий і третій варіанти реалізуються в тих групах, для яких цей предмет не є особливо цікавим і головна мета яких – досягнути обов'язкових результатів навчання [3].

Завдяки впровадженню диференційованого викладання звичайна параграма навчання масової школи стане доступною для дітей з особливими потребами, вони зможуть успішно опановувати зміст навчання, бути активними учасниками навчального процесу і, найважливіше, досягати максимальних (для кожного) результатів. Диференційоване викладання дає змогу врахувати в навчальному процесі такі учнівські відмінності:

- рівень підготовленості – коригуючи темп навчання та міру складності матеріалу;
- індивідуальні стилі навчання – забезпечуючи розмаїтість видів діяльності, щоб учні мали змогу отримувати та опрацьовувати інформацію в різний спосіб і на різних рівнях;
- інтереси – спираючись на схильності, зацікавлення та бажання самої дитини засвоїти певну тему чи виробити вміння, навички.

Про диференційоване викладання можна говорити як про підхід, який демонструє: прийняття вчителем різноманітності учнівського колективу (різні рівні базових та поточних знань учнів, їх підготовленість, навчальні інтереси); навички педагога щодо організації процесу навчання учнів з різними навчальними можливостями в умовах одного класу; прагнення вчителя просувати учнів на більш високий рівень, забезпечуючи їм особистий успіх та надаючи необхідну підтримку [1].

Крім того, під час проведення уроку важливо враховувати різні стилі навчання. З цією метою слід надавати учням набір матеріалів альтернативного формату. Нині багато навчальних закладів прагнуть вдосконалювати рівень грамотності своїх школярів. У цьому зв'язку рекомендується не перенасичувати уроки завданнями на основі друкованого тексту. Адже деякі учні краще засвоюють зміст окремих предметів, якщо подавати його в інший спосіб, наприклад шляхом обговорення, перегляду відеофільму, створення моделей або через рух. Це зокрема актуально для учнів, які вже тривалий час стикаються з труднощами в опрацюванні друкованих текстів і тому низький рівень впевненості в цій сфері перешкоджає їм опановувати важливі поняття. Також, може виникнути потреба у створенні нових матеріалів як альтернативи до тексту. Така робота вимагає багато часу вчителя, але її результати підуть на користь всім дітям. Звісно, було б простіше вважати, що наведені рекомендації з підготовки матеріалів стосуються лише деяких учнів або що на диференційованому уроці такі «універсальні» матеріали стануть в пригоді лише тим дітям, яким складно працювати зі звичайними. Проте це не обов'язково так. Науково доведено, що в інклюзивному класі такий підхід корисний навіть для учнів без явно помітних особливих потреб: він сприяє покращенню їхніх показників у багатьох сферах, у тому числі академічних (Коул, Уолдрон і Махд, 2004) [2]. Це можна пояснити тим, що в умовах використання таких широко доступних матеріалів нові поняття стають більш зрозумілими навіть для тих учнів, для яких учитель досі не вбачав жодної потреби в диференціації. Від використання в навчанні матеріалів, створених за принципами універсального дизайну, виграють усі.

Висновки і перспективи дослідження. Диференціація навчання – не просто технологія, це спосіб навчання, який поважає і враховує різні потреби учнів в навчанні і очікує, що всі учні будуть успішними. Такий підхід означає, що вчителі активно планують різноманітні підходи для того, щоб учні успішно навчалися та могли показати свої успішні результати, незалежно від їх психофізіологічних особливостей.

Диференціація полягає в тому, що вчитель розуміє, що має справу із групою різних людей та адаптує процес, щоб усі мали рівний доступ до навчання. Це повинен бути неперервний та гнучкий процес, який



враховує не лише результат, але й визнає прогрес учня в навчанні, в своєму удосконаленні, який коректується з метою забезпечення потреб усіх учнів класу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Колупасва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: Навчально-методичний посібник. – К.: «АТОПОЛ» – 2010. - 96 с.
2. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник: / за заг. ред. А. А. Колупасвої – К: «А. С. К.», 2012. – 308 с
3. Працюємо з особливою дитиною у звичайній школі / К. А. Дмитренко, М. В. Коновалова, О. П. Семиволос. – Х. : ВГ «Основа», 2018. – 120с.
4. Школа для кожного: посібник / Упорядник: Байда Л. Ю. – К., 2015. – 60 с.

Ларуса МОТОРНА

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК СПОСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мартін А.М.

Розвиток сучасної освітньої системи ставить безліч питань щодо змісту, організації та методичного забезпечення навчання у початковій школі. Сучасне нашої держави, її соціально-економічне, культурне та духовне відродження, зміни у сферах суспільного життя вимагають глибокого оновлення системи освіти.

Важливою проблемою є пошук оптимальних шляхів зацікавленості учнів до навчання, спонукання до творчості, самостійності, підвищення розумової активності. Нова освітня система в Україні вимагає суттєвих змін у підході до навчання, оновлення змісту та методів навчання, що потребує оновлення освітніх технологій.

Сучасний етап розвитку нашої держави вимагає від підростаючого покоління гнучкості, комунікабельності, швидкої адаптації до різноманітних життєвих ситуацій, критичного мислення, вміння долати конфлікти та бути готовими до міжкультурного та міжособистісного спілкування і співробітництва.

Нинішньому суспільству потрібна вільна, мисляча й активна особистість. Учителі повинні готувати таких особистостей, які були б здатні максимально ефективно взаємодіяти зі світом. Саме тому, процес навчання в сучасній школі потребує напруженої розумової роботи дитини та її власної активної участі в цьому процесі.

Еволюція змісту, форм і методів освіти спонукала науковців, педагогів та вчених до розробок та впровадження новітніх освітніх технологій. Особливості інтерактивного навчання досліджували педагоги, психологи, методисти та науковці, а саме Ш. Амонашвілі, О. Біда, Є. Ільїн, Г. Коберник, Я. Коменський, С. Личинкова, О. Пометун, Л. Пироженок, В. Сухомлинський, В. Шаталов.

Основним завданням сучасної школи є створення умов для самопізнання, саморозвитку і самореалізації кожної особистості, зокрема, молодшого школяра [4, с. 19].

У сучасному світі неможливо одній людині знати все навіть в окремій галузі знання. Учнім потрібні інші навички: думати, розуміти сутність речей, осмислювати ідеї й концепції і вміти шукати потрібну інформацію, тлумачити її і застосовувати за конкретних умов. Саме цьому сприяють інтерактивні технології. Дослідження, проведені Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) у 80-і рр. ХХ ст., засвідчують, що інтерактивне навчання дає можливість збільшити відсоток засвоєння матеріалу, впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття, волю (дії, практику). Результати цих досліджень відображено у схемі, яка дістала назву «Піраміда навчання» :



Для досягнення високих ефективних результатів у процесі засвоєння знань та практичному їх використанні у сучасній школі широко впроваджуються інтерактивні методи та форми роботи з учнями молодшого шкільного віку. Інтерактивні технології в початковій школі розглядаються як такий спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, що забезпечує засвоєння ними змісту навчання й досягнення цілей навчання при розв'язанні певних проблемних завдань.

«Інтерактив – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Отже, інтерактивне навчання – це насамперед діалогове навчання, під час якого здійснюється взаємодія вчителя та учня» [7, с. 7].



Головна особливість інтерактивного навчання полягає в тому, що процес учіння відбувається у спільній діяльності за схемою «учитель – учень». Така співпраця підвищує ефективність уроку. В інтерактивному навчанні змінюється взаємодія вчителя та учня: активність учителя поступається місцем активності учня, а метою вчителя стає створення умов для ініціативи школярів. Інтерактивне навчання забезпечує взаєморозуміння, взаємодію, взаємозбагачення.

Зміст інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної взаємодії всіх учнів, що базується на засадах співпраці, взаємонавчання. При цьому вчитель і учень – рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання [8, с. 28].

При інтерактивному навчанні, навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів: це – співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Інтерактивне навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу вчителю стати лідером колективу.

Залежно, від інтерактивних технологій, визначених у працях М. Пентилюк, Т. Онукевич, Н. Солодюк, виділяють такі типи інтерактивних методів навчання:

1. Методи кооперативно-групового навчання: робота в парах, ротаційні (змінні) трійки; «Два-чотири – всі разом»; «Карусель»; робота в малих групах; «Акваріум»; «Діалог»; «Синтез думок»; «Коло ідей».

2. Кооперативно-групового навчання: Мікрофон; Броунівський рух; Мозковий штурм; Мозаїка; аналіз ситуацій; «Дерево рішень».

3. Методи ситуативного моделювання: рольова гра; інсценізація; драматизація; проведення конференцій [3, с.22-23].

Використання сучасних інноваційних технологій, зокрема технології інтерактивного навчання, значною мірою підвищує ефективність навчального процесу, сприяє високому інтелектуальному розвитку учнів, забезпечує оволодіння навичками саморозвитку особистості, можливістю думати, творити.

Мета інтерактивного навчання – створити комфортні умови навчання, за яких учень відчуває успішність, свою інтерактивну досконалість, що робить продуктивним сам освітній процес.

Переваги інтерактивного навчання перед традиційним:

- в роботі задіяні всі учні класу;
- учні навчаються працювати у команді;
- формується доброзичливе ставлення до опонента;
- кожна дитина має можливість пропонувати свою думку;
- створюється «ситуація успіху»;
- за короткий час опановується велика кількість матеріалу;
- формуються навички толерантного спілкування;
- вміння аргументувати свій погляд, знаходити альтернативне рішення проблеми.

Доцільним на уроках є використання таких інтерактивних методів і вправ навчання: «мікрофон», робота в парах, малих групах, «ротаційні трійки», «діалог», «синтез думок», «пошук інформації», «спільний проект», «мозковий штурм», «Асоціативний куш», «Очікування», інсценізація, що розвиває пам'ять, творчу уяву, креативне мислення, мову, мовлення, вміння спілкуватися, самостійність.

Одним з найпоширеніших методів, що використовуються на уроках у початковій школі, є рольова гра. адже гра пробуджує в учнів інтерес до навчання, гра – провідний вид діяльності дошкільника, який є ефективним і для молодшого школяра. Рольові ігри сприяють розвитку навичок критичного мислення, комунікативних навичок, навичок відпрацювання різних варіантів поведінки у проблемних ситуаціях, вихованню розуміння позиції інших і, водночас, генерування власних ідей вирішення проблем, які є складовими інтелектуально-творчих умінь.

Серед інтерактивних методів слід виділити метод «мозкова атака», який сприяє розвитку творчого потенціалу учнів, розвиває вміння працювати в команді, аналізувати ситуацію, генерувати ідеї і за відносно короткий проміжок часу знаходити правильні шляхи вирішення проблеми.

Вміле застосування інтерактивних прийомів у навчанні сприяє формуванню навичок критичного мислення та пізнавальних інтересів учнів. Діти починають почувати себе впевнено, вільно висловлювати свої думки і спокійно сприймати зауваження, вважати себе активними учасниками навчального процесу.

Актуальність інтерактивних методів зумовлена тим, що вони сприяють ефективності та якості навчального процесу. На інтерактивних уроках учні мають змогу:

- розширити свої пізнавальні можливості;
- засвоювати велику кількість матеріалу за короткий проміжок часу;
- взаємодіяти з учителем як рівноправним учасником ситуації;
- працювати у команді;
- висловлювати власну думку;
- створювати «ситуації успіху».

Алгоритм роботи вчителя при проведенні інтерактивного уроку:

- визначення доцільності використання інтерактивних прийомів саме на цьому уроці;
- ретельний відбір та аналіз навчального матеріалу, у тому числі й додаткового (тести, приклади, ситуації, завдання для груп);



- планування уроку – етапи, орієнтований поділ на групи, ролі учасників, запитання та можливі відповіді;
- вироблення критерій оцінювання ефективності роботи груп;
- мотивація навчальної діяльності шляхом створення проблемної ситуації, надання цікавинок, фактів;
- забезпечення розуміння учнями змісту їхньої діяльності та формування очікування результатів;
- забезпечення засвоєння навчального матеріалу учнями шляхом інтерактивної вправи;
- рефлексія (підбиття підсумків) у різних формах – індивідуальна робота в парах, групах, дискусіях, у вигляді малюнків, схем, графіків, діалогів тощо.

Умови ефективного використання сучасних активних форм і методів навчання:

поєднання сучасних активних форм і методів навчання з традиційними;

формування позитивної мотивації учіння;

поєднання індивідуальних і групових форм навчання;

диференційованого підходу до навчання;

наявність в учнів інтелектуальних і загальних навчальних вмінь;

використання системи активних форм і методів навчання.

Застосування інтерактивних технологій дає учням: розвиток особистісної рефлексії; становлення активної суб'єктної позиції у навчальній діяльності; розвиток навичок спілкування; прийняття моральності норм і правил спільної діяльності; розвиток пізнавальної активності.

Отже, особлива цінність інтерактивного навчання в тому, що учні навчаються ефективній роботі в колективі. З іншого боку, інтерактивні методи навчання є частиною особистісно-зорієнтованого навчання, оскільки сприяють соціалізації особистості, усвідомлення себе як частини колективу, своєї ролі і потенціалу. Розглянута проблема потребує подальших досліджень та розробок, адже ефективність проведеного уроку значною мірою залежить від правильного застосування тієї чи іншої інтерактивної технології вчителем на кожному з етапів. Вчитель у процесі інтерактивного навчання виступає лише як інструктор і оцінювач здобутих учнями результатів. Основну діяльність учні виконують самостійно, спираючись на власний досвід взаємодії у групах, а також на свої вміння висловлювати власну думку, аналізувати думки своїх однокласників.

Використання інтерактивних методів, прийомів, вправ на уроках і в позаурочний час допомагають учням у цікавій активній навчальній формі здобувати нові знання, набувати життєво необхідних умінь та навичок, сприяють формуванню ключових компетентностей та розвитку наскрізних умінь, визначених у Державному стандарті початкової освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології, та моделі навчання в початковій школі / О.К. Баханов. - К.: Монографія, 2000. – 160 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 198 с.
3. Кондратюк О. Інноваційні технології в початковій школі / О.Кондратюк. – К.: Шк. Світ, 2008. – 250с
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / О.М.Пехота та ін.; За ред. І.А. Зязюна, О.М.Пехоти. – К.: Вид-во А.С.К., 2003. – 240 с.
5. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.
6. Пометун О. І. Інтерактивні методики та система навчання / О. І. Пометун. – К.: Шк. світ, 2007. – 112 с.
7. Пометун О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: наук-методичний посібник / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
8. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник для студентів пед. фак. / О. Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.

Анна МОХОНЬКО

НАРОДНА ІГРАШКА ТА ТЕХНОЛОГІЇ ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ В СУЧАСНОМУ ДНЗ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник кандидат педагогічних наук, старший викладач Котелянець Ю.С.

У статті розглядається значення та особливості використання різних видів народної іграшки у роботі з дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: народна іграшка, етнічна культура, художня праця.

Проблема, її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

На зламі ХХ – ХХІ століть в Україні, поряд з процесами глобалізації та впровадження демократичного європейського вектору, актуалізуються питання відновлення втрачених традицій, історичної пам'яті та етнічної самосвідомості. У документах ЮНЕСКО та інших міжнародних організацій чітко простежується думка про необхідність пошуку форм і способів їх збереження, а також про важливість вивчення сутнісних основ етнічної культури. Відродження традицій є запорукою посилення історичної пам'яті щодо усвідомлення громадянами своєї причетності до національної культури. Зважаючи на те, що народна іграшка має неocenне значення для виховання і навчання дитини, у сучасній науці та практиці освіти постає завдання популяризації української народної іграшки.

Аналіз публікацій (виділення невирішених проблем).

Для визначення місця іграшки в системі матеріальної та духовної культури суспільства важливими є загальнофілософські роботи з проблем культури (О. Маркар'ян, В. Межусв, Е. Соколов). Заслужують на увагу психолого-педагогічні дослідження, у яких містяться численні матеріали з проблем ігрової діяльності та іграшки (Л. Виготський, Д. Ельконін, Р. Жуковська, О. Запорожець, О. Єменський, Л. Обухова, Е. Фльоріна). Найбільш цінним для розуміння морфології, функціонування народної іграшки, її естетичної виразності є історико-мистецтвознавчі дослідження (М. Бартрам, А. Бакушенський, О. Бенуа, В. Васнленко,



М. Грушевський, Р. Захарчук-Чугай, Г. Локуцієвська, І. Макарова, О. Найден, М. Некрасова, О. Сокович, Д. Фіголь, М. Церетелі та ін.), у яких проаналізовано генезу та основні етапи розвитку народної іграшки. У роботах зазначених авторів привертає увагу виділення художньої специфіки народної іграшки як особливого різновиду декоративно-ужиткового мистецтва, у якому виражено локальні, національні та загальнолюдські риси матеріальної та духовної культури.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях (Н. Ветлугіна, О. Запорожець, Р. Жуковська, Д. Ельконін, Г. Локуцієвська, Г. Маркова, С. Новосолова, Н. Поддякова, О. Фонарьовська та ін.) важливе місце відведено іграшці як засобу організації дитячої діяльності.

Однак, проблема народної іграшки її самобутності, популярності в освітньому процесі дітей, компетентності педагогів щодо її значення, особливостей та традицій використання різноманітних її видів залишається мало дослідженою.

Мета статті полягає у вивченні особливостей народної іграшки як засобу виховання дітей.

Виклад основного матеріалу

Старший дошкільний вік характеризується як особливий період у вихованні і розвитку особистості дитини, він є перехідним від дошкільного до шкільного дитинства, є переломним моментом в загальному процесі розвитку дитини. І як всякий перехідний вік, він вимагає особливої уваги і педагогічної турботи.

Загалом, науковець Н. Веракса, досліджуючи питання пізнавальної активності дошкільників, базується на тому, що розвиток дитячої індивідуальності має передбачати включення дошкільників у різні види діяльності, а також увагу вихователів до кожної дитини й пошану дорослими дитячих взаємин, партнерства дорослого і дитини [1, с. 39–59]. Бачиться доцільним згадати те, що дослідниця Є. Тіхеева звертала увагу педагогів на те, що зовнішній світ, навколишні предмети дитини і явища слід розглядати як джерело розвитку, а гру, працю, спілкування з дорослими і однолітками, саме пізнання навколишнього світу – як основний засіб розвитку. Відтак, кожний педагог має будувати свою діяльність, враховуючи логіку культури і педагогіки та моделюючи культурні процеси згідно характеру свідомості дитини [8]. Найголовніше питання формування естетичного ставлення до декоративно-ужиткового мистецтва дітей старшого дошкільного віку відбивається в науково-дослідній і практичній діяльності Н. Ветлугіної. Вона всебічно вивчала зазначену проблему декоративно-ужиткового мистецтва, розробляла зміст, форми, засоби і методи роботи та виклала їх у книзі «Система естетичного виховання в дитячому садку» [2].

Народна іграшка – витвір специфічний. Своєю простотою й досконалістю, витонченістю форм, різноманітністю використаних природних матеріалів, образністю й естетичною довершеністю українська іграшка розвиває духовний світ дитини, пробуджує відчуття рідного коріння. Українська народна іграшка несе малюкам цілком доступні знання про працю, відпочинок людей у давнину, їхній побут, мистецтво, життя загалом. Використання народної іграшки в дитячому садку, сім'ї урізноманітнює ігрову діяльність дітей, збагачує, розширює сферу пізнання дитиною світу і свого народу, розвиває традиційні для національної, господарської, побутової культури навички. Крім того, дитина сприймає народну іграшку і як витвір мистецтва, що сприяє її естетичному вихованню. Отже, народна іграшка дає дитині те, чого не може дати сучасна. Функціональне призначення народної іграшки надзвичайно широке. Народна іграшка є одним із дієвих засобів естетичного, фізичного і розумового розвитку дітей, духовним чинником пізнання довкілля, народної обрядовості, звичаїв, занять дорослих та побуту. Етнічне, психологічне, мистецьке значення народної іграшки для розуміння і розвитку ментальності, світосприйняття і світовідчуття українців неможливо перебільшити [4].

О.Вовчик-Блакитна зазначає, що іграшка дозволяє здійснити основні естетичні та педагогічні функції культури. Вона охоплює всі види взаємодії людини з навколишнім світом та в середині соціуму, сприяє організації та розвитку людської діяльності через формування у людини відповідних потреб і навичок, забезпечує можливості моделювання багатьох життєвих процесів, утвердження тих або інших цінностей, формує та закріплює соціальні норми, стосунки людей, їх ставлення до навколишнього соціального та природного світу [7].

Іграшка є засобом організації розвиваючих дій (пізнавальних, регуляторних, моторних), вона допомагає розробляти дрібні рухи руки (що необхідні для розвитку мови, а згодом будуть полегшувати підготовку руки до письма). Використання природних матеріалів для заміщення тих чи інших предметів розвиває уяву дитини і готує розвиток знакової, власне людської функції свідомості [7].

Як правило, переважна більшість сучасних іграшок «не залишає місця для «домислювання сюжету», самостійного духовного і художнього пошуку, творчості дитини. Всі функції чітко і вузько задані. Іграшка, що переважає зараз в дитячих забавах, формує в дитини споживацький підхід, незатребуваність допитливості, фантазії, пошуку, власної активності. Як специфічний засіб інформації вона пропагує і викривлені цінності. Зокрема, несе в собі небезпеку нормальному фізичному, психологічному та духовному розвитку. Тому необхідно уважно і ретельно обирати іграшки для гри. Виховна функція народної іграшки зосереджена на тому, щоб виховувати тепле, спокійне та радісне сприйняття світу, довіру до нього, що є необхідним для нормального психічного розвитку. Іграшка як засіб виховання повинна стимулювати просоціальні дії і викликати гуманні почуття. Вона повинна підтримувати дбайливе ставлення до інших, підкреслювати людський початок в живому. Неприпустимим є наявність в іграшці якостей, стимулюючих асоціальні дії і почуття. Як іграшка лялька має сьогодні наскрізне виховне значення. Іграшка несе в собі архетипи уявлень про добро і зло, дозволене і недозволене, прекрасне і потворне, безпечне і небезпечне. Функція соціалізації знаходить реалізацію у відображенні соціального досвіду. Метафоричність, образність іграшки роблять її універсальним засобом соціальної адаптації на певному етапі розвитку людини, вона



допомагає оволодівати вмінням будувати і підтримувати стосунки з людьми, освоювати культурні, моральні, естетичні та інші норми [4, с.28]. Народна іграшка спрямована на розвиток в дитині вміння спілкуватись, правильно поводитись у життєвих ситуаціях, розвиток соціального інтелекту. Через ляльку дитина засвоює моральні та етичні норми суспільства, в якому живе. Іграшка виступає засобом самопізнання, об'єктом ідентифікації, дитина наділяє іграшку власним внутрішнім світом. Взаємодія з нею може мати захисне значення – сприяти стабілізації самоствавлення дитини, орієнтувати дитину в різних сферах реальності [6]. Вона сприймає улюблену іграшку як об'єкт ідентифікації, емпатії, зворотний зв'язок з нею реалізується у процесі гри.

Психотерапевтична функція народної іграшки полягає у тому, що вона з давніх-давен допомагала дитині опанувати власні бажання, подолати страхи, прийняти поразку, заспокоїтись, отримати енергію, наснаження та підтримку. (с. 28) Традиційна лялька, виготовлена з натурального матеріалу, покликана виконувати важливу виховну місію: знімати психологічний бар'єр між малюком і світом великих речей. Функція оберегу реалізується через ляльки-мотанки, вузлові ляльки, які виступають у народній свідомості Берегинями – богинями добра, захисту людей, оселі, малих дітей від хвороб та інших «злих сил» [4, с.69].

Народна іграшка – стародавній вид народного мистецтва, виразник національної культури. У «Концепції дошкільного виховання в Україні» підкреслюється, що народна іграшка та гра з нею є важливими засобами національного виховання. Культурологічна функція української народної іграшки проявляється у тому, що вона виступає як засіб ознайомлення із культурою українського народу через проникнення у природу символіки та знаків народної іграшки; засобом передачі, засвоєння та творчого відтворення матеріальної та духовної культури народу. [5, с.26].

Структура освітньої лінії "Дитина у світі культури" Базового компонента дошкільної освіти в Україні Освітня лінія "Дитина у світі культури" спрямовує педагогів, психологів і батьків на розвиток творчого потенціалу дитини через залучення її до різних видів художньої діяльності у процесі активної взаємодії з культурним середовищем. Головний акцент у Базовому компоненті зроблено на найважливішому – безпосередньо на предметно-практичній діяльності дитини. Вихователь, здійснюючи роботу за цією лінією, має ввести дитину в світ предметно-практичної та духовно-мистецької діяльності, навчити цінувати рукотворні вироби й духовні мистецькі твори, культивувати інтерес та сприйняття національної і світової культур, сформувані оптимальні для дитячого віку практичні навички в предметній та мистецькій діяльності, елементарні продуктивні вміння, розвинути потребу в реалізації своїх творчих здібностей та здатність отримувати задоволення від процесу й результатів продуктивної діяльності, виховати естетичне ставлення до предметів і творів культури [119, с. 16].

Характеризуючи зміст частини "Предметний світ" освітньої лінії "Дитина у світі культури", слід зазначити, що акцент у даному розділі здійснено на ролі культурного середовища, що сприяє розвитку дитини, яка його вивчає, активно створює, діє в ньому, взаємодіє з ним. Предметний світ є тією складовою навколишнього світу, з яким дитина ознайомлюється з перших днів свого життя. А. Богущ розглядає предметне середовище як простір життєдіяльності дитини, а також як організовану певним чином єдність виробів, що виробляються суспільством промисловими та іншими способами і забезпечують діяльність людини в побуті та на виробництві; разом із архітектурними спорудами і будинками створюють штучне середовище життєдіяльності людини. Найближчим предметним середовищем дитини є житло та предмети побуту і вжитку, зосереджені в ньому. Відповідно у Базовому компоненті йдеться насамперед про традиційне українське житло, міську сучасну квартиру та сільську оселю. Саме з них починається освоєння дитиною культурного світу.

Зміст освіти щодо предметного світу в Базовому компоненті визначено через такі змістові компоненти, як "Житло", "За межами житла", "Предметно-практична діяльність". Пізнання дитиною навколишнього предметного світу відбувається в різних видах художньо-естетичної діяльності: образотворчої, музичної, театральної тощо, а також у процесі трудової діяльності, у тому числі – через заняття художньою працею. Саме в специфічному виді трудової діяльності дошкільників – художній праці (вона ще може називатися "художньо-продуктивною працею") вихователь дає дітям знання, що визначаються як своєрідні елементи культури праці, а також сприяє в дітей розвитку пізнавальних здібностей, творчої ініціативи та самостійності. У процесі створення виробів на заняттях з художньої праці дитина пізнає культуру, історію, традиції свого народу. Використання факультативних та гурткових форм роботи з художньої праці у ДНЗ надає можливість педагогу ознайомлювати дитину з культурою, зокрема – з традиціями свого народу.

Результати розвитку дитини у предметно-практичній діяльності (змістова частина "Предметний світ") визначаються за такими показниками, коли дитина: усвідомлює, що навколишній предметний світ – рукотворний, створений для задоволення потреб людини та завдяки людській праці; проявляє ціннісне ставлення до результатів людської праці, розуміє її необхідність і мотивацію, зв'язок з життєвими потребами, станом здоров'я; охоче займається предметнопрактичною діяльністю; вміє визначити мету, завдання, спрогнозувати кінцевий результат, спланувати послідовність дій, узгодити власні дії з діями партнерів; свідомо добирає адекватні прийоми роботи, знаряддя праці, матеріали; намагається відійти від зразка, проявляє фантазію, винахідливість; самостійно долає труднощі, прагне довести розпочату справу до завершення; проявляє працелюбність, відповідальність, організованість; здатна оцінити результат своєї роботи та роботи однолітків, внести корективи, виправити помилки; бережно ставиться до рукотворних виробів тощо [9, с. 16].

Структура і зміст частини "Світ мистецтва" розроблені, виходячи з особливостей дошкільного віку та мистецької діяльності дитини загалом (сприйняття мистецтва, репродуктивна і продуктивна мистецька



діяльність); специфіки ставлення дитини до мистецтва як усвідомлення нею культурних цінностей; потенціалу основних видів мистецтва, до яких залучають дітей у дошкільні роки; характеристики духовної культури, головних функцій мистецтва, через які відбувається вплив на дитину і набуття нею мистецької або художньо-продуктивної компетенції [9, с. 16].

Особливо значущим видом естетичної діяльності вважається художня діяльність, що включає сприйняття і створення предметів мистецтва. Художньо-продуктивна діяльність ґрунтується на цілісності позицій щодо репродуктивного й продуктивного характерів мистецького досвіду дітей (дитина здатна діяти як за зразком, так і на творчому рівні) та водночас конкретизується по кожному з видів мистецтва. При цьому проявляється специфіка результатів освітньої роботи в образотворчій, музичній, театральній, літературній, художньо-перетворювальній (художня праця, елементи дитячого дизайну) діяльностях. У кожній з чинних програм дошкільної освіти тією чи іншою мірою звертається увага на навчання дошкільників художньої праці. Даний вид дитячої праці, як правило, розглядається у змісті програм у контексті трудової діяльності. Заняття з художньої праці як самостійна форма навчальної роботи проводиться з дошкільниками згідно з чинними програмами, починаючи із середньої групи. У більш ранніх групах, як визначають програми дошкільної освіти, залучення дітей до основ художньої праці розглядається в широкому контексті ознайомлення дитини з навколишнім (зокрема – з предметним світом), а також у процесі трудової та образотворчої діяльності.

Висновки Народна іграшка – предмет, що створений для гри дітей та використовується з метою всебічного, гармонійного розвитку особистості, залучення її до праці і відпочинку. Традиційна іграшка є відображенням культури і побуту народу, що її створив. Різняться іграшки за формою, матеріалом, змістом, призначенням.

Іграшки мають велике значення в житті особистості і виконують культурологічну, розвиваючу, виховну, психотерапевтичну функції, функцію соціалізації, самопізнання та оберегу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Веракса Н. Е. Понятие нормативной ситуации в психологии личности (структурно-диалектический подход) / Н. Е. Веракса // Пед. журн. Башкортостана. – 2006. – № 1. – С. 39–59.
2. Ветлугина Н. А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошк. педагогика и психология» / Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман. – М.: Просвещение, 1983. – 255 с.
3. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років Київ 2016
4. Маховська С. Міфологічна семантика традиційної народної іграшки / С. Маховська // Наукові виклади №1. – 2009. – С. 66–69
5. Нестеренко В.В. Педагогічні та творчо-активізуючі можливості української народної іграшки / В.В. Нестеренко, Л.В. Кантаржи // V Всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині К.Д. Ушинського – Одеса, ПДПУ, 2007. – С. 123–125.
6. Омельченко І. Структура та психологічні функції просторового компонента хронотопу комунікативної діяльності дошкільника / І. Омельченко // Вісник інституту розвитку дитини. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія [Текст] : збірник наукових праць. Вип. 31 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – С. 138–144.
7. Піроженко Т.О. Становлення внутрішньої картини світу дошкільника : монографія / [С.О. Ладивір, О.О. Вовчик-Блакитна та ін.] ; за ред. Т. О. Піроженко. – Кіровоград : ІмексЛТД, 2012. – 236 с.
8. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е. И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1981. – 111 с.
9. Шевчук А. Дитина у світі культури: орієнтири до освітньої лінії / А. Шевчук // Дошкільне виховання. – 2012. – № 9. – С. 15–21.

Віра НАБОКА

РЕАЛІЗАЦІЯ КРАЄЗНАВЧОГО ПРИНЦИПУ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мартін А. М.

Зародження основ краєзнавства у нашій країні пов'язано з іменами багатьох вчених, педагогів та психологів минулого, зокрема, це пов'язано з іменем Я.Коменського. Саме Я.Коменський вважав пізнання навколишнього життя першоосновою навчання. І на основі цього у своїй праці «Світ у картинках» сформулював краєзнавчий принцип. Пізніше окремі аспекти виховного впливу краєзнавства досліджували Д. Локк, М. Ломоносов, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці. На важливе значення краєзнавства у вихованні дітей вказували українські вчені й педагоги М. Галушинський, В. Гериневич, О. Духнович, А. Макаренко, С. Рудницький, С. Русова, К. Ушинський, І. Ющишин.

Великого значення надав краєзнавству В.О. Сухомлинський. В його працях, численних статтях є думки про педагогічні функції краєзнавчого матеріалу і дослідництва дітей. Він прагнув, щоб усі роки дитинства навколишній світ, природа постійно живили свідомість учнів яскравими образами, картинками, сприйняттями та уявленнями, щоб закони мислення діти усвідомлювали як струнку будову, архітектура якої підказана ще більш струнким витвором – природою. Серед цих законів в наш час особливе значення набуває екологічне мислення. Його формування передбачено з використанням краєзнавчого підходу[3].

Серед напрямів розроблення проблеми організації краєзнавчої роботи у школі слід виділити такі: етапи і структура роботи над краєзнавчими дослідженнями (Ю. Барділева, О. Корнеєв, М. Костиця, В. Обозний та ін.); методика організації краєзнавчої роботи у школі (Н. Білик, М. Борисов, О. Бугайова, М. Вострикова, О. Галактіонова, Л. Гомля, В. Жадан, І. Коломієць, Л. Кушнір, В. Петренко, Б. Пічугін, В. Покотило, І. Прус, Ю. Федченко та ін.); форми краєзнавчої роботи (С. Бондаренко, Л. Гайда, Л. Зубко, С. Китиченко, О. Клюєва, С. Корзун, А. Корчак, Н. Крюкова, В. Портретна, М. Швець та ін.); історія розвитку шкільного краєзнавства в різні історичні періоди (В. Бугрій, Л. Войтова та ін.); національно-патріотичне, екологічне та естетичне значення краєзнавчої роботи (М. Варшавська, М. Гаврюшин, Л. Золотницька, Л. Ковальова,



Є. Копилець та ін.); організація краєзнавчої роботи в початковій школі (Т. Зибінська, І. Іванова, М. Кузьма-Качур та ін.); методологія краєзнавства (О. Топузов та ін.).

Серед загальних та специфічних принципів навчання природознавству слід виділити краєзнавчий принцип. Його значення полягає у тому що, сюди належить широке залучення краєзнавчого матеріалу: вивчення природи, праці людей у тієї місцевості, де живе учень, якого навчають краєзнавчій роботі. Цей принцип дозволяє впливати на духовний розвиток молодших школярів; вивчати природу внаслідок безперервного спілкування та єднання з нею. Також краєзнавчий принцип дозволяє реалізувати такі дидактичні принципи, як перехід від близького до далекого, від невідомого до відомого.

Проблема використання краєзнавчого матеріалу в початковій ланці освіти набуває особливої уваги як засіб удосконалення навчально-виховного процесу в початкових класах, спрямований на формування в учнів краєзнавчих понять. Зміст навчання в початковій школі включає елементи краєзнавства, засвоєння яких створює умови для: інтелектуального, морального, соціального і фізичного розвитку молодших школярів; патріотичного виховання; формування екологічного світогляду учнів.

Всебічний розвиток особистості кожного учня, що визначаються науково обґрунтованими можливостями дітей молодшого шкільного віку, є стратегічною власне педагогічною ціллю учителя. Вона досягається в цілісному навчально-виховному процесі початкової школи, єдністю і взаємозв'язком усіх навчальних предметів та позаурочної і позакласної роботи.

В основу вивчення природи в початкових класах покладено краєзнавчий принцип, здійснення якого передбачає систематичне вивчення свого краю.

Значення краєзнавчої роботи в школі не тільки в тому, що вона сприяє всебічному вивченню природно-економічних і соціальних умов рідного краю і перспектив його розвитку, а й у тому, що дає вчителю можливість вивчити психологічні особливості учнів, виявити їхні інтереси.

Школа має широкі можливості використовувати природне довкілля як природну лабораторію для дослідження рідного краю.

У краєзнавчій діяльності можна виділити два етапи: навчально-освітній і науково-дослідницький. На першому етапі учні набувають певних знань про свій край, оволодівають елементарними вміннями і навичками працювати самостійно. На другому – ведуть науково-дослідницьку роботу. Самостійно або колективно вони досліджують певні явища (наприклад, рослинний та тваринний світ, вплив людини на флору і фауну).

Краєзнавчий матеріал – найкраще уявлення під час вивчення природознавства. Завдяки його використанню активізується пізнавальна діяльність учнів, виховується любов до рідного краю.

Рідний край, його природний комплекс і компоненти, що його складають, служать уже відомим і зрозумілим зв'язком, до якого вчитель з успіхом може звертатися для пояснень, порівнянь та ілюстрацій під час викладання природознавства, а робота учнів з вивчення краю – засіб безпосереднього пізнання природних явищ.

Викладання із використанням краєзнавчого матеріалу значно полегшує засвоєння природничих понять. Спираючись на конкретні знання про рідний край, учні розширюють свої уявлення до розуміння загальних закономірностей. Краєзнавство всебічно розвиває світогляд учнів, прищеплює їм навички дивитися на світ очима дослідника. Завдяки краєзнавчим спостереженням відбувається активне засвоєння учнями навчального матеріалу і набуття ними навичок, необхідних у житті.

Оволодіння краєзнавчим матеріалом не може обмежуватися лише вивченням літературних джерел, це має бути активне дослідження способом спостереження за природними явищами й організація екскурсій і походів, зустрічей з відомими людьми рідного краю.

Подорожі й екскурсії розширюють кругозір, дають можливість краще пізнати історію і географію рідного краю, побачити на власні очі природні явища й об'єкти, пізнати економіку, виховуючи дбайливе ставлення до природи.

Зацікавити учнів краєзнавчими знаннями на уроках природознавства можливо через систему інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. Передавати інформацію про свою місцевість, її природні й суспільні особливості можна, як і про інші географічні об'єкти, за допомогою створення комп'ютерних навчальних краєзнавчих програм.

Важливе значення в поширенні краєзнавчої інформації має демонстрація на комп'ютері фотографій та відеороликів з краєвидами місцевої природи й пояснення їх особливостей учителем. Це створює значний емоційний вплив на учнів, розвиває естетичні смаки і водночас дає змогу отримати краєзнавчі знання про природу, населення і господарство свого міста, області.

Використання комп'ютерів під час опрацювання краєзнавчих матеріалів на уроках природознавства в початковій школі, а також у позакласній роботі, підвищує мотивацію навчання, в учнів розвивається пізнавальний інтерес до вивчення цього предмета та здатність до дослідження.

Збагаченню учнів краєзнавчими знаннями сприяють уроки природознавства в 1 - 4 класах, систематичні спостереження за природними явищами і господарською діяльністю населення своєї місцевості, екскурсії в природу і конкретні заняття на місцевості: в лісі, полі, на шкільному подвір'ї.

Зміст курсу природознавства в молодших класах розглядається в плані зміни природних умов за порами року. Програма передбачає елементарні фенологічні і метеорологічні спостереження, екскурсії в природу з краєзнавчим підходом.

Головною умовою, що забезпечує ефективне використання краєзнавчого матеріалу на уроках у початковій школі є добір змісту матеріалу за сукупністю таких критеріїв як: науковість, доступність,



багатофункціональність, емоційна насиченість та особиста значимість. Згідно з ними краєзнавчий матеріал, який вчитель планує використати на уроці, має бути: науково-дослідним, перевіреном за кількома джерелами; доступним для розуміння його молодшими школярами, не переобтяжений зайвою, занадто детальною інформацією; співвідноситись із основним програмовим матеріалом, не затіняючи основного, а навпаки, надаючи йому конкретності та виразності; емоційно-насиченим, спрямованим на формування в учнів емоційно-позитивного ставлення до рідної природи, праці людей, до всього живого.

Ефективність вивчення природознавства значно зростає, якщо краєзнавчий матеріал використовується систематично та цілеспрямовано, з урахуванням його багатофункціональності. Краєзнавчі відомості, що опрацьовуються, мають бути не уривчасті й розрізані, а впорядковані в певну, логічно-побудовану завершену систему.

Значну допомогу в організації та проведенні різноманітних видів позаурочної роботи може надати краєзнавчий куточок, в якому містяться відомості про природу рідного краю, корисні копалини, водні ресурси, рослинний і тваринний світ, колекції, гербарії тощо.

Краєзнавчий куточок – важливий і необхідний засіб реалізації краєзнавчого принципу в процесі навчання природознавства в початковій школі.

Оформлюється краєзнавчий куточок у класній кімнаті у вигляді тематичних стендів, добірки дидактичних матеріалів, зібрання народознавчих експонатів рідного краю.

Основні тематичні напрями в оформленні краєзнавчого куточка:

- історія рідного міста, села, селища;
- рослинний і тваринний світ (рідкісні, ті, які потребують охорони, занесені до Червоної книги та ін.);
- водні ресурси;
- природоохоронні заходи своєї місцевості;
- звичаї і традиції рідного краю;
- видатні особистості рідного краю та інше.

В оформленні краєзнавчого куточка використовують текстові матеріали, ілюстрації, малюнки, фотографії, історичні предмети побуту; народознавчі і краєзнавчі розвідки.

До підготовки матеріалів та оформлення краєзнавчого куточка залучають учнів класу, батьків, старшокласників.

Матеріали краєзнавчого куточка спрямовані на реалізацію загальних педагогічних цілей: освітніх, розвивальних, виховних.

Організація краєзнавчої роботи в Новій українській школі вимагає врахування, на думку В. Матяш [8], взаємозв'язку краєзнавчого принципу з іншими відомими дидактичними принципами, серед яких слід зазначити такі:

1. Принцип науковості, застосування якого передбачає чітке наукове обґрунтування об'єкта вивчення, уникнення у проведенні краєзнавчої роботи поверховості чи схематизму. Не менш важливими для організації краєзнавчої роботи в Новій українській школі стають глибоке вивчення літератури, установлення міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків. Йдеться про ті методологічні й теоретичні висновки і положення педагогіки, що відображаються в педагогічному краєзнавстві на основі спрямованого під керівництвом учителя спостереження й опису природних явищ і процесів, їх систематизації з подальшим чітким обґрунтуванням отриманих узагальнень, їх співставленням із фактичними даними.

2. Принцип системності і послідовності, що співвідноситься з поставленими в ході краєзнавчої роботи завданнями, а також з особливостями процесів і явищ у природі, що вивчаються. Це, у свою чергу, вимагає розподіленого в часі, регулярного вивчення природи, культури і традицій у регіоні, без чого неможливо отримати узагальнення чи встановити закономірності перебігу характерних для цього регіону процесів і явищ, а також установити їх взаємозв'язок і взаємозалежність із подібними, але інших регіонах нашої країни. Він впливає як із поставлених перед шкільним краєзнавством завдань, так із особливостей процесів явищ, що вивчають.

3. Принцип доступності пояснюється тим, що накопичення зібраного краєзнавчого матеріалу вможливає подальше поглиблення уявлення про природні, культурні явища і процеси регіону в цілому. Крім того, конкретні прояви регіональних особливостей сприяють виведенню певних закономірностей.

4. Принцип урахування індивідуальних особливостей молодших школярів зводиться до організації краєзнавчої роботи відповідно до вікових та індивідуальних можливостей учнів, їхніх уподобань, попередньо отриманого досвіду для подальшого всебічного розвитку їхніх загальних і спеціальних здібностей. В умовах Нової української школи основний акцент у змісті колективної та індивідуальної краєзнавчої роботи робиться на оволодіння десятима ключовими компетенціями, виховання патріотичних почуттів, любові до рідного краю

Відмітною ознакою організації краєзнавчої роботи в Новій Українській школі має стати органічне поєднання дослідництва і творчості, що передбачає урізноманітнення практичної діяльності молодших школярів, зокрема, поєднання пошуку фактів і даних із подальшим аналізом, систематизацією, творчим осмисленням та практичним застосуванням.

Отже, використання краєзнавчого матеріалу на уроках природознавства і організації позакласної краєзнавчої роботи в школі сприяють глибшому розумінню навколишнього середовища і виховують повагу і любов до рідного краю.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кравець Н. В. Краєзнавча робота в контексті навчально-виховної діяльності сучасного закладу освіти : методичний посібник / Н. В. Кравець. – Дубно, 2016. – 156 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://vseosvita.ua/librarv/turistsko-kraeznavca-gobota-v-kontekstidialnosti-sucasnogo-zakladu-osviti-1938.html>
2. Матяш В. В. Функції та принципи педагогічного краєзнавства. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiia/4Q-desvata-vseukrajinskapraktichno-piznavalna-internet-konferentsiva/147-funktsiia-ta-printsipi-pedagogichnogo-kreznavstva>
3. Нарочна Л. Методика викладання природознавства : навч. посіб. / Л. Нарочна, Г. Ковальчук, К. Гончарова. – 2-ге вид., переробл. і допов. – К. : Вища школа, 1990. – 302 с.
4. Сухомлинський В. А. Избранные произведения: в 5 т. / В. А. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., - 1987. – Т.2. – С.30.
5. Тронько П. Историчне краєзнавство: крок у нове тисячоліття (досвід, проблеми, перспективи) / П. Тронько. – К., 2000. – 270 с.
6. Тронько П. Краєзнавство України : здобутки і проблеми / П. Тронько. – Київ : Інститут історії України, 2003. – 125 с.

Надія ОМЕЛЬЧУК

ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ СИНТАКСИСУ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ
(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Єлдінова С. М.

Актуальність теми дослідження. Вивчення елементів синтаксису в початкових класах набуває особливого значення. Це, насамперед, пояснюється значенням уроків української мови в початковій ланці освіти: допомогти молодшим школярам оволодіти нормами граматичної структури (будови) рідної мови, збагатити мовлення різноманітними формами і способами висловлення думки, підвищити рівень розвитку зв'язного мовлення учнів.

Оскільки одиницею зв'язного мовлення є речення, то цілком зрозумілою є вимога програми працювати над його засвоєнням систематично, цілеспрямовано, на кожному уроці навчання грамоти, граматики, і читання незалежно від теми, яка вивчається на уроці. Важливість систематичної роботи над реченням пояснюється і тим, що на фоні речення (на синтаксичній основі) учні засвоюють лексичне значення слова, словотвір, фонетику, орфографію, морфологічні форми слів та їх синтаксичну роль, пунктуацію.

Опрацювання синтаксису займає особливе місце в шкільному курсі української мови. Це зумовлено роллю мови, як засобу формування і вираження думки, як засобу спілкування між людьми. Тільки на синтаксичному рівні мовної системи виявляється функціональна значимість одиниць усіх інших рівнів, їх участь у досягненні комунікативних цілей. З цього випливає необхідність як найтіснішого зв'язку між вивченням синтаксису і опрацюванням матеріалу інших розділів програми.

Початкове навчання – це та ланка, на якій зводиться будова середньої освіти. Адже саме в перші роки навчання діти повинні набути знань і вмінь, необхідних для усвідомлення граматичної будови мови, засвоєння складних правил орфографії, формування стійких, практичних навичок володіння словом.

Науковий інтерес таких вчених, як: М. Баранов, О. Біляєв, Г. Блінов, В. Горяний, А. Дудніков, Н. Іваницька, Є. Істріна, Г. Козачук, В. Мельничайко, І. Олійник, К. Плиско, О. Текучов, Г. Фірсов, Р. Христіанінова підтверджує той факт, що методика роботи над елементами синтаксису в початковій школі є актуальною проблемою сучасної лінгводидактики.

Мета статті полягає у вивченні та систематизації методів вивчення синтаксису в початковій школі.

Виклад основного матеріалу статті. Термін «синтаксис» у перекладі з грецької означає «складання». Синтаксична система мови – це сукупність можливих моделей сполучення слів і структурно-функціональних типів речень, що обслуговують усі форми і види мовного спілкування. Синтаксис як розділ граматики вивчає значення форм слів, що виникають у поєднанні з іншими словами і формами, синтаксичні одиниці і відношення між ними, правила побудови зв'язних висловлювань [4, 246].

Початкове навчання мови передбачає пропедевтичну роботу з формування у школярів знань про одиниці різних мовних рівнів (текст, речення, слово, звуки мовлення). Практична спрямованість початкового навчання виявляється і в тому, що навчальні досягнення молодших школярів з мови оцінюються не стільки за знаннями про мову, скільки за мовними вміннями: будувати речення різні за структурою (прості і складні, з однорідними членами речення, звертанням), за метою висловлювання та інтонацією; уміти правильно будувати словосполучення [2, 135–136].

Вивчення синтаксису в початкових класах набуває особливого значення. Це насамперед пояснюється метою уроків української мови: допомогти дітям оволодіти нормами граматичної будови рідної мови, збагатити мовлення різноманітними формами і способами висловлювання думки, підвищити рівень розвитку зв'язного мовлення [3, 4].

Виділяють кілька взаємопов'язаних напрямів у роботі над засвоєнням елементів синтаксису:

- практичні спостереження за синтаксичною будовою речень та їх інтонаційного оформлення; складання речень з різної кількості членів, з різним їх розташуванням за поданим зразком, схемою;
- формування початкових уявлень про одиниці синтаксису – словосполучення, речення, зв'язне висловлювання;
- засвоєння структури речень і найважливіших синтаксичних понять: зв'язок між словами у реченні; члени речення; граматична основа речення; головні члени речення – підмет і присудок; другорядні члени; однорідні члени речення; складне речення, засвоєння синтаксичної термінології;
- поглиблення знань і умінь із синтаксису під час вивчення несинтаксичних тем: значення слова, будова слова, частини мови;



- формування в учнів умінь використовувати у власному мовленні різні речення за метою висловлювання та інтонацією, формування пунктуаційних навичок;
- застосування набутих знань і умінь з синтаксису у практиці зв'язного мовлення, як усного, так і писемного [5, 132].

Поетапне вивчення синтаксису дозволяє забезпечити послідовність між молодшою і середньою школами; створити умови для посилення практичної цілеспрямованості у вивченні цих розділів для формування більш стійких синтаксичних навичок і більш глибокого вивчення систематичного курсу.

Таким чином, можемо зробити висновок про те, що підручники з української мови для початкової ланки освіти побудовані згідно з вимогами програми, а також з урахуванням вікових особливостей учнів. У підручниках міститься як теоретичний, так і практичний матеріал. Значну увагу приділено збагаченню лексики учнів і розвитку зв'язного мовлення в процесі початкового вивчення синтаксису. Роботу над розділом «Речення» слід розглядати як важливий напрям в удосконаленні граматичного ладу мовлення молодших школярів [6, 102–103].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білецька М. А. Рідна мова, підручник для 2 класу, частина 1, 2 / А. М. Білецька, М. С. Вашуленко. – К.: Освіта, 2003. – 127 с.
2. Біляев О. М. Методика вивчення рідної мови в школі / О. М. Біляев, О. І. Мельничайко, М. І. Пентиліук, Г. Р. Передерій, Л. П. Рожило. – К.: Рад.школа, 1997. – 268 с.
3. Біляев О. М. Синтаксис і пунктуація / О. М. Біляев // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 10. – С. 3–8.
4. Карпалюк В. С. Сучасна українська мова з практикумом / В. С. Карпалюк, Г. В. Горох, Н. М. Бурдаківська, П. С. Каньоса, Н. В. Третяк. – К.: Освіта, 2007. – 420 с.
5. Пономарів О. Д. Сучасна українська мова. Синтаксис. / О. Д. Пономарів. – К.: Либідь, 1994. – 256 с.
6. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: Підручник / К. Ф. Шульжук. – К.: Академія, 2004. – 408 с.

Наталія ОНИЩЕНКО

КРИЗА ЮНАЦЬКОГО ВІКУ ЯК ОДНА З ПЕРЕДУМОВ ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

*(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)*

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Васецька Т. М.

Юнацький вік визначається науковцями як особливий віковий період в загальному процесі формування особистості. Адже саме у рамках даного вікового періоду молодій людині необхідно побудувати власний життєвий план, самовизначитись та самоактуалізуватись. Саме від успішності такої побудови залежить подальша самореалізація дорослої особистості.

Відповідним чином у ході виконання подібних завдань прояви самосвідомості переходять на вищий рівень порівняно зі старшим підлітковим чи раннім юнацьким віком. У повному обсязі у юнаків має бути розвинений образ «Я», адекватна самооцінка та рівень домагань. Через несприятливі, останнім часом, умови розвитку українського суспільства ускладнюється пошук сучасними молодими людьми ідентичності. У результаті підвищується рівень стресу, тривожності та конфліктності юнаків, що у майбутньому може призвести до деструктивних форм поведінки.

Становлення особистості юнака може провокувати чи навпаки не провокувати виникнення життєвої кризи. Однак, стикаючись із життєвою кризою, юнаки та дівчата намагаються самостійно її подолати, не вміючи це робити через недостатність власного досвіду та не знаючи, в кого шукати допомоги.

Актуальність нашої статті визначається тим, що на сучасному етапі розвитку суспільства такий досвід може спричинити зростання нервової напруги, тривоги, непевненості в собі, розчарування в своїх силах, що в свою чергу, негативно впливає не лише на загальний розвиток особистості, а й на її життєдіяльність та стиль поведінки, зумовлюючи серйозні деструктивні прояви.

Тому, **метою** статті є здійснення теоретичного огляду та аналізу впливу кризи юнацького віку на формування деструктивних форм поведінки особистості юнака з точки зору розуміння переживання та подолання тих життєвих труднощів, що виникають у результаті цієї кризи.

Аналіз наукових праць свідчить про те, що сьогодні надзвичайно важливим є питання теоретико-методологічних аспектів дослідження життєвих криз, зокрема кризи юнацького віку, її психологічної сутності, а також особливостей сприймання, переживання та подолання криз особистістю (Л. І. Анциферова, Р. А. Ахмеров, О. Ф. Бондаренко, І. В. Бринза, Л. Ф. Бурлачук, Є. О. Варбан, Ф. Ю. Василюк, Н. Ю. Воляннюк, О. О. Зайва, Т. Л. Крюков, С. Д. Максименко, Т. М. Титаренко та ін.). Крім цього, важливим є вивчення самого процесу подолання критичних життєвих ситуацій в юнацькому віці (Х. В. Гаспарян, Н. М. Загрядська, О. О. Зайва, М. С. Замишляєва, Ю. І. Лановенко, Т. В. Понарядова та ін.).

Детермінанти виникнення деструктивної поведінки вивчаються в межах певних наукових підходів у психології: психофізіологічній (К. І. Платонов, І. П. Павлов, С. Даулінг, А. В. Котлярів, Г. В. Старшенбаум), гуманістичній (Т. П. Жарікова, І. І. Соловйова), соціально-психологічній (В. М. Бехтерев, Г. П. Антонова, В. Н. Куликов, А. М. Ковальов, А. Є. Личко, О. П. Слободяник), особистісно-орієнтовній (Є. В. Ємельянова, В. І. Литвиненко, В. Д. Москаленко, Н. І. Пов'якель, Б. Уайнхолд, Д. Уайнхолд).

Не дивлячись на те, що уже впродовж кількох століть феномен життєвої кризи виступає одним із актуальних об'єктів дослідження багатьох науковців, аналіз наукової літератури показує, що досі немає єдиного визначення поняття «життєва криза». Тому, можна говорити про неоднозначність висвітлення особливостей життєвої кризи та можливих шляхів її подолання. Кризи особистості, на жаль, не стали



предметом глибоких лонгitudних досліджень. Саме через це у психології існують різні точки зору на змістовні характеристики криз на різних вікових періодах, особливості переживання їх особистістю, подолання тощо.

У широкому розумінні кризу юнацького віку можна розглядати як стан, який виникає у юнаків внаслідок накопичення складних, нерозв'язаних життєво важливих проблем, суперечностей або подій, що призводять до втрати сенсу попереднього стилю життя, поведінки, діяльності та світогляду. М. Й. Варій вважає, що переживання кризи зумовлює перебудову психологічної структури особистості, зміну соціально-професійної спрямованості [2].

У вітчизняній психології ми зустрічаємо чіткий поділ всіх криз особистості, що трапляються на її життєвому шляху на такі категорії: кризи психічного розвитку, вікові кризи, кризи невротичного характеру, професійні кризи, критично-сміслові кризи, життєві кризи.

Варто зазначити, що значний внесок у розвиток розуміння сутності життєвої кризи, її переживання та подолання особистістю юнака зробили саме українські вчені. Зокрема, Т. Титаренко особливу увагу приділяє питанню активності людини як суб'єкта власної поведінки, здатного контролювати кризову ситуацію. Учена визначає кризу як гострий і водночас тривалий внутрішній конфлікт життя особистості загалом, його сенсу, основних цілей та шляхів їх досягнення. А життєвою кризою називає період, впродовж якого змінюється спосіб детермінації процесів розвитку, життєві задуми, траєкторія життєвого шляху [8].

Якщо розглядати життєву кризу як вид складної критичної ситуації, то вона посідає особливе місце у юнацькому віці, центральним новоутворенням якого є особистісне та професійне самовизначення. Набуття власного досвіду є стихійним, а тому супроводжується незадоволенням життєво важливих потреб, агресивністю, значним негативізмом та невиправданими способами вирішення кризових ситуацій.

Підкреслимо, що для юнацького віку загалом характерними є нестійкість життєвої позиції, яка в ситуації кризи може тільки посилюватись та негативно впливати на процес особистісного та професійного самовизначення юнака. Експериментально доведено, що саме в юнацтві фіксується найбільша незадоволеність смыслом життя, найгостріша невпевненість в собі, переживання стану невизначеності. Молодій людині складно зрозуміти своє призначення, адже вона опиняється на порозі нового, відчуває тягар відповідальності за кожен зроблений нею крок і дію, хоче зрозуміти, куди їй слід рухатись і що робити [8].

Соціальна ситуація розвитку юнаків зумовлена особливостями перебування на порозі самостійного життя, необхідністю особистісного і професійного самовизначення, рух обраним життєвим шляхом. Психологічним центром ситуації розвитку є опанування професії, внаслідок чого починає формуватись нова внутрішня позиція, зумовлена орієнтацією на майбутнє, сприйняттям категорії теперішнього через призму основної спрямованості особистості. Саме з цим процесом у поєднанні із формуванням внутрішнього чуття ідентичності пов'язана властива для юнацького віку криза – особливий момент розвитку, коли в одному динамічному темпі зростає вразливість і розвивається потенціал особистості.

Також М. Савчин зазначає, що юнацький вік пов'язаний із морально-особистісним, екзистенційним і професійним виборами, які перебувають у діалектичному зв'язку і здійснюються одночасно. Ще зі старшого підліткового віку може закріпитись тенденція до нетривкої спрямованості та різноманітних вагань, пов'язаних із подальшим життєвим шляхом. Доказом їх існування є одночасний інтерес до кількох професій, конфлікт між прагненнями та здібностями, між ідеалізованим баченням майбутньої професії та реальними перспективами [7].

Зауважимо, що мова йде також і про стиль життя юнаків, вибір свого місця в житті. Крім того, важливими є відкриття внутрішнього «Я», формування цілісної «Я-концепції», світогляду, усвідомлення власної індивідуальності, розвиток рефлексії – процеси, що у світлі кризи юнацького віку можуть супроводжуватись деструктивними проявами особистості. Деструктивна поведінка має прояв у продукуванні конфліктів та конфліктогенів, наявності деструктивних міжособистісних та внутрішньоособистісних конфліктів. Саме це зумовлюється комплексом особистісних чинників, вплив яких перешкоджає зростанню і саморозвитку юнаків та дівчат [6].

В психологічній літературі виділяють ряд зовнішніх ознак, що слугують підтвердженням проявів деструктивної поведінки особистості юнака:

1. Когнітивні прояви (ригідне сприймання ситуації, зацикленість на ній, відмова від подолання труднощів, проекція негативних переживань у майбутнє).
2. Емоційні прояви (заперечення, пригнічення власних емоційних переживань, істерично-демонстративні реакції, знецінення емпатії близьких людей).
3. Власне поведінкові прояви (унікаюча, демонстративна поведінка, опозиційно-маніпулятивні дії) [4].

Відповідним чином ті емоційні переживання, що супроводжують деструктивну поведінку юнака (хронічна тривожність, емоційний дискомфорт, знецінення себе та світу) можуть викликати адиктивні прояви особистості. Згідно висловлювань Г. В. Ложкіна та Н. І. Пов'якель, прагнучи уникнути проблем реальної дійсності штучним шляхом, особистість намагається змінити власний психічний стан задля набуття так званої ілюзії безпеки. Але так людина створює лише нову проблему, стаючи безпорадною перед власними бажаннями та пристрастями [5].

Найбільш крайнім ступенем виходу із деструктивної поведінки особистості вважаються суїцидальні наміри та суїцидальна поведінка. Суттєвими детермінантами суїцидальних інтенцій чи дій є саме ті деструктивні конфлікти, які пов'язані із кризами діяльності, стосунків чи іншими труднощами в житті юнаків. Однак важливу роль відіграє також і внутрішньоособистісна причинність – емоційний стан, ціннісні орієнтації на певному віковому періоді тощо [1].



Проте адиктивна чи суїцидальна поведінка рідше зустрічаються як деструктивні форми поведінки, ніж, наприклад, механізми психологічного захисту. Першопричина криється у самій природі деструктивної поведінки, яка може бути частково або повністю неусвідомлюваною. Деструктивні прояви певною мірою не завжди легко одразу побачити, тому що люди можуть не лише їх не усвідомлювати самі, але й приховувати активною діяльністю, підвищеною контактністю, веселістю тощо [3]. Однак це може лише ускладнити ситуацію, змушуючи особистість свідомо чи несвідомо використовувати психологічні захисти.

Відчуваючи актуальну потребу подолати деструктивну поведінку, юнаки можуть звернутись за допомогою до друзів, батьків, викладачів, психолога. В результаті мобілізації особистісних ресурсів відбувається гармонізація «Я-концепції», самооцінки; зниження нейротизму; інтерналізація локусу контролю; збагачення емпатійного потенціалу; оптимізація афіліативних потреб.

Отже, деструктивна поведінка, спричинена кризою юнацтва ускладнює здійснення юнаками життєвого самовизначення та порушує ефективність їх самореалізації та соціальної взаємодії. Таким чином, ми можемо зазначити, що переживання юнаками кризи тісно пов'язане зі ступенем усвідомлення кризового стану, яке збільшується відповідно до ступеня особистісної зрілості, здатності до рефлексії, які є специфічними.

Водночас, життєві кризи створюють певне підґрунтя для розвитку саморегуляції, проявів рефлексивності, які можна розвинути на базі індивідуального досвіду успішного розв'язання складних життєвих ситуацій. У результаті створюється простір для здійснення власного життєвого вибору, можливостей оволодіння механізмами опанування різноманітних критичних ситуацій.

У разі, якщо під впливом життєвої кризи юнаки стають незадоволеними своїм життям, втрачають у ньому сенс, чи перебувають у стані невизначеності, провокуючи власну деструктивну поведінку, вони теж мають певний вибір. Особистість може або піддатись впливу наявної кризової ситуації, уникаючи вдалого її рішення, або ж знаходити внутрішні сили для реалізації свого особистісного потенціалу і спрямовувати їх на оволодіння ситуацією та подолання кризи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов – М.: Юнити, 1999. – 551 с.
2. Варій М. Й. Психологія особистості: навч. посіб. / М. Й. Варій. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
3. Зазыкин В. Г. Психология личности в конфликте: Учебное пособие / В.Г. Зазыкин – СПб: Питер, 2004. – 224 с.
4. Ковалевська Ю. М. Визначення та корекція ранніх форм девіантної поведінки: дис. канд. псих. наук: 19.00.01 / Ковалевська Юлія Миколаївна. – Х., 1998. – 194 с.
5. Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: навчальний посібник / Г.В. Ложкін, Н.І. Пов'якель – К.: ВД «Професіонал», 2006. – 416 с.
6. Пов'якель Н. Психологія вирішення педагогічних конфліктів / Н. Пов'якель. – К.: Шк. світ, 2008. – 128 с.
7. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – [2-ге вид. стереотип.]. – К.: Академвидав, 2009. – 360 с.
8. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.

Алла ОЧЕРЕТНЯ

РОЛЬ СЛОВНИКОВО-ЛОГІЧНИХ ВПРАВ

У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)*

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кіндеї Л. Г.

Нині основними пріоритетами організації освітнього процесу в Україні є оновлення змісту усіх навчальних дисциплін, зокрема спостерігається переорієнтація процесу навчання української мови на розвиток мовної особистості молодшого школяра, формування його комунікативної компетентності.

З огляду на це одним з найважливіших завдань удосконалення якості української освіти є формування особистісної готовності дітей до активного життя, до творчої самореалізації в демократичному суспільстві. Комунікативна компетентність посідає особливе місце з-поміж творчих проявів молодших школярів, оскільки вимагає постійного розвитку таких складників літературно-творчих здібностей: сприймання, мислення, творчої уяви, мовлення, а також дає змогу водночас формуватися почуттєвій та інтелектуальній сфері молодшого школяра. Саме у цей період активно розвиваються дар фантазувати, помітно виявляється допитливість, формується вміння спостерігати, порівнювати, критично оцінювати діяльність.

Комунікативна компетентність полягає в здатності вступати в комунікацію, бути зрозумілою, невимушено спілкуватися. Вона передбачає комплексне застосування мовних і немовних засобів, уміння змінювати глибину і коло спілкування, а також вміння інтерпретувати невербальні прояви інших людей. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії і є результатом досвіду спілкування між людьми, тому вимагає організації ефективної системи її формування. У науково-методичних джерелах виокремлюють низку складників комунікативної компетентності, з-поміж яких важливо згадати такі:

- уміння орієнтуватися в різноманітних ситуаціях спілкування;
- уміння ефективно взаємодіяти з навколишніми;
- готовність до діалогу;
- уміння контролювати та оцінювати себе;
- володіння знаннями, уміннями і навичками конструктивного спілкування.

Джерелом розвитку комунікативної компетентності є:

- формування належного активного лексичного запасу;
- трансляція комунікативних умінь у процесі міжособистісної взаємодії з іншими;



- оволодіння культурною спадщиною;
- спостереження за поведінкою інших людей в процесі комунікації;
- програвання в уяві комунікативних ситуацій.

Організація освітнього процесу в початковій школі за сучасними вимогами до навчання учнів розкриває широкі обрії для формування комунікативної компетентності молодших школярів [2; 4].

За твердженням учених, комунікативна компетенція передбачає комплексне застосування мовних і немовних засобів для організації комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування.

Формування комунікативної компетенції спрямоване на розвиток культури мовленнєвого спілкування, засвоєння мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування. Розвивати мовлення дитини, за словами К. Ушинського, – це майже те саме, що розвивати її мислення, тому що мова невіддільно пов'язана з думкою.

Основним завданням мовно-мовленнєвого навчання в початковій школі є формування в учнів комунікативної компетенції, підґрунтям для якої є комунікативні вміння, сформовані на основі мовленнєвих умінь і навичок.

Учителів початкових класів важливо формувати всі види мовленнєвої діяльності, зокрема аудіювання, говоріння, читання і письмо. Значущість розвитку видів мовленнєвої діяльності засвідчують дані, наведені в дослідженнях Ф. Бацевича. За результатами його досліджень можна стверджувати, що близько 42% мовленнєвої діяльності людини припадає на слухання, 30% – на говоріння, 15% – на читання й орієнтовно 11% – на письмо. Очевидно що понад 70% часу людина витрачає на спілкування з іншими [1].

Метою нашого дослідження є з'ясування ефективності словниково-логічних вправ у процесі формування комунікативної компетенції першокласників, оскільки сучасний рівень комунікативної культури українського суспільства потребує значного вдосконалення.

У процесі розвитку комунікативної компетенції молодшого школяра важливо формувати культуру усного й писемного мовлення як засобу вільного спілкування та самовираження. Уважаємо, що одним з ефективних засобів цілеспрямованого впливу на формування комунікативних компетенцій школярів є використання на уроках системи пізнавальних завдань, у основі яких – виконання розумових дій: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, аналогія, установлення причинно-наслідкових зв'язків, класифікація.

Сформувати й розвинути комунікативну компетенцію учнів допомагає система вправ, творчих завдань, спрямованих на формування вміння слухати й говорити. Виконуючи їх, діти вчать вести дискусію, змагатися, співпрацювати, будувати діалог, складати вірші, казки, загадки. Кожна дитина має змогу розкрити свої пізнавальні, творчі можливості, нахили, подолати окремі вади: замкненість, розгубленість, скутість. Використання цих вправ і завдань роблять процес навчання учнів цікавим та невимушеним [3].

Саме уроки навчання грамоти дають великі можливості для ознайомлення першокласників з найважливішими правилами усного та писемного мовлення й спілкування, практичного засвоєння формул ввічливості, які виховують мовну культуру, інтелігентність, вишуканість мовця. Формування комунікативної компетентності у першому класі передбачає розвиток умінь спілкуватися усно і письмово.

Для розвитку усного спілкування використовуються такі методи: розігрування діалогу, монологу; інсценування казок; усний опис картини; проведення нестандартних уроків, сюжетно-рольових ігор; розширення словникового запасу школярів через роботу зі словниками; складання словосполучень та речень, відновлення деформованого тексту; використання інтерактивних методів «Мозковий штурм», «Мікрофон» тощо; здійснення перекладів текстів, паралельне використання двох мовних систем; проведення бібліотечних уроків, підтримання постійного зв'язку з бібліотекою.

Для розвитку *уміння спілкуватися письмово* можна використати такі завдання: написання запрошень, привітань, оголошень; листування з ровесниками; складання пам'яток щодо адекватного спілкування і відпрацювання їх із дітьми з використанням конструкції «Я вважаю», «Перепрошую», «Я певен» тощо та пам'яток: «Формули мовленнєвого етикету», «Правила спілкування», «Правила розмови по телефону», «Правила, які слід дотримуватися під час інтерв'ю».

Діалог і монолог – форми мовленнєвої діяльності, однак діалог є основною, домінантною формою мовлення, оскільки використовується на рівні побутового і громадського спілкування (у сім'ї, школі, бібліотеці, магазині, на вулиці тощо). Зважаючи на це, доречно відвести діалогу належне місце на уроках навчання грамоти.

Культурне діалогічне мовлення є невіддільним складником комунікативної компетентності молодших школярів, що передбачає не тільки збагачення словникового запасу учня формами мовного етикету, синонімами, антонімами, образними словами тощо, а й вироблення вміння варіювати інтонації відповідно до мовленнєвої ситуації. Діалогічне мовлення формується у процесі розмови двох партнерів, його не планують заздалегідь, у якому напрями йтиме розмова. Кожен із партнерів діалогу висловлює своє ставлення до предмета розмови чи до позиції другого партнера за допомогою слів та позамовними засобами спілкування (міміка, інтонація, сила голосу, жести тощо), тому формування комунікативної компетентності в першому класі має обов'язково передбачати й оволодіння позамовними засобами спілкування у єдності з мовою.

У практичній діяльності з учнями педагог повинен передбачати роботу із словом. Її метою є розширення лексичного запасу учнів, навчання розуміння відтінків значення слова, формування вміння влучно й упевнено його використовувати. Досягти ефективності такої діяльності дозволять такі творчі вправи:



Гра «Луна» допомагає відпрацювати з учнями орфоепію складних у вимові слів після виконання завдань:

- повторити за вчителем чітко і виразно;
- повторити пошепки, але чітко, щоб тебе почули в протилежному кінці класу;
- повторити голосно;
- повторити швидко і чітко тричі.

Для роботи можна обрати слова типу: *авіатор, бадьорий, джміль, дзижчати*.

Гра «Тасмниця слова» доречна на уроках читання. У ній слід використовувати слова з незрозумілим для дітей змістом для виконання таких завдань:

- дати точне пояснення значення цього слова, як завдання для кросворда;
- зашифрувати слово, переставляючи склади.

Якщо діти не можуть точно пояснити значення, звернутися до словника.

Мовний матеріал для гри: *абзац, акварель, багатир, блискавка, вітрило, гімн, горище, завірюха, окріп, орнамент, плесо* тощо.

Гра «Зайве слово» дозволяє опрацювати з учнями спільнокореневі слова з різним закінченням.

Потрібно виконати такі завдання:

- вилучити зайве слово, яке відрізняється від інших за змістом;
- пояснити, чим відрізняється значення слів, що лишилися;
- написати слово, яке подобається.

Піраміди слів можуть мати такий вигляд:

Хата Мед Квочка

Хатка Медаль Квітне

Хитрий Медовий Квітка

Хатинка Медівник Квіточка

Гра-розвідка «Чим відрізняються?» упорядковує знання про слова з різними коренями та їх використання. На дошці пропонують пари слів *білка – булка, мак – рак, липа – лапа* тощо. Час експозиції однієї пари слів 3-5 секунд. Потрібно виконати завдання:

- прочитати й запам'ятати ці два слова;
- сказати, чим відрізняється написання цих слів, чим відрізняється їхнє значення;
- записати слово, що називає ... (вчитель дає значення одного зі слів цієї пари).

Гра-естафета «Хто більше» розширює знання учнів про слова-синоніми. Діти поділені на команди. Учитель називає слова. Колективна робота в команді: дібрати один синонім. Наступний синонім до того самого слова називає друга команда, потім третя ... Перемагає та команда, яка називає останній синонім до поданого слова. Якщо більше ніж один-два синоніми діти дібрати не можуть, звернутися до словника. Наприклад: *багато – чимало, багацько, незліченно, незчисленно, купа, тьма, безліч* тощо.

Гра «Протилежне» – робота в парах для поглиблення знань антонімічних пар. Учні у парі отримують картку зі словом і завдання:

- доберіть антонім до цього слова;
- напишіть антонімічну пару, якщо складно – зверніться до словника.

Мовний матеріал для гри: *бадьорість – втома, гідний – недостойний, ввічливо – нечемно, делікатний – грубий*.

Успішна робота над збагаченням та активізацією словникового запасу забезпечується проведенням спеціальних вправ, серед яких ефективними є *словниково-логічні*, які вимагають виконання логічних операцій над словами і сприяють не лише розвитку мовлення, а й мислення. До словниково-логічних вправ належать завдання на співвідношення родових (загальних) і видових (часткових) понять, вилучення зайвого, на доповнення логічного ряду, на протиставлення предметів за різними ознаками і т. ін.:

1. Називання предметів: хто це? що це?
2. Називання їх ознак за кольором, розміром, формою, матеріалом:

Руда, пухнаста, хитра... (лисиця);

Круглий, червоний.....;

Білий, солодкий, (цукор).

3. Називання предметів за властивими їм діями (_____ щєбече, а _____ цвірінькає (соловей, горобець)).

4. Називання предметів за властивими їм ознаками (_____ солодкий, а _____ кислий (цукор, оцет)).

5. Називання дій за вказаним предметом «Що чим роблять?»:

Ручкою (пишуть); пензликом (малюють); ножом (ріжуть); ложкою (їдять).

6. Групування предметів за загальними родовими ознаками: свійські і дикі тварини, риби, квіти, одяг, взуття.

7. Добір до назв однорідних предметів (до родових – видових понять: ластівка, горобець, сорока – птахи).

8. Добір слів, що означають видові поняття до узагальнених (меблі: стіл, диван...).

9. Поділ предмета на складові частини (дерево: корінь, стовбур, листя).

10. Складання елементарно логічних визначень: мак – це квітка, яблуна – це фруктове дерево.



Робота над словом та словниково-логічна робота передбачає формування аналізу, синтезу, абстрагування, зіставлення, протиставлення.

Отже, наведені прийоми спонукають першокласників до самостійних міркувань. У процесі виконання таких завдань молодші школярі розбираються в особливостях своєї особистості, навчаються розуміти інших, що дає змогу формувати комунікативну компетенцію. Така організація діяльності виробляє в учнів якості особистості, здатної до комунікативної діяльності: уважність, урівноваженість, лагідність, почуття такту, терплячість, емоційність, справедливість, оптимістичність, доброзичливість, організованість, самовладання. Ці здібності сприятимуть подальшому особистісному розвитку, здобуттю освіти і активній участі у житті суспільства.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Жуковський В. М. Роль учителя у процесі формуванні комунікативної компетентності молодших школярів на основі структурного підходу до особистості // Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». – №12(20). – 2017. – С. 48–54.
2. Копелюк С. Формування комунікативної компетентності учнів початкової школи на уроках літературного читання [Текст] / С. Копелюк // Гірська школа Українських Карпат. – 2015. – № 12-13. – С. 163–165.
3. Савченко Л. С. Формування комунікативної компетентності молодших школярів [Електронний ресурс] / Л. С. Савченко // 2016. – Режим доступу: <http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/formuvannya-komunikativnoi-kompetentnosti-molodsh-2.html>.
4. Славова В. П. Формування і розвиток комунікативної компетентності молодших школярів [Електронний ресурс] / В. П. Славова // Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/34538/.

Наталія ПАВЛЕНКО

ПРОЄКТНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)*

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Вдовенко В.В.

Авторка статті окреслила можливість використання проєктних технологій при навчанні математики учнів початкової школи. Виокремлено основні навчальні завдання, який вирішуються за допомогою методу проєктів на уроках математики. Розглянуто основні вимоги до вчителя, які висуває проєктна технологія до її організації в освітньому процесі у початковій школі.

Ключові слова: *проєктні технології, проєктна діяльність, урок математики, компетентності, початкова школа.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сучасному етапі розвитку науки і техніки перед освітою постають важливі завдання. Державний стандарт початкової освіти, який був нещодавно прийнятий, спрямовує сучасну школу на всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвитку самостійності, творчості та допитливості. За цих умов одним із перспективних напрямків модернізації освітнього процесу є проєктні технології, які допомагають формувати ключові компетентності молодшого школяра.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання реалізації проєктної технології навчання відображені у наукових працях американських педагогів Дж. Дьюї, В. Кілпатрика, Е. Коллінгса, які працювали на початку ХХ століття, та у працях сучасних дослідників В. Гузеєва, І. Єрмакова, Г. Ісаєвої, О. Любарської, Н. Матяш, О. Пехоти, О. Пометун, С. Шевцової.

Мета статті: розглянути особливості використання проєктних технологій при навчанні математики у початковій школі.

Виклад основного матеріалу. У нинішніх умовах розвитку освіти для активного залучення дітей до навчально-виховного процесу на уроках математики можна використовувати метод проєктів (проєктну технологію), який створює умови для творчої самореалізації учнів, підвищує мотивацію для отримання знань, сприяє розвитку їхніх інтелектуальних здібностей, а також є одним із ефективних засобів формування навчальної мотивації та навчально-пізнавальної компетентності в учнів. Учні, які проєктують у навчанні, набувають досвіду вирішення реальних проблем з огляду на майбутнє самостійне життя.

Надзвичайно важливо показати учню його особисту зацікавленість у здобутті цих знань, де і яким чином вони можуть йому знадобитися у повсякденному житті. Проблема мусить бути з реального життя, знайома і значуща для учня. Для її розв'язання школяру необхідно застосувати здобуті знання або ті, що їх належить здобути.

Сутність проєктної технології полягає у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів (змісту, методів, прийомів тощо), що адаптує навчально-виховний процес до структурних і організаційних вимог навчального проєктування. Воно, в свою чергу, передбачає системне і послідовне моделювання тренувального вирішення проблемних ситуацій, які потребують від учасників освітнього процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження і розробку оптимальних шляхів вирішення проєктів, їх неодмінний публічний захист і аналіз підсумків упровадження [1, с. 111].

Формування інтелектуального і пошукового досвіду є логічним наслідком, а не стратегічною метою такого підходу. Одночасно, на противагу цьому, навчальне проєктування не тільки акцентоване збуджувати потребу в розвитку аналітичних, дослідницьких, комунікативних, організаційних, рефлексивних та інших життєво важливих умінь і навичок, а й обов'язково передбачає їх системне застосування, цілеспрямовано перевіряє ступінь їхньої надійності й ефективності набутих учнями знань, умінь та навичок. Проєктна технологія, таким чином, принципово відповідає за встановлення міцного зворотного зв'язку між теорією і практикою в процесі навчання, виховання і розвитку особистості учня.



Робота над проектом включає усвідомлення учнем мети, оформлення задуму, розробку організаційного плану, роботу за планом, підбиття підсумків у вигляді письмового звіту. Проектне навчання можна вважати проблемним і розвивальним, оскільки воно формує мотивацію до творення і перетворення самого себе.

Проектна технологія передбачає наявність проблеми, що вимагає інтегрованих знань і дослідницького пошуку її вирішення. Результати запланованої діяльності повинні мати практичну, теоретичну, пізнавальну значущість. Головною складовою методу є самостійність учня. Дуже важливою також є структуризація змістовної частини проекту із зазначенням поетапних результатів. Використання дослідницьких підходів у проекті є свого роду наріжним каменем технології. Причому послідовність цих методів можна поставити у такий ряд: визначення проблеми (визначення завдань, які випливають із дослідження) – висунення гіпотези вирішення завдань – обговорення методів дослідження – оформлення кінцевих результатів – аналіз одержаних даних – підбиття підсумків – коригування – висновки [2, с. 232].

Необхідною складовою методики здійснення проектної діяльності є складання загальної моделі, що розглядається як умовний образ, схема кінцевого результату проекту.

Залучення учнів до проектної діяльності спрямоване у першу чергу на:

1) досягнення конкретних цілей (розвиток аналітичного, критичного, творчого й проектного мислення, стимулювання мотивації на оволодіння знаннями, включення учнів у режим самостійної роботи, опрацювання різних джерел інформації з метою оволодіння новими знаннями, формування вмінь використовувати знання для вирішення нових пізнавально-практичних завдань або життєвих ситуацій тощо);

2) розвиток життєвих компетенцій (спільне прийняття рішень, толерантне регулювання конфліктних ситуацій тощо);

3) формування дослідницьких умінь (виявлення та формулювання проблеми, висунення гіпотези, збір необхідної інформації, здійснення різних видів дослідницької роботи, аналіз та узагальнення отриманих результатів тощо).

Проектна технологія дає змогу учням:

- розширити зміст освіти для себе;
- змінити ставлення до предмета;
- навчитися визначати проблеми, розв'язувати їх;
- морально, інтелектуально, творчо, організаційно зрости відносно себе [5, с. 24].

Серед навчальних завдань проектних технологій на уроках математики найбільшого значення мають такі:

1) активізація пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення математики за рахунок посилення їхньої мотивації в ході вирішення поставлених завдань;

2) розвиток стосунків у шкільному і класних колективах, системи управління навчально-виховним процесом, а також розвиток комунікативної компетентності;

3) оволодіння ефективними методами самостійної навчальної роботи індивідуально, або в складі групи;

4) заняття дітей цікавими творчими справами, виховання усвідомленої потреби в суспільно-корисній діяльності і потреби в саморозвитку;

5) продуктивна співпраця учителя і учня;

6) навчання комплексному застосуванню знань при вирішенні практико-орієнтованих теоретичних завдань;

7) розширення світогляду і збагачення життєвого досвіду.

Проекти розрізняють:

- за пріоритетним видом діяльності – творчі, соціальні, дослідні, рольові, пошукові, ігрові;

- за предметно-змістовною сферою інтересів – екологічні, правові, телекомунікаційні, філологічні, політехнічні, інформаційні, художні;

- за участю в розробці - індивідуальні, парні, групові, колективні;

- за терміном виконання – короткочасні, середньої тривалості, довготривалі;

- за характером партнерських взаємодій між учасниками проектної діяльності – кооперативні, змагальні, конкурсні;

- за рівнем реалізації між предметних зв'язків – монопредметні, міжпредметні;

- за формою презентації (захисту) – пленарні, стендові, мультимедійні, рольові, творчі [3, с. 187-188].

У процесі спільної діяльності під час роботи над проектом в учнів формуються такі якості, як уміння працювати в колективі, брати відповідальність за вибір, рішення, розділяти відповідальність, аналізувати результати діяльності, здійснювати самооцінку, виховувати позитивні риси характеру тощо. Учні можуть виступати активними учасниками процесу створення проекту, виробляти свій власний погляд на інформацію, визначати мету й задачі, шукати шляхи їхнього вирішення.

Насамперед учитель повинен знати основні вимоги, які висуває проектна технологія до її організації:

- наявність значущої у дослідницькому, творчому плані проблеми (завдання), що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її розв'язання;

- практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;

- самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів;

- структурування змістової частини проекту (з указуванням поетапних результатів);



- використання дослідницьких методів: визначення проблеми досліджуваних завдань, що впливають з неї, висунення гіпотези щодо їх розв'язання, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, коректування, висновки;

- результати проєктів повинні бути матеріальними, тобто відповідно оформленими – поробка, відеофільм, альбом, комп'ютерна презентація, газета тощо [6, с. 155-156].

А загалом, будь-який освітній проєкт розглядають як «п'ять П»: проблема, планування, пошук інформації, продукт, презентація.

Розглянемо реалізацію проєктної технології на конкретному прикладі.

Назва проєкту: «**Ця чудова геометрія**».

Характеристика проєкту:

- за діяльністю: дослідницько-інформаційний;
- за кількістю навчальних предметів: міжпредметний;
- за кількістю учасників проєкту: груповий;
- за характером контактів: внутрішній;
- за тривалістю виконання: короткостроковий;
- за характером партнерських взаємодій: кооперативний.

Ключове питання проєкту: «Чому геометрія така важлива?»

Тематичні питання:

1. Що таке геометрія?
2. Як виникла геометрія?
3. Які геометричні фігури існують?
4. Якими геометричними фігурами є форми навколишніх предметів?
5. Як використовують геометрію в науці і мистецтві?

Визначення шляхів розв'язання проблеми

1. Читання додаткової та енциклопедичної літератури.
2. Дослідження: «Що таке геометрія?»
3. Дослідження: «Як виникла геометрія?»
4. Дослідження: «Які геометричні фігури існують?»
5. Виконання практичних вправ, націлених на вироблення навичок креслити геометричні фігури, вимірювати їх лінійні величини, досліджувати та порівнювати їх властивості.

6. Складання казок про геометричні фігури.

7. Виготовлення аплікації з геометричних фігур.

Для проведення дослідження учні класу об'єднуються у групи:

I група: «Історики»;

II група: «Геометри»;

III група: «Казкарі»;

IV група: «Майстри рукоділля».

Кожна група виконує завдання, яке отримала заздалегідь. На уроці представники від кожної групи представляють результати роботи над проєктом, відбувається обговорення.

Вчитель пропонує учням виконати практичні вправи геометричного характеру. Наприкінці уроку учні створюють виставку робіт (геометричних аплікацій) та підбиваються підсумки.

Отже, запропонований навчальний проєкт є інтегрований та поєднує такі дисципліни, як математика, українська мова, історія, технології. До того ж запропонований проєкт формує у дітей ключові компетентності та допомагає застосовувати теоретичні математичні знання до вирішення практичних проблем.

Метод проєктів спонукає самого педагога до самовдосконалення й саморозвитку, підвищує його фаховий рівень, сприяє тому, щоб процес навчання був цікавим і ефективним, щоб залучити до роботи кожного учня. У такий спосіб проєктна діяльність розвиває дослідницьку компетентність учня, навчає дитину самостійно мислити, аналізувати, робити вибір, адаптуватися до умов, висловлювати і відстоювати власні думки.

На засадах компетентнісного підходу під методичною системою навчання математики розуміється впорядкована сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів (форм, методів, засобів), які забезпечують управління, планування, здійснення, контроль, аналіз, корекцію навчального процесу з математики у початковій школі, спрямовані на отримання конкретних результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності. Проєктуючи методичну систему навчання математики вбачаємо, що вона є відкритою для впровадження як нових педагогічних технологій, так і удосконалення традиційних систем навчання. Для організації компетентнісно орієнтованого процесу навчання математики у початковій школі необхідно спроектувати всі його структурні елементи і визначити методичні вимоги до цілей навчальної діяльності, проєктування її змісту, визначення методів, прийомів і засобів її здійснення, організаційних форм та очікуваних результатів навчання у побудованій методичній системі [7, с. 225].

Висновки. Проєктні технології відкривають великі можливості, що спрямовані на професійне, духовне та інтелектуальне ставлення особистості учня через організацію активних способів дій. Проєктні технології дозволяють наблизити освітній процес до життя, до потреб дітей, навчальний матеріал адаптувати до реальних життєвих ситуацій, а головне – робить навчання молодших школярів цікавим і змістовним, а



процес набуття знань простим і доступним. Вчитель сам повинен володіти методами досліджень, вміти висувати гіпотези, шукати розв'язання проблем, він повинен бути зацікавлений у інтелектуальній діяльності, мати високу культуру мислення, бути терплячим.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вдовенко В.В. Метод проектів при навчанні математики учнів з інтелектуальними відхиленнями в умовах інклюзивного навчання / В.В. Вдовенко // Наукові записки ЦДПУ. Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. – Вип. 174. – С. 86-91.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / [головний ред. В.Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Інноваційні технології навчання української мови і літератури / [укладач О.І. Когут.] – Тернопіль: Астон, 2005 – 204 с.
4. Ісасва, Г.М. Метод проектів – ефективна технологія навчання учнів сучасної школи [Текст] / Г. М. Ісасва // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико-орієнтований збірник / [керів. авт. кол. С.М. Шевцова; наук. керів. і ред. І.Г. Єрмаков]. – К.: Департамент, 2003. – С. 207–211.
5. Окул М.О. Метод проектів у дії / М.О. Окул, Н.В. Пешковська // Завуч. – 2005. – №9. – С. 23-25.
6. Пехота О.М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. / За заг. ред. О.М. Пехоти – Київ: А.С.К., 2001. – 256 с.
7. Слюсаренко В.В. Експериментальна компетентність та її складові / В.В. Слюсаренко // Наукові записки. – Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. – Вип. 168. – С. 224-228.

Марія ПАВЛОВА

СУЧАСНІ ФОРМИ РОБОТИ З УДОСКОНАЛЕННЯ ОРФОЕПІЧНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)*

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Жигора І. В.

У статті розглянуто завдання формування орфоепічних умінь і навичок з української мови в молодших школярів. Описано систему вправ, спрямовану на вироблення в учнів початкової школи правильної літературної вимови.

Ключові слова: *вимова, звуки, орфоепічні вміння та навички.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Стрімкий розвиток сучасного суспільства вимагає від системи освіти нових підходів, форм та підходів до навчання підростаючого покоління. Так, якщо дитина починає говорити в два роки, у деякого викликає захват і бажання розвивати ці навички далі. А інші, якщо дитина й в п'ять років не говорить правильно, не вбачають у цьому проблеми. Розвиток кожної особистості, безумовно, має індивідуальний характер. Однак ми не можемо не звертати уваги на те, що дедалі частіше першокласники приходять до школи, не вимовляючи половини звуків, або ж маючи «затримку мовленнєвого розвитку».

Аналіз останніх досліджень та публікацій засвідчують, що проблема виховання культури усного мовлення не є новою. Вона досліджувалася з різних поглядів: теоретичні аспекти навчання української мови вивчали Є. Голобородько, А. Коваль, Л. Вознюк та ін., методику роботи над фонетичним матеріалом і вимовою – Н. Василенко, Ж. Горіна, А. Коваль. Однак проблема формування орфоепічних навичок українського мовлення молодших школярів є актуальною й сьогодні.

Формування відповідних умінь у школярів початкових класів безпосередньо залежить від повноти й точності орфоепічних знань. Так, учні повинні вміти ділити слово на склади, визначати в словах наголошені й ненаголошені, відкриті й закриті склади, виділяти в слові звуки, співвідносити їх із буквами, визначати звукове значення букв у слові, виконувати повний і частковий фонетичний розбір слів, характеризуючи кожен звук у слові, розрізняти наголошені й ненаголошені голосні, дзвінки так глухі, м'які й тверді приголосні, правильно та чітко вимовляти всі звуки мовлення, наголошувати слова в усному мовленні, знаходити невідповідність між вимовою й написанням слів, удосконалювати власне та чуже мовлення.

У науково-методичній літературі є велика кількість спроб класифікувати відхилення від норм літературної мови та вимови, порушення принципу комунікативної доцільності, що спричиняють виникнення в мовленні школярів помилок та недоліків (М. Кожина, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Т. Чижова та ін.). Учені зазначають, що «знання цих відхилень учителю необхідне для правильного й раціонального планування роботи з формування техніки усного мовлення» [3; 6].

Метою нашого дослідження є аналіз методики розвитку й формування орфоепічних навичок українського мовлення в молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Після вивчення курсу української мови впродовж навчання в початковій школі до орфоепічного рівня учнів 1–4 класів висувуються такі основні вимоги: розрізняти звуки та букви, види звуків; вільно користуватися алфавітом; правильно вимовляти звуки та називати букви, наголошувати слова; користуватися словниками, зокрема орфоепічним (4 клас); вимовляти слова відповідно до норм української літературної мови, зокрема слова з апострофом або з буквосполученнями йо,ьо; вибирати правильний варіант уживання прийменників у – в, з – зі – із, сполучників і – й – та; правильно вимовляти, відтворювати під час читання й письма слова відповідно до вивчених правил [3, с. 120].

Однією з важливих ознак культури мовлення є його відповідність орфоепічним нормам. Орфоепічна робота не повинна включатися в систему навчання стихійно й епізодично – правильної літературної вимови потрібно навчати регулярно, систематично, як навчають і правопису. Особливо це актуально в роботі з молодшими школярами, для яких українська мова хоч і є рідною, однак піддається впливу в мовленнєвому середовищі (діалекти, вплив російської мови, що спричиняє суржикове мовлення, для прикордонних районів вплив інших мов тощо). До того ж, засвоєння учнями норм літературної вимови ускладнюється одночасним



володінням кількома мовами (англійською, російською, які вивчаються в школі чи якими говорять дома тощо), їх контактами на рівні комунікації.

Мовленнєва культура передбачає дотримання усталених мовних норм усної і писемної літературної мови, а також цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування. Фахівці відзначають недостатній рівень володіння мовленнєвою культурою навіть у вчителів. Низьку культуру мовлення пов'язують не лише з порушенням правил слововживання, граматики, а й насамперед у ділянці вимови та наголошення. Тому вчитель початкової школи як ніхто інший повинен дотримуватися орфоепічних та акцентологічних норм, щоб школярі орієнтувалися на його мовлення, як зразок [3, с. 127].

Насамперед, у початкових класах приділяється увага вимові голосних і приголосних звуків, їх сполучень. Голосні звуки найчіткіше виявляються при ізольованій вимові або в наголошеній позиції після твердого приголосного. Приголосні звуки виразно вимовляються між голосними, на початку слова перед голосними. В інших позиціях вони характеризуються певними особливостями в своєму конкретному виявленні, тобто утворюють фонетичні варіації. Фонетичні зміни, які відповідають звуковій системі сучасної української літературної мови, входять до норм літературної вимови.

У групах приголосних у потоці мовлення відбуваються асимілятивно-дисимілятивні зміни, спрощення. Зміни якості приголосного при цьому залежить від темпу мовлення та позиції. Усі ці особливості вчитель має подати молодшим школярам доступно, наочно, формуючи у дітей навички правильної вимови [3, с. 128].

Наголос має значний вплив на вимову голосних звуків. Наголошені голосні, крім [i], звучать чітко. Ненаголошені голосні, крім [i], [a], [y], у зв'язку з послабленням напруження артикуляційних органів менш виразні і зазнають деяких змін. Зокрема, ненаголошений [e] наближається до [и]: [ве^нснá], [се^ло], ненаголошений [и] – до [е]: [ви^спрóбуван^а], [жи^ст^а].

У багатоскладових словах побічний наголос наближає вимову голосного звука до наголошеного: *вìкористóвуватиме*.

Інтонція забезпечує вираження всіх нюансів висловлюваної думки. Ставлення мовця до неї, тобто її комунікативного, емоційного смислу. Предметом орфоепії є синтагматична інтонація. У запитанні: «*Ви були на уроці?*» (*Ви були на уроці? Ви були на уроці? Ви були на уроці?*). Логічний наголос змінює його зміст. Тільки правильна інтонація робить речення розповідним, спонукальним чи питальним, надає йому потрібних смислових та емоційних відтінків.

Зосібно М. Наконечний уважав, що орфоепія пов'язана зі складоподілом і будовою складу. Так, правильна вимова африкат дж та дз у словах *воджу, віддзвонювати, кукурудза* тощо можлива лише за правильного поділу їх на склади: *во-джу, від-дзво-ню-ва-ти, ку-ку-ру-дза* [1, с. 45].

Формуванню орфоепічних навичок сприяє виявлення ефективних методів і прийомів навчання. Правильна вимова визначається комунікативною функцією. Від орфоепічної грамотності, як відомо, залежить не тільки естетична сторона мовлення, а й його семантика, бо відхилення від норм вимови спричиняє нерозуміння мовлення, викликає порушення процесу усного обміну думками.

До методів, що навчають правильній вимові, належать такі: імітація, демонстрація й пояснення артикуляції. Учені стверджують, що формування мовленнєвих навичок неможливе без звукового словесного наслідування [5, с. 1]. Здатність учнів до словесного наслідування використовується в школі. Імітація визначається як мовна робота, що складається з наслідування мовлення вчителя, як негайне механічне відтворення в усному мовленні або на письмі почутих або прочитаних мовних одиниць, або відрізків мовлення.

Під час добору методичних прийомів для формування орфоепічних навичок молодших школярів необхідно враховувати, що процес засвоєння орфоепічних норм вимагає від учнів розумового і фізичного (артикуляційного) навантаження – систематичного тренування органів мовлення: легенів, гортани, язика, губ. Тому паралельно з прийомом наслідування необхідно застосовувати прийоми свідомого артикулювання та порівняння мовних одиниць. Наприклад: *Малинове варення і горішків жменя. [ммм-ааа-ллл-иши-ннн-ооо-ввв-еее / ввв-ааа-ррр-еее-н'н'-ааа ііі ггг-ооо-р'р'-ііі-иши-к'к'-ііі-ввв жжжж-ммм-еее- н'н'-ааа]* [5, с. 2].

У практиці своєї роботи вчителі зазвичай намагаються допомогти молодшим школярам усвідомити, що звук ми вимовляємо й чуємо, а букву бачимо й пишемо, тому використовуємо знак для позначення звука на письмі. При цьому тренують дітей у вимові приголосних звуків без призвуку голосних, тобто коротко. Для того, щоб вперше виучуваний звук сприймався ясно, без призвуку іншого звука, його треба виділяти із слова в найзручнішій позиції [2, с. 87].

Так, знайомство з новим приголосним звуком найкраще здійснюється за межами злиття приголосний-голосний, в якому артикуляція приголосного звука заходить за артикуляцію голосного звука: *б-ра-т, г-ри-б, д-ру-г* тощо.

Голосний звук слід виділяти тоді, коли він виступає в ролі складу: *О-лена, І-рина, о-ко, у-ра, раді-о* та ін. Одним із прийомів виділення нового звука є порівняння з вимовою двох звуків – раніше вивченого й виучуваного на цьому уроці. Ним варто користуватися при засвоєнні голосних И-І; звукового вираження буквосполучень ЙО – БО; м'якості та твердості приголосних; роздільної вимови голосних і приголосних звуків, позначеної апострофом: *сини-сіни; Віта-Вітя, Тарас-Івась; район-льон; їхати-з їхати*.

Добре почути виучуваний звук допомагає також повторення його в різних словах, вимовлених одне за одним. Прийом добору слів з одним і тим же звуком використовували у «Веселих азбуках». Так, наприклад,



у Наталі Забілі читаємо: Лелека Ластівку питає: – Хто вище всіх птахів літає? – Літають люди вище всіх на літаках своїх легких. – Які звуки найчастіше повторюються? [л], [л']. Назвіть слова, у яких чуєте звук [л], а тепер слова із звуком [л']. Наведіть власні приклади з м'яким і твердим звуком [б, с. 47].

Робота над засвоєнням звуків рідної мови містить спостереження над акустичними властивостями звуків, визначення місця й способу творення. Це сприяло формуванню і вдосконаленню звуковимови, мовленнєвого слуху, свідомому творенню звуків, коригуванню діяльності органів мовлення. Від уміння розрізняти звуки, співвідносити їх з буквами, визначити кількість складів у слові, а серед них – наголошений, залежать навички читання й письма.

Виробити ці уміння допомагає звукобуквений аналіз, який приходить на зміну звукоскладовому аналізу: 1) слово; 2) послідовне називання звуків у слові; 3) поділ слова на склади, визначення наголошеного складу; 4) визначення співвіднесеності звуків і букв.

Для формування правильної звуковимови слід користуватися скоромовками, потішками, загадками, «Веселою азбукою», іграми: «Піймай звук», «Хто краще чує?», «Розрізни нас», «Твердий чи м'який?» тощо.

Найкращого результату можна досягти, якщо названі дидактичні матеріали використовувати в комплексі. За умови, коли діти помиляються у вимові звуків [б в ф п ж ш з с] або одні звуки замінюють іншими, скажімо, [ш] на [с] [з] на [ж], [л] на [р] тощо, можна застосовувати порівняльну вимову цих звуків парами й в потоці мовлення. Наприклад: *У кухаря Валерика розварились вареники. Розварились вареники. Варениці у Валерика* [6, с. 48].

Висновки та перспективи подальших досліджень. На підставі сказаного зазначимо, що норми наголошення в сучасній українській літературній мові є нелегкими для засвоєння. Не варто забувати, що кожна мова має свої норми вимови. Не можна вивчити мову, не оволодівши звуковимовою. Водночас не слід захоплюватися тільки роботою над правильною вимовою окремих ізольованих звуків. Вихователь, навчаючи дітей української мови, повинен працювати над усіма компонентами звукової культури українського мовлення: артикуляцією, дикцією, інтонаційною виразністю; розвивати мовленнєвий апарат, мовленнєве дихання, фонематичний слух та міжмове чуття, тому названі складники формування орфоепічної грамотності молодших школярів потребують подальшого вивчення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білавич Г. *Говорімо українською правильно!* Словник-порадник / Галина Білавич, Тетяна Стамбульська. – Івано-Франківськ: ПП «ТУР-ІНТЕЛЕКТ», 2012. – 96 с.
2. Білавич Г. *Наголошуймо правильно!* Словник-порадник / Галина Білавич, Тетяна Лисечко, Тетяна Стамбульська. – Івано-Франківськ: ПП «ТУР-ІНТЕЛЕКТ», 2013. – 135 с.
3. Білавич Г. В. *Українська мова (Фонетика. Лексикологія): Навчально-методичний посібник для студентів 1-го курсу заочної форми навчання спеціальності «Дошкільна освіта»* / Галина Білавич, Тетяна Лисечко – Івано-Франківськ: ПП «ТУР-ІНТЕЛЕКТ», 2012. – 225 с.
4. Бондар О. І. *Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія: навч. посіб.* / О. І. Бондар, Ю. О. Карпенко, М. Л. Микитин-Дружинець. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 367 с.
5. Дем'яненко О. Є. *Усунення порушень орфоепічних норм рідної мови в дітей дошкільного віку* / О. Є. Дем'яненко // Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. – № 20. – 2012. – С. 1–5.
6. Караман С. *Методика розвитку зв'язного мовлення. Ознайомлення з мовними нормами* / С. Карман // Українська література в загальноосвітній школі – 2004. – №2. – С. 47–50

Анастасія ПАНАСЕНКО

СОЦІЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Омеляненко С. В.

Достатньо складний та відповідальний період в житті кожного школяра – перехід з початкової школи в основну. Причиною цього є зміна структури у навчанні, що висуває перед учнем нові завдання. Важливо, щоб у цей період дитина успішно адаптувалась, адже в майбутньому це посприє її особистісному розвитку. В 5-му класі на процес адаптації впливає зміна форм організації та умов навчання, а саме: поява нових вчителів, у великій кількості, які відрізняються поведінкою, манерою викладання, особливостями характеру, рівнем вимог; не менш важливим чинником є кабінетна система навчання, яка в свою чергу дисциплінує і організовує школярів, але забирає час на відпочинок. Діти таким чином більше втомлюються і це відображається на їхній продуктивності; знайомство з новими дисциплінами, збільшення навчального навантаження та інформативності уроків, домашнє завдання у більшому обсязі, самостійні види роботи; не виключено перехід до іншого класу, або навіть школи, у зв'язку з нахилом та спеціалізацією навчального закладу, відповідно це буде впливати на п'ятикласника, змінюється колектив, до якого він зник, може змінитися навіть режим дня в залежності з відстанню від дому до школи. Тиск від батьків, вчителів, страх не виправдати їх очікування, і при необхідності швидко пристосуватися до всіх нових умов вже є стресом і викликає ризик виникнення дезадаптації. До того ж таку ситуацію ще ускладнює той фактор, що перехід в основну школу співпадає у часі з початком вікової кризи – переходом до підліткового віку з його фізіологічними та психологічними особливостями.

У нашому дослідженні ми ставимо за мету проаналізувати різні підходи до визначення сутності адаптації та дезадаптації, і також реалізувати технологію соціально-педагогічної діяльності щодо адаптації учнів п'ятого класу.

Проблема адаптації широко представлена у дослідженнях багатьох учених, зокрема: Г. Балла, Б. Вульфова, Д. Кона, М. Лещенко, А. Мудрика, В. Мушинського, О. Чоботько та ін. Це обумовлюється,



перш за все, актуальністю даної проблеми. У дослідженнях Ю. Александровського, Ф. Березіна, Г. Балла, Л. Казначеева, О. Кокуна, Б. Кочубея, О. Новікової, А. Маклакова, С. Максименко та інших проблема адаптації розглядається як постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища. Проблема шкільної дезадаптації представлена в роботах вчених С. Белічевої, М. Вострокнутова, Н. Коновалова, Г. Кумаріної, О. Новікової, Р. Овчарової, Е. Ракульцевої та ін. Цілісний підхід до проблеми шкільної дезадаптації представлено у дослідженнях Б. Головка, В. Кагана, І. Крук, О. Осадько та ін. Сучасні дослідження із соціальної педагогіки присвячені проблемам специфіки роботи соціального педагога в загальноосвітніх закладах та з певними категоріями населення, а також технологізацією соціально-педагогічної діяльності представлено у О. Безпалько, В. Бочарова, Т. Веретенко, Г. Вороніна, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, Л. Міщик, Р. Овчарова, С. Хлебик, П. Шептенко та ін.

Психологічний словник визначає адаптацію, як процес пристосування організму, особистості до зміни оточуючих умов життя, діяльності за допомогою фізіологічних, психічних і соціальних реакцій, спрямованих на створення передумов нормального функціонування у незвичних умовах індивіда до нових умов середовища чи виду діяльності; це складний багатофакторний процес взаємодії між актуальним рівнем розвитку особистості, її можливостями і новими вимогами середовища до неї, а також результат цього процесу [12, с.11].

Також дослідники виділяють і соціальну адаптацію. Як уважає О.Безпалько, соціальна адаптація – процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи стосунків із соціальними об'єктами, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища. Психологічна та соціальна адаптація знаходиться у взаємозалежності. На характері розвитку соціальної адаптації позначаються індивідуальні психічні ознаки особистості (мислення, увага, пам'ять, почуття); характеристики темпераменту (інтенсивність, темп реакцій, ригідність, пластичність); риси характеру особистості (цікавість, відповідальність, комунікабельність, працелюбність чи лідарство). Проте не можна переоцінювати вплив психіки на соціальну адаптацію людини, оскільки причини, що породжують соціальну адаптацію та визначають її суть, лежать у соціальній сфері [2]. І. Зверева вважає, що соціальна адаптація – це процес активного пристосування індивіда до середовища за допомогою різних засобів [5]. Н. Заверико розглядає соціальну адаптацію як процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища та вид взаємодії особистості (соціальної групи) із соціальним середовищем [4]. За С. Архіповою та Г. Майбородою, соціальна адаптація – процес пристосування індивіда до змін соціального середовища [1]. І. Кулагіна вважає, що адаптація – це не тільки пристосування до успішного функціонування у певному середовищі, а й здатність до подальшого психологічного, особистісного і соціального розвитку. Н. Свірідов вважає, що соціальна адаптація – це активне засвоєння особистістю нового для неї соціального середовища. Адаптаційні процеси є систематичними, тому що зміни у соціальних умовах нашого існування і в нас самих відбуваються постійно [11].

Вчені розрізняють активну та пасивну адаптацію. У процесі активної адаптації індивід прагне енергійно взаємодіяти з середовищем, впливати на його розвиток та зміни, долати труднощі й перешкоди, вдосконалювати суспільні процеси. При пасивній адаптації індивід не прагне до змін оточуючої дійсності, пасивно реагує на існуючі норми, оцінки, способи діяльності, слабо мобілізує біологічні та психологічні ресурси для пристосування в соціальному середовищі. Через це при зустрічі індивіда з певними об'єктивними труднощами, хворобами, екстремальними ситуаціями як результат низької адаптації може формуватися соціальна дезадаптація, що виявляється в різних формах девіантної поведінки.

На думку О. Безпалько соціальна адаптація проходить чотири основних стадії: врівноваження – встановлення рівноваги між групою та особистістю, які проявляють взаємну терпимість до системи вподобань і стереотипів поведінки один одного; псевдоадаптація – поєднання зовнішньої пристосованості до соціальної групи з негативним ставленням до її норм і вимог; пристосування – визнання і прийняття систем вподобань нової соціальної спільноти, взаємні поступки; уподібнення – психологічна переорієнтація особистості, трансформація колишніх поглядів, орієнтацій, установок відповідно до нової ситуації.

Соціальна адаптація містить сукупність усіх видів діяльності, що відбуваються одночасно. З одного боку, це зумовлене орієнтувальними потребами пізнання змін у предметній діяльності, встановлення з цією метою необхідних емоційних контактів і відносин, а також оцінювання на підставі цього особистої та суспільної значущості змін, що відбулися. З іншого боку, це здійснювана в діалектичній єдності з оцінювальною діяльністю (та на її основі) корекція поведінки особистості [2].

В контексті нашого дослідження нас також цікавить шкільна дезадаптація та причини її виникнення. На думку К. Лазаренко соціальна адаптованість особистості залежить від наявного адаптаційного потенціалу та обумовлюється його особливостями. Якщо дитина, що переходить до основної школи, не в змозі його проявити, виникає протилежне соціальній адаптації явище – дезадаптації.

Проблема шкільної дезадаптації була представлена в роботах вчених С. Белічевої, М. Вострокнутова, Н. Коновалова, Г. Кумаріної, О. Новікової, Р. Овчарової, Е. Ракульцевої та ін. Цілісний підхід до проблеми шкільної дезадаптації представлено у дослідженнях Б. Головка, В. Кагана, І. Крук, О. Осадько та ін.

За психологічним словником, дезадаптація – відносно короткочасний ситуативний стан, який є наслідком дії нових, незвичних подразників середовища, що змінилися і сигналізує про порушення рівноваги між психічною діяльністю і вимогами середовища, а також спонукає до переадаптації. Може бути досить стійким, складним психічним станом, що виражається в неадекватному реагуванні й поведінці



особистості, обумовленими функціонуванням психіки на межі її регуляторних і компенсаторних можливостей або в позамежному режимі [12, с.70].

Термін «шкільна дезадаптація» більшість дослідників (Б. Алмазов, С. Беличева, А. Мудрик, Л. Нікітіна ін.) виокремлюють у «самостійний феномен». Так, у загальному вигляді під шкільною дезадаптацією розуміється певна сукупність ознак, що свідчать про невідповідність соціопсихологічного чи психофізіологічного статусу дитини вимогам ситуації шкільного навчання, оволодіння якою за певних причин викликає ускладнення або взагалі неможливість до пристосування. Ми погоджуємося з думкою О. Кононко, яка визначає шкільну дезадаптацію як втрату дитиною навчальної мотивації, що виникає через невідповідність її до школи, педагогічну некомпетентність учителів і батьків та виявляється в емоційному напруженні, неуспішності (або низькій успішності), конфліктності в спілкуванні з учителями й однолітками, заниженій самооцінці [6, с.5].

З поняттям «шкільна дезадаптація» пов'язують певні відхилення у навчальній діяльності школярів. Шкільна дезадаптація, згідно з визначенням К. Лазаренко та Є. Кучеренко, – це утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи, які проявляються у вигляді порушень навчальної діяльності, поведінки, конфліктних відносин з однокласниками і дорослими, підвищеного рівня тривожності, порушень особистісного розвитку [7, с.77].

За твердженням Л. Дзюбка рання шкільна дезадаптація – це негативне явище, що заважає своєчасній повноцінній соціалізації дитини, гармонійному розвитку особистості, перешкоджає подальшій успішності в навчанні, загальній соціально-психологічній адаптації [3, с.37-40].

О. Головки, Б. Головки виділяють такі варіанти шкільної дезадаптації: дезадаптація як невміння дітей доволно регулювати свою поведінку, увагу, адекватно сприймати вимоги. Такі учні виконують завдання не за власною ініціативою, а внаслідок зовнішньої стимуляції (коли їх лають, змушують). Подібне виявляється в емоційних дітей, що відзначаються високою чутливістю, збудливістю, неадекватністю переживань і, відповідно, реакцій. Вони зосереджуються на своїх внутрішніх переживаннях, а отже, виконуючи завдання, роблять безліч помилок, неуважні, загальмовані. Звичайно, це – наслідок сімейного виховання: «вседозволеності», тобто діти прийшли до школи з дуже низьким рівнем вольової готовності. Отже, з перших днів вони відчувають значні труднощі. Також дезадаптація розглядається як невміння дітей увійти в темп шкільного життя. Ці учні, як правило, соматично ослаблені, часто хворіють, втомлюються, невтримані. Вони пасують перед труднощами, значно недооцінюють свої можливості [9].

На базі гімназії №9 Кіровоградської міської ради Кіровоградської області з метою профілактики та подолання дезадаптації в учнів 5-а класу при переході з початкової в основну школу, проведено дослідження за методикою О. Попової «Я-п'ятикласник».

У процесі діагностики нами були вивчені соціальний стан учнів, рівень сімейної адаптації, рівень шкільної адаптації учнів 5-го класу до умов навчання в основній школі, рівень психологічного клімату в колективі.

Для розуміння соціального статусу учнів була використана методика «Соціальний паспорт класу», метою якої був збір та аналіз інформації про соціальний склад учнів класу і школи. Класний керівник заповнив бланк, де відповіли на всі питання стосовно учнів. Результат проведення даної методики показав соціальний статус учнів. Аналіз виявлених категорій сімей учнів дозволив отримати початкові уявлення про рівень сімейної адаптації даного класу.

Нами було проведено анкетування шкільної мотивації Н. Лусканової. За отриманими результатами, можна зробити висновок, що рівень мотивації до навчання при переході з початкової школи залишається тим же. У 16 учнів рівень мотивації не змінився, у 5 учнів він взагалі знизився, і лише у 4 спостерігалось підвищення рівня мотивації при переході в основну школу.

Щоб визначити особистісну адаптацію підлітків, нами була впроваджена методика А. Фурмана, яка показала, що в 5-му класі спостерігається зниження рівня адаптації. Таким чином, в учнів проявляється індивідуальність і особливості характеру. Класному керівнику та батькам обов'язково треба звернути увагу на дітей, які виявились не зовсім готовими до таких змін у навчанні. Зниження рівня адаптації при переході з початкової школи в основну школу спостерігається у 9 учнів, підвищення рівня адаптації всього у 4 учнів, на тому ж рівні лишилися 12 учнів.

Ще одна частина процесу діагностики була присвячена вивченню міжособистісних відносин колективу класу. Для визначення психологічного клімату класу була використана соціометричне дослідження Р. Немова, яке виявило із 25 учнів у 4-х учнів відсутність належності до шкільного колективу.

Після проведення діагностики учнів 5-го класу, нами було виявлено необхідність у реалізації соціально-педагогічної технології з профілактики, що сприяє подоланню дезадаптованості, оскільки значна кількість учнів класу відчула дискомфорт та труднощі при переході з початковою школи в основну. Для реалізації ми використали методику О.Попової «Я – п'ятикласник». Метою цієї методики є формування умінь і навичок для успішного переходу й полегшення адаптації учнів 5-х класів на новому ступені навчання.

Нами були використані такі методи і форми роботи: ігри на знайомство, створення сприятливої, доброзичливої атмосфери, ігри на довіру, спілкування: ігри на позитивне утвердження особистості, рухливі та рольові ігри; обговорення, враження від занять, самовираження в малюнках, релаксаційні вправи. Також був проведений тренінг, бесіда та розроблені рекомендації батькам учнів 5-го класу.

Аналіз отриманих результатів у ході реалізації розробленої програми соціально-педагогічної профілактики дезадаптації, показав, що майже у 30% учнів відбулися позитивні зміни у взаєминах з колективом однокласників. Спостерігається підвищення мотивації у 50% учнів, це доводить, що процес



адаптації проходить успішно. Можемо зробити висновок, що розроблена програма є дієвою та ефективною, завдяки їй ми отримали бажаний результат.

Період переходу молодших школярів до основної школи, завжди супроводжується певними проблемами та ускладненням. Від одного до трьох місяців триває процес адаптації, який не завжди позитивно відображається на дитині та її результативності. У початковій школі молодші школярі лише ознайомлювались з навчальною діяльністю, а в основній – опановують основи самостійних форм роботи, набувають самостійності, активніше розвивають пізнавальну сферу. Протягом багатьох років вчителі, шкільні психологи та соціальні педагоги стежили за подібними ситуаціями і прийшли до висновку, що цей етап дуже впливає на успішність учнів не в найкращому сенсі, у багатьох відмінників знижуються оцінки, майже, по всіх предметах при переході до 5-го класу. Тому учням, які звикли до правил і вимог початкової школи, потрібен час, щоб адаптуватися до нового темпу і форми роботи. А в цьому віці зовнішні зміни збігаються у часі з початком фізіологічних змін в організмі дітей. Усе це, безперечно, відбивається на успішності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Архипова С. П. Соціальна педагогіка: навчально-методичний посібник / С. П. Архипова, Г. Я. Майборода. – Черкаси-Ужгород, 2002. – 154 с.
2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка / О. В. Безпалько. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
3. Дзюбо Л. В. Феномен ранньої шкільної дезадаптації глазами учителя и родителя / Л. В. Дзюбо // Вісник Харківського державного університету. – 1999. № 439. – С. 37-40.
4. Заверико Н. В. Соціальна педагогіка: навчальний посібник / Н. В. Заверико. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. – 260 с.
5. Зверева І. Д. Соціальна педагогіка: теорія та технологія / І. Д. Зверева. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
6. Кононко О. Шкільна дезадаптація та психологічний вік / О. Кононко // Початкова школа. – 2002. – №1. – С. 5-10.
7. Лазаренко К. П. Діагностика шкільної адаптації учнів першого класу спеціалізованого навчального закладу / К. П. Лазаренко, Є. О. Кучеренко // Медичний форум: науково-періодичне видання. – Львів: Львівська медична спільнота, 2016. – №8. – С. 77-79.
8. Лекции по технологии социальной работы. В 3-х частях / Под ред. Е. И. Холостовой. – М.: Социально-технологический институт, 1998.
9. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова – М.: Сфера, 1996.
10. Попова О. «Я-п'ятикласник» / О. Попова // Психолог: всеукраїнська газета для психологів, учителів. – 2013. №13/14. – С.4-24.
11. Свиридов Н. А. Социальная адаптация личности в коллективе / Н. А. Свиридов // Социологические исследования. – 1980. – № 3. – С.51-59.
12. Синявський В. В. Психологічний словник / В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова. – К.: 2007. – 11с.

Аліна ПЕТРОВА

ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мартін А. М.

Анотація. У статті розглядається актуальна проблема організації науково-дослідницької діяльності у сучасній школі. Запропоновано шляхи активізації творчої та пізнавальної діяльності учнів, формування у них дослідницьких умінь та навичок.

Ключові слова: дослідницька діяльність, творчість, пізнавальна активність, інтелектуальні здібності, молодші школярі.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується посиленням уваги до питань навчання і виховання учнівської молоді, створення відповідних умов для реалізації особистісного інтелектуально-творчого потенціалу підростаючого покоління. Важлива роль у цьому процесі належить Новій українській школі. Саме, як ефективність її функціонування, як соціально зумовленої педагогічної системи, спрямованої на забезпечення творчих потреб учнів у процесі дослідницько-експериментальної та винахідницької діяльності, формування їх творчої активності, самостійності та креативної культури. Підготовка учнів до навчання в них варто розпочинати з початкової школи, зокрема через організацію навчально-дослідницької діяльності молодших.

Аналіз актуальних досліджень. Різноманітні аспекти організації науково-дослідницької діяльності учнів висвітлені в працях С. Васильєвої, В. Вербицького, Л. Ковбасенко, Л. Манорик, В. Назаренка, Р. Науменко, С. Панченка, О. Пруцакової, Г. Пустовіта, Л. Тихенко і ін. Особливості організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів досліджували В. Андрєєв, Т. Байбара, Н. Бібік, В. Давидов, О. Доляк, О. Савенков, Я. Кодлюк, А. Леонтович, М. Маркова, О. Обухов, М. Олексів, В. Паламарчук, З. Плохій, О. Савченко, Т. Чернецька, Л. Фоміна та ін.

Виклад основного матеріалу. Згідно Державного стандарту початкової загальної освіти та програми навчального предмета «Природознавство» мета вивчення природознавства полягає у формуванні природознавчої компетентності учнів шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу і людину, основ екологічних знань, опанування способами навчально-пізнавальної і природоохоронної діяльності, розвиток ціннісних орієнтацій у ставлення до природи.

Науковці багато уваги приділяється дослідницькому методу навчання, який передбачає організацію процесу отримання нових знань. Принципова відмінність дослідження від проектування полягає в тому, що дослідження не передбачає створення будь-якого заздалегідь планованого об'єкта. Це, по суті, процес пошуку невідомого, нових знань. Таким чином, дослідження – це безкорисливий пошук істини, а проектування – вирішення певного, чітко усвідомленого завдання. Проектування може бути представлене як послідовне виконання серії чітко визначених алгоритмізованих кроків, тоді як дослідження завжди тільки творчість, нове знання.



Основна мета дослідницького практикуму – сформувати пропедевтичну систему наукових понять, дослідницьких умінь, освоєння яких дозволить молодшому школяреві відчувати радості відкриття нового знання, пізнання себе і навколишнього світу.

Учні, схильні до дослідницької діяльності, вони не будуть покладатись на ті знання, які даються йому в ході традиційного навчання, вона сама буде активно вивчати навколишній світ, набуваючи поряд з новою інформацією неоціненний досвід.

Дослідницька діяльність особливо цінна тим, що вона створює надійний фундамент для поступового перетворення процесів навчання і розвитку в процесі вищого порядку – самонавчання і саморозвиток.

Самостійну дослідницьку діяльність дитини ми розглядаємо як один з ефективних шляхів розвитку його творчих здібностей. Уміння проведення самостійних досліджень, осягнення істини легко прищеплюються і переносяться в подальшому на всі види діяльності, якщо вчитель створює для цього певні умови.

Важливе завдання вчителя в початковій школі сформувати теоретичних і практичних умінь, навчання вмінням і навичкам дослідницького пошуку, опанування школярами основ природничо-наукового світогляду за допомогою активних методів навчання, що дозволяють використовувати всі рівні засвоєння знань: від звичайного відтворення до творчо-пошукової діяльності.

Щоб залучити учнів до активної пізнавальної діяльності, учитель повинен таким чином організувати свою роботу, щоб в учнів виникло бажання діяти і вносити нове у свій досвід. Якнайкраще активну пізнавальну діяльність школярів забезпечують проблемно-пошукові методи навчання. Учитель створює проблемну ситуацію, у якій учень усвідомлює завдання, але знань для його виконання в нього бракує. Однак їх цілком достатньо, щоб почати пошук способу розв'язання, тобто новим для учня є не тільки здобуті знання, але й способи дій для їхнього здобуття. Під час процесу розв'язання проблемної ситуації під керівництвом учителя відбуваються такі види розумової діяльності учнів, як усвідомлення неможливості застосувати відомий спосіб, формулювання проблеми, висунення припущень, гіпотез щодо її розв'язання, їх випробування й формулювання висновку. Дослідницька діяльність сприяє формуванню в учнів на доступному рівні цілісної природничо-наукової картини світу, системи знань, яка відображає закони і закономірності природи та місце в ній людини.

Велику роль у розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів відіграють дослідницькі практикуми. Вперше вони розроблені і представлені на сторінках підручників природознавства, починаючи з 1-го класу. Оскільки в цьому віці важко виконувати практикум самостійно, вчитель виступає їхнім основним помічником, часто залучаючи батьків, які допомагають дітям підібрати необхідну літературу, забезпечити місце для проведення дослідження, оформити його результати.

Отже, педагогічно правильно організоване спостереження є підґрунтям та необхідною умовою проведення дослідів, навчального експериментування. Досліди на уроках природознавства дають змогу відтворювати явище або процес у спеціально створених умовах, стежити за їх перебігом, побачити ті ознаки, які в природі безпосередньо сприйняти важко або неможливо.

Головним змістом дослідження у сфері освіти є те, що воно є навчальним. Це означає, що його головною метою є розвиток особистості дитини, а не одержання об'єктивно нового результату.

Особливість професійної підготовки вчителя до організації такої діяльності молодших школярів полягає в тому, що він не тільки повинен уміти організувати навчально-дослідницьку діяльність учнів, але й сам досконало володіти методами наукового дослідження (уміти формулювати проблему, завдання, питання; розробити гіпотезу, визначити схему експерименту, знайти чинники, шляхи й засоби наукового аналізу тощо).

Дослідницька діяльність учнів може бути успішною в тому випадку, якщо вона буде будуватися на наступних принципах: доступності; природності; свідомості; самодіяльності. Одним із головних принципів дослідницької діяльності учнів є принцип самодіяльності.

У ході виконання дослідницьких завдань формуються дослідницькі вміння і навички, необхідні у дослідницькому пошуку: бачити проблеми, ставити запитання, висувати гіпотези, спостерігати, класифікувати, структурувати отриманий в ході дослідження матеріал, робити висновки та умовиводи, доводити і захищати свої ідеї.

Головним результатом використання дослідницьких завдань у початковій школі є розвиток самого учня за рахунок придбання досвіду дослідницької діяльності, за рахунок відкриття, осмислення, узагальнення нових знань.

Проводячи дослідження, учень занурюється у творчий простір і переходить в творчий стан. Тут учень-дослідник здобуває, накопичує, узагальнює нові знання. Найголовніше – націленість на пошук невідомих раніше знань, які можуть бути необхідні суспільству.

Організуючи дослідницьку чи проектну діяльність, доцільно долучати батьків, старшокласників (сестер, братів), дорослих тощо. Бажання їх підтримати інтерес дослідницької і проектної діяльності, бажання спільно діяти, поділитися досвідом, знаннями, бажання відгукнутися на прохання дітей, не відштовхнути їх від себе, сприятиме розвитку дослідницького інтересу, підвищується впевненість у собі, що впливає на результат навчання.

Учень зрозуміє суть свого дослідження тільки в тому випадку, якщо зможе прожити його на власному досвіді. Саме дослідницька діяльність дає учневі набагато більшу свободу розумової діяльності, чим репродуктивна.



Заняття дослідницькою діяльністю передбачає освоєння матеріалу за межами шкільного підручника, і це відбувається на високому рівні труднощів. Педагог повинен пам'ятати, що поняття «високий рівень труднощів» має сенс тоді, коли це стосується конкретного учня, а не конкретного навчального матеріалу: те, що для одного учня достатньо складно й незрозуміло, для іншого – просто й доступно.

Одним з важливих принципів організації дослідницької діяльності є принцип природності. Цей принцип пояснюється так: тема дослідження, за яку береться школяр, не повинна бути надуманою дорослим. Вона повинна бути реальною, цікавою і справжньою, а значить такою, що виконується.

Наступним принципом організації дослідницької діяльності є принцип наочності або експериментальності.

Засобами наочності вважають не тільки те, що може сприйняти зір людини, а й уявлення, які з'являються в ході слухання образної мови або читання художньої літератури. У дослідницькій діяльності людина пізнає властивості речовин і явищ не тільки зором, але й за допомогою інших аналізаторів.

Не менш важливим принципом реалізації дослідницької діяльності школяра є принцип свідомості виконуваної учнем роботи.

Проте, найголовнішим зі всіх вище перерахованих принципів є принцип самодіяльності школяра, оскільки саме самостійна діяльність у ході навчального дослідження є головним показником розуміння учнем проблеми, що вивчається ним.

У дітей зникає страх перед неправильною відповіддю. Самостійний пошук учнями відповіді на запитання "ЧОМУ?" приносить масу задоволення не тільки вчителю, а насамперед самому учню. Спираючись на власний досвід, учні самі пропонують завдання, ставлять запитання та шукають на них відповіді.

Використовуючи дослідницькі методи навчання, можна переконатись, що учні краще почали аналізувати, зіставляти, виділяти головне, вміло застосовувати набуті навички на практиці, набули комунікативних навичок. Підвищується інтерес учнів до знань, зростає самоповага. Тому можна сказати – за даними методами навчання - майбутнє. Постійне впровадження їх у практику роботи робить процес навчання значущим, орієнтованим на особистість учня. І дає, врешті-решт, вагомий здобутки.

Таким чином, дослідно-експериментальні роботи в початкових класах (і зокрема при вивченні природознавства) дозволяє дійти висновку, що вона буде ефективною за наступних педагогічних умов:

- забезпечення наступності в проведенні дослідів і спостережень за природою в початковій школі;
- цілеспрямованого навчання учнів методиці навчального спостереження та експериментування;
- урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей молодших школярів;
- оптимального поєднання репродуктивного та творчого підходів в організації дослідів та навчальних експериментів;
- запропоновані учням напрями дослідницької роботи мають бути різноманітними;
- теми досліджень повинні бути цікавими учням і мати практичну спрямованість.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Разагатова Н.А. Залучення молодших школярів у навчально-дослідну діяльність / Н.А.Разагатова – М., 2002. – С.124.
2. Савенков, А.І. Зміст і організація дослідного навчання школярів [Текст] / А.І.Савенков. – М.: «Вересень», 2003. – С.204.
3. Семенова, Н.А. Дослідницька діяльність учнів [Текст] / Н. А. Семенова // Початкова школа. – 2006. – № 2. – С.45–49.
4. Семенова, Н.А. Місце дослідницької діяльності молодших школярів у сучасному освітньому процесі [Текст]. – Томськ: Видавництво ТГПУ, 2002. – С.59–62.
5. Македонова Л. Використання дослідів на уроках природознавства в початковій школі / упоряд.: Л. Македонова, В. Неклеса, Р. Шиян / [за заг. ред. О.В. Стребної]. – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 128 с.

Людмила ПІСКУН

ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Горська О. О.

У статті розглянуто проблеми формування фонетичної компетенції учнів початкової школи, визначено поняття та описано загальну характеристику компонентів фонетичної компетенції. Продемонстровано реалізацію системи роботи під час опрацювання фонетичного матеріалу з використанням інтерактивних технологій навчання.

Ключові слова: фонетична компетенція, учні початкової школи, інтерактивні технології навчання.

Постановка проблеми. Оновлений Державний стандарт початкової освіти актуальним завданням сучасної школи визначає реалізацію компетентнісного підходу [6, с.92]. Оскільки компетентнісно-орієнтований підхід є новим концептуальним орієнтиром до формування змісту й мовно-літературної освітньої галузі, розвиток фонетичної компетентності молодших школярів визначаємо як одне з пріоритетних завдань оволодіння рідною мовою.

Важливість фонетики важко переоцінити, адже першоосновою мови прийнято вважати усну форму, її звукову матерію. Разом з тим, прогресивна освітня спільнота активно шукає ефективні інноваційні педагогічні інструменти для розвитку компетентностей учнів. Для досягнення високих ефективних результатів у процесі засвоєння знань та практичному їх використанні у сучасній школі широко впроваджуються інтерактивні технології роботи з учнями молодшого шкільного віку. Однак, на нашу думку,



недостатньо розкрита система застосування інтерактивних технологій у процесі формування фонетичної компетенції молодших школярів.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Значний внесок у розробку методики формування фонетичної компетентності молодших школярів мають дослідження М. Вашуленка, Н. Деркач, О. Караман, Г. Коваль, Н. Тоцької, О. Хорошковської та інших. У своїх розробках вчені підкреслюють значення фонетико-графічної компетентності в оволодінні учнями усним та писемним мовленням.

Дослідженню проблеми інтерактивних методів навчання приділили увагу О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Коберник, Л. Коваль, О. Комар, Г. Сиротенко та інші.

Метою статті є дослідження формування фонетичної компетенції учнів початкової школи з використанням інтерактивних технологій.

Виклад основного матеріалу. Фонетична компетенція – це здатність людини до коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і фонетичної усвідомленості. Успішність формування фонетичної компетенції залежить від рівня сформованості фонетичних навичок, обсягу отриманих і засвоєних знань про фонетичний бік мовлення і динамічної взаємодії цих складових на основі загальної мовної та фонетичної усвідомленості [1, с. 132].

За визначенням А. Богуш, фонетична компетенція – правильне вимовляння всіх звуків рідної мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголошування, добре розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонеми; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темپ, тембр, сила голосу, логічні наголоси тощо) та прийомами звукового аналізу слів; усвідомлення звукового складу рідної мови [2, с. 20].

Н. Босак послуговується терміном фонетико-орфоепічна компетенція. Це, за її означенням, «ієрархічно побудована система, піраміду змістових одиниць якої складають такі компоненти, як фонетичні знання, фонетичні навички (з членуванням на слухо-вимовні й акцентно-інтонаційні) і завершують фонетичні вміння. Під фонетичними знаннями слід розуміти передбачуване навчальною програмою засвоєння фахових лінгвістичних понять з курсу фонетики української мови, вивчення основних фонетичних одиниць, звукових явищ різного рівня – від звука до речення. Під слухо-вимовними навичками – фонемно-правильну вимову звуків у потоці мовлення і розуміння всіх звуків під час аудіювання. Акцентно-інтонаційні навички – це правильне наголошування слів і слівосформ, коректне інтонаційно-ритмічне оформлення мовлення» [3, с. 40].

Складниками фонетичної компетентності є:

- фонетичні рецептивні (слухові) й репродуктивні (вимовні) навички;
- фонетичні декларативні й процедурні знання про фонетичний бік мовлення: фонеми та їхні артикуляційно-акустичні характеристики, основні модифікації звуків у потоці мовлення, фонетичну організацію слів (склад, словесний наголос), інтонацію та її складники (мелодику, ритм, паузацію, наголос, темп, гучність, тембр), транскрипцію й інші умовні символи та графічні можливості відображення інтонації;
- фонетична усвідомленість – здатність учня розмірковувати над процесами формування своєї фонетичної компетентності й оволодівати вимовою, конструюючи систему власних фонетичних знань [7, с. 86].

Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти рівнями формування фонетичної компетенції для початкової школи є А1 (інтродуктивний рівень елементарного користувача). Чинні програми не диференціюють зазначені рівні на підрівні по класах і не дають їх опису. Це значно ускладнює роботу вчителів над фонетичним боком мовлення учнів і робить її залежною від підручників і від власного розуміння процесів формування фонетичної компетенції.

Сучасний педагог в освітньому процесі повинен постійно вдосконалювати свою роботу, впроваджувати нові форми, методи, прийоми і засоби на уроках. Для досягнення високих ефективних результатів у процесі засвоєння знань та практичному їх використанні в сучасній школі широко впроваджуються інтерактивні методи та форми роботи з учнями молодшого шкільного віку.

Інтерактивні технології ефективно сприяють формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва і взаємодії. Цей педагогічний інструмент допомагає знайти розумний баланс між академічними і прагматичними знаннями, уміннями і навичками. Завдяки таким сучасним технологіям учні вчать бути демократичними, критично мислити, приймати продумані рішення, а отже, відбувається постійна співпраця учнів класу. Разом з тим, в інтерактивному навчанні змінюється взаємодія вчителя та учня. У даній ситуації активність вчителя поступається місцем активності учня, а метою вчителя стає створення умов для ініціативи школярів [8, с. 138].

Проаналізувавши досвід багатьох вчителів початкових класів, можна констатувати, що найбільш ефективними і доцільними на уроках у початковій школі є технології «Мозковий штурм», «Мікрофон», робота в парах, «Навчаючи – учусь», «Займи позицію» тощо [9].

Учитель початкових класів О. Григор'єва пропонує на уроках у початкових класах використовувати такі методи інтерактивних технологій:

1. Бесіда за Сократом (учні ставлять проблемні питання і шукають шляхи їх розв'язання).
2. Дискусія (висловлюються різні погляди під час обговорення складної проблеми і пошуку істини).
3. Творча лабораторія (учасники мікрогрупи подають свої творчі здобутки: власні вірші, міні-твори, новели, сценарії).



4. Акваріум (кілька учнів з групи сидять у центрі кабінету в оточенні інших і ведуть дискусію. Кожен з тих, хто спостерігає, закріплений за кількома учасниками дискусії, уважно стежить за нею, а потім висловлює свої зауваження і коментарі) [4, с. 29-30].

У контексті формування фонетичної компетенції молодших школярів інтерактивні методи навчання виступають ефективним педагогічним інструментом. До прикладу:

1. Метод творчого конструювання «Продовж речення»

– Допишіть прислів'я, дібравши кінцівку з довідки.

– Підкресліть слова з буквами «я», «ю», «є», «і».

– Прокоментуйте звуко-буквений склад цих слів.

А. Від красних слів язик...; Діла говорять голосніше, ...; Де слова з ділом розходяться, там не порядок...

Довідка: водяться; як слова; не відсохне.

Б. Птицю пізнають по пір'ю, а людину ...; Впік мене тим словом, ...; Красне слово – ...

Довідка: золотий ключ; по мові; не треба й вогню.

В. Хто мови своєї цурається, хай сам...; Рідна мова – не полова, її за вітром ...; Добрим словом мур проб'єш, а лихим...

Довідка: і в двері не ввійдеш; не розвієш; себе стидається.

2. Кросворд «Зійдіть сходами»

– Доберіть і запишіть слова, що починаються літерою «І», відповідно до кількості клітинок (пропонуються клітинки для запису слів, найменше з яких складається з трьох букв, найбільше – із семи).

І						
І						
І						
І						
І						

Довідка: їжа, їзда, їдець, їжачок, їдальня.

3. Метод «Акваріум». Вправа «Знайди подібне»

А. – Згрупуйте слова, за «секретами» – вимова і написання яких не збігаються.

Мовний матеріал: здається, на дощі, сміється, у річці, братський, купається, сміється, у кішці, береться, студентський, хлюпочуться, миються, миється, у книжці, грається, людський.

Б. – Прочитайте речення. Знайдіть слова у яких вимова не збігається із написанням. Правильно вимовляйте слова, склади, звуки.

Мовний матеріал: Голівка кульбаби в біленькій прозорій шапочці. Софійка весело стрибала на одній ніжці. На молодій грушці рясно зацвіли квіти. Петрик катався на санчатах по замерзлій річці. На Камчатці дуже багато гейзерів.

4. Гра «Уважне вухо – кмітливе око»

Мета гри: розвиток у учнів фонематичного слуху, вміння розрізняти звук та букву визначити в слові кількість звуків і букв.

Завдання гри: знайдіть слова:

а) в яких кількість звуків й букв збігається;

б) слова, в яких звуків більше, ніж букв;

в) слова, в яких букв більше, ніж звуків.

Матеріал для гри:

Безлюдний, пелюстка, закликають, використаю, калюжа, знаю, заплющити, клювати, висміювати, вирощую, юний, рию, лютий, кров'ю, любимо, маю, землю, всю, свою, баюра, блюдце, костюм, володіють, всюди, в'юн, залюбки, працювати, вибираю, миттю, людство, дрючок, звичаю, капелюшок, верблюд, колючий.

Правильна відповідь:

а) безлюдний, пелюстка, калюжа, заплющити, клювати, лютий, любимо, землю, всю, всюди, залюбки, працювати, дрючок, капелюшок, верблюд, колючий, закликають, володіють;

б) використаю, знаю, висміювати, вирощую, юний, рию, кров'ю, маю, свою, баюра, в'юн, вибираю, звичаю;

в) блюдце, миттю, людство.

Висновки. Фонетичні знання є підґрунтям оволодіння учнями мовленням. Звуки мови є матеріальним засобом реалізації лексичних і граматичних значень, будівельним матеріалом для слів і словоформ, тому значення фонетики у шкільному курсі початкової школи важко переоцінити. Проведення звукових вправ сприяє усвідомленню школярами звукових закономірностей мови, розвитку навичок мовлення, створює основу для усвідомлення мовного матеріалу і одночасно готує до засвоєння навчального матеріалу на наступних етапах навчання. Ефективною системою формування фонетичної компетенції молодших школярів на уроках рідної мови є застосування інтерактивних технологій.

Інтерактивні методи навчання, як педагогічний інструмент, є специфічним способом організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, що забезпечує засвоєння ними змісту навчання й досягнення цілей навчання в процесі розв'язанні певних проблемних завдань. Розглянута проблема потребує подальших досліджень та опрацювання сучасними науковцями в контексті новітніх методичних тенденцій, адже



ефективність проведеного уроку значною мірою залежить від правильного застосування вчителем інтерактивних технологій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бакум З. П. Принципи навчання фонетики української мови / З. П. Бакум // Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. – 2009. – Вип. 3. – С. 131-138.
2. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А. М. Богуш. – Х.: Вид-во «Ранок», 2013. – 192 с.
3. Босак Н. Ф. Етапи і стадії формування фонетико-орфоепічної компетенції студентів філологічного фаху / Н. Ф. Босак // Наука і освіта. – 2014. – № 10. – С. 39-42.
4. Галаган І. С. Передові освітні технології світу: [аналіз можливостей їх застосування в освітній діяльності України] / І. С. Галаган // Відкритий урок. Розробки, технології, досвід. – «Плеяди». – 2013. – № 2. – С. 28-31.
5. Грицюк О. І. Інтерактивні технології навчання молодших школярів / О. І. Грицюк // Початкове навчання та виховання. – 2011. – № 8. – С. 2-17.
6. Державний стандарт початкової освіти // Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи. – К.: ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. – 240 с.
7. Лук'яник Л. Фонетична основа мовного матеріалу в початкових класах / Л. Лук'яник // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – Педагогічні науки. – 2016. – № 1(1). – С. 85-89.
8. Пелих М. Вплив інтерактивних технологій навчання на міцність знань школярів / М. Пелих // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2009. – Ч. 3. – С. 136-141.
9. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К., 2007. – 142 с.

Альона ПІХАЙ

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФЕНОЛОГІЧНИХ СПОСТЕРЕЖЕНЬ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мартін А.М.

Анотація. У статті розглядається формування природознавчої компетентності молодших школярів у процесі фенологічних спостережень. Визначено основні принципи та напрямки організації фенологічних спостережень в процесі ознайомлення дітей з природним довкіллям.

Ключові слова: природознавча компетентність, фенологічні спостереження, молодший школяр.

Проблеми взаємовідносин людини та природи мають сьогодні глобальні масштаби та потребують від людства глибоких змін, переосмислення існуючих поглядів на природу та перебудову системи цінностей. Адже пізнання навколишнього світу розпочинається з накопичення чуттєвого досвіду, фактичного матеріалу, який осмислюється з метою засвоєння системи знань навколишньої природи та її зв'язками.

Таким чином, аналіз різноманітних підходів у системі освіти дає змогу визначити зміст та методичне забезпечення початкової ланки. Нормативні документи, що регламентують зміст початкової освіти, ґрунтуються на засадах компетентнісного підходу і вимагають чіткого визначення результативної складової всіх компонентів освіти, зокрема змісту та умов формування природознавчої компетентності учнів початкових класів [1; 3].

Сучасні науковці наголошують, що пізнання природи – різнобічний розвиток та виховання дитини. Семантичним особливостям, формам впровадження понять «компетентність», «компетенція» присвячено роботи Т. Байбари, Н. Бібік, О. Савченко, Л. Хоружа. Компетентнісний підхід має відобразитися у змісті програм, підручників та методичних матеріалів для початкової ланки, є формування уявлень про речі, явища природи в процесі фенологічних спостережень.

З точки зору розкриття поняття «природознавча компетентність» Конвенція сучасного природознавства проголошує основні пріоритети взаємодії людини і природи як універсальної, унікальної цінності, розвиток науково-природничої картини світу, що базується на формуванні певного типу світогляду, що визначає місце і діяльність людини у природі. А також полягає у формуванні в учнів засобами навчальних предметів системи природничих знань та спроможності використовувати ці знання в соціалізації та творчій самореалізації особистості та формування екологічного мислення й поведінки учня [3].

В свою чергу, Державний стандарт освіти визначає предметну природознавчу компетентність як особистісне утворення, що характеризує здатність учня розв'язати доступні соціально й особистісно значущі практичні та пізнавальні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи в сфері відносин «людина – природа». Отже, предметна природознавча компетентність являє собою освоєний у процесі ознайомлення з довкіллям досвід діяльності, що формується на основі сукупності уявлень, знань, умінь, ставлень та оцінних суджень до предметів та явищ природного оточення [2].

Зміст освітніх завдань початкової освіти дає змогу визначити формування предметної природознавчої компетентності. При цьому, важливою умовою накопичення досвіду діяльності є оптимальна організація фенологічних (сезонних) спостережень за природою, яка передбачає набуття уявлень про неповторність компонентів природи. Важливе значення у процесі формування природознавчої компетентності є фенологічний принцип. Термін фенологія походить від слів *fenos* (сезон) *logos* (наука), тобто наука про сезонні зміни в природі [5, с.80]. Фенологічні спостереження базуються на вивченні сезонних змін у живій та неживій природі. Особливостями фенологічних спостережень є:

- базування на вивченні сезонних змін в живій та неживій природі;
- проведення відповідно до пір року;
- сприйняття природи різними органами чуття;
- розуміння взаємозв'язків у природі.



Досвід фенологічних спостережень передбачає оволодіння дитиною системою навичок набуття знань, естетичного досвіду, балансу естетичних вражень, необхідних для подальшого духовного розвитку. Діти початкового віку мають розвинутий пізнавальний інтерес, зокрема до довкілля. Саме в цьому віці вони сприймають світ в цілому, що сприяє формуванню системних знань та становить основу екологічного світогляду.

Змістові лінії освітньої галузі «Природознавство» за Новим Державним стандартом початкової школи передбачають активізацію дослідницької діяльності пошукових завдань, які передбачають розв'язання освітніх та виховних завдань, а саме: уточнення і поглиблення знань про рослини, тварин і природні явища відповідно до принципу сезонності; формування знань про життєво необхідні умови для людини, тварин і рослин (живлення, зростання, розвиток); формування елементарних уявлень про причинно-наслідкові зв'язки в межах різноманітних природних комплексів; ознайомлення з природними чинниками, що впливають на здоров'я людини та на предмети живої та неживої природи в довкіллі [2].

Педагоги виділяють такі основні напрямки організації фенологічних спостережень дітей в процесі ознайомлення з природним довкіллям:

- застосування системи самостійних робіт;
- використання інтелектуальних карт;
- використання нових форм й різноманітних дидактичних та наочно-технічних засобів, які забезпечують активність пізнання;
- розвиток спостережливості під час екскурсій та ведення календаря природи.

У процесі фенологічних спостережень створюються яскраві реалістичні уявлення про природу, зв'язки в ній і деякі закономірності. Як говорив В. О. Сухомлинський правильно організоване спостереження: «не тільки метод вивчення матеріалу, але й метод розумового розвитку, виховання розуму» [5, с. 82].

Фенологічні спостереження мають на меті ознайомлення дітей з процесом змін або перетворенням предметів і явищ. Цей тип спостереження є більш складним, вимагає розвиненої спостережливості, розумових процесів (аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення), встановлення причин змін і перетворень у предметах чи явищах. У своїй педагогічній спадщині В. О. Сухомлинський використовував фенологічні спостереження, які він називав як логічний тип «уроку мислення» серед природи, які були спрямовані на формування системи наукових знань про закономірності розвитку природи і розвитку пізнавальних здібностей дітей («Живе і неживе», «Неживе пов'язане з живим», «Все в природі змінюється»)

Такі спостереження мають на меті формування певних уявлень про зміни, що відбуваються в природі за відповідний проміжок часу (пори року) що складає відносно завершені знання про явища природи. У структурі фенологічного спостереження, виділяють:

- об'єкт спостереження;
- результат спостереження має бути зафіксованим у певній формі;
- мотивація спостереження та її планування.

На думку Є. Кулькіної, включення дитини до активних видів діяльності в процесі фенологічних спостережень, спонукає до пізнавальної та соціальної активності; виховує позитивне ставлення до довкілля. Використання елементів проблемного навчання під час спостережень за сезонними змінами дозволяють успішно впливати на мотиваційну сферу, а отже, і на формування мотивів екологічно доцільної поведінки [4, с. 12]. Мотивація є найбільш складною структурою особистості дитини, що впливає на формування природознавчої компетенції, але тільки вона забезпечує здатність надавати особистісного смислу подіям і власній діяльності дитини у довкіллі, сприяє виробленню особистісних життєвих цілей і ціннісних орієнтацій [5, с. 83].

Спостереження – це цілеспрямоване, планомірне сприймання об'єктів навколишньої дійсності, яке призводить до формування вміння спостерігати, підпорядковане конкретно - визначеним цілям й вимагає вольових зусиль. Адаже ведення спостережень – складний процес, що ввібрав в себе знання різних природничих галузей, які мають прикладне та еколого – просвітницьке значення в житті людини. Систематичне ведення спостережень за природою та сезонний принцип навчання складає зміст природознавства в початковій школі.

У навчальному процесі початкової школи спостереження можуть виконувати дві основні функції: демонстративно-ілюстративну (для закріплення сформованих знань, умінь і навичок) та дослідницьку (як засіб здобуття нових знань). Спостереження – це обов'язкова ланка у пізнанні природи. Тому при цьому, бажано використовувати різноманітні форми і прийоми організації спостережень. Ця різноманітність викликана необхідністю врахування вікових можливостей дітей та специфіки природничого матеріалу. Адаже доречний вибір найбільш ефективної у кожному конкретному випадку форми роботи під час фенологічних спостережень спирається на знання класифікації форм ознайомлення дітей з природою [4, с. 22].

В практиці ознайомлення з фенологічними змінами у природі мають місце: уроки - спостереження за живими об'єктами, уроки-спостереження за змінами погоди, заняття узагальнююча бесіда, сюжетно-дидактичні ігри, колективна праця в природі.

Отже, формування і розвиток у молодших школярів умінь проводити спостереження є цілеспрямованим процесом, який починається з наслідування дій вчителя та входить у систему навчально-виховної роботи і передбачає поступове ускладнення знань для самостійної роботи.



В процесі організації фенологічних спостережень використовуються різноманітні методи та прийоми, які реалізуються у відповідних формах навчально-виховної діяльності учнів. Тому проведення фенологічних спостережень вимагає вміння керівництва. На думку Л.Фесюкової, важливо не тільки правильно визначити програмні завдання, визначити пізнавальну і виховну мету, а й важливими є компактне проведення його. Одне спостереження повинне йти за іншим без великих проміжків у часі. У цьому випадку зміст кожного наступного спостереження, спирається на попередні, зміцнює, уточнює і доповнює єдину систему знань про об'єкт [4, с. 15].

Розуміння основних принципів організації фенологічних спостережень у початковій школі позитивно впливає на способи керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів, закладають основу досвіду взаємодії з природними довкіллям. Сезонний принцип структурування матеріалу найкраще впливає на становлення особистості в цілому, оскільки сприяє розвитку мислення, мовлення, емоційної сфери. Адже, постійне спілкування з природою і взаємодія з нею стають істотною стороною виховного процесу, – писав В. Сухомлинський у праці «Школа і природа» [5, с. 84].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бібік Н. Компетентність і компетенції в результаті початкової освіти / Н.М.Бібік // Початкова школа. – 2010. – №9 – С. 2-4.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/average>
3. Концепція екологічної освіти / - Рішення колегії Міністерства освіти і науки України N 13/6-19 від 20.12.2001-К.: – 8 с. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.edu.kiev.ua/>
4. Методика ознайомлення дітей з природою: Хрестоматія / [наук. ред. та упоряд. Н.М. Горопаха]. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2012. – 432с
5. Семашкіна Г. Пропедевтика формування природничої компетентності молодших школярів / Г. Семашкіна // Наука і освіта. – 2013. – №5. – С. 80 – 84.

Юлія ПОГОРІЛА

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)*

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Омеляненко С. В.

Стратегія розвитку сучасного українського суспільства в умовах соціально-економічних реформ об'єктивно потребує підвищення вимог до освітньої системи, професійної підготовки фахівців високої кваліфікації та вирішення багатьох соціальних проблем. Зміни обставин суспільного життя спричиняють подальше зростання гостроти і актуальності питань соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, посилення соціально-педагогічного супроводу і соціально-психологічної підтримки цієї категорії дітей [6].

До проблеми соціального супроводу дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, зверталися Т. Шанскова, М. Бітянова, Г. Бевз, В. Кузьмінський, О. Нескучаєва, К. Соколова, А. Капська, Н. Комарова, І. Пеша та ін.. Розробкою питань педагогічного супроводу займалися такі науковці: В. Басюк, П. Ельканова, Т. Єгорова, А. Єфімова, С. Кібакін, І. Куліковська, О. Матвєєва, О. Мачкаріна, Л. Мітіна, Н. Радичев, Т. Строкова, Т. Ушакова, Л. Шипіцина.

Юридичне визначення категорій «діти-сироти» і «діти, позбавлені батьківського піклування» подано в Законі України «Про охорону дитинства»: «Дитина-сирота – дитина, у якої померли чи загинули батьки; діти, позбавлені батьківського піклування, – це діти, батьки яких: позбавлені батьківських прав; дітей відібрано без позбавлення батьків батьківських прав; визнані відсутніми безвісти; визнані недієздатними; оголошені померлими; відбувають покарання в місцях позбавлення волі; перебувають під вартою на час слідства; розшукуються органами внутрішніх справ через ухилення від сплати аліментів; відсутність відомостей про їхнє місцезнаходження; через тривалу хворобу не мають змогу виконувати батьківські обов'язки; підкинуті діти; батьки яких невідомі; безпритульні діти» [3].

У Законі України «Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей», наводиться таке тлумачення: діти, позбавлені батьківського піклування – діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісно відсутніми або недієздатними, оголошенням їх померлими, відбуванням батьками покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами внутрішніх справ, пов'язаним з ухиленням від сплати аліментів та відсутністю відомостей про їх місцезнаходження, тривалою хворобою батьків, що перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також підкинуті діти, діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовилися батьки, та безпритульні діти [2].

До помітно типових особливостей дітей, які залишилися без батьківської опіки, як уважає І. Манохіна, відносяться: особливий стиль спілкування, нервовість, що викликає у сиріт домінування захисних форм поведінки, зокрема таких, як неадекватна лояльність або агресивність, відсутність гуманного ставлення, жорстокість до слабших, байдужість до чужого лиха, приниження особистої гідності, брехливість, схильність до крадіжок (часто це прояв інстинкту самозбереження), безпорадність. Усе це робить процес входження виховання у соціум та його соціальне становлення дуже важким і складним [5].

На думку дослідниці, діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, мають ряд особливостей, які виявляються:



– в інтелектуальному розвитку (найчастіше за все не вміють застосовувати наявні знання для вирішення проблем, що постають перед ними, їм легше працювати за зразком; мінімальна вираженість пізнавальної потреби; при нормальному рівні інтелекту він не застосовується повністю ні у навчальній діяльності, ні у життєвих ситуаціях);

– у мотиваційній сфері (чітке вираження домінування бажань, пов'язаних безпосередньо з їхнім повсякденним життям; переважають мотиви, пов'язані з сьогоdnішнім днем чи найближчим майбутнім; спостерігається звуження часової перспективи);

– у розвитку «Я-концепції» (діти-сироти більш інфантильні, залежні у проявах поведінки, у самооцінці від оточуючих, ніж діти, що виховуються у родинному середовищі; на відміну від «домашніх» дітей, які виражають своє прагнення бути самостійними і незалежними, виявляють активний протест проти контролю, діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, визнають необхідність опіки та контролю над собою);

– у процесі становлення самооцінки (у дітей із родини найчастіше позитивна самооцінка і має більш складний характер, ніж у дітей-сиріт, у яких відношення до себе має однозначний характер; у дітей-сиріт досить часто спостерігається дискомфорт успіху, оскільки їм важливіше зберегти звичне ставлення до себе, нехай навіть негативне, ніж мати невизначене уявлення про себе; розвиненість почуття «ми», орієнтація у самооцінці на думку інших);

– у розвитку гендерної ідентичності (досить часто відчувають труднощі у створенні власної родини; спостерігаються проблеми у формуванні статево-рольової поведінки; ранній початок статевого життя; безвідповідальність в уявленнях про майбутню родину і батьківство);

– у спілкуванні з дорослими й однолітками (почуття недовіри, несформовані повноцінні емоційно насичені контакти з дорослими та однолітками; часті випадки прояву агресії, як наслідок – незадоволення потреби у любові; прояв залежності, найчастіше негативного характеру, від дорослих) [5].

У дослідженнях Е. Мінкової наводиться емоційний портрет таких дітей, який характеризується певними рисами: бідна гама емоцій, одноманітність емоційно-експресивних засобів спілкування; знижений фон настрою; схильність до швидкої зміни настрою (пожвавлення переходить у плач, крик; піднесений настрій – у похмурий, агресію); одноманітність і стереотипність емоційних проявів; поверхнева емоційність, яка згладжує негативні переживання і сприяє їх швидкому забуванню; неадекватні форми емоційного реагування на схвалення і зауваження (від пасивності й байдужості до агресивності й ворожості); підвищене почуття страху, тривожності, хвилювання; основна направленість позитивних емоцій – отримання нового задоволення (у той же час позитивні емоції є більш стійкими, вони ефективніше регулюють поведінку); нестабільність емоційних контактів з оточуючими (легко вступають у контакт, у спілкуванні можуть здаватися жвавими, безпосередніми, але швидко змінюють партнерів у грі); нерозуміння емоційного стану іншої людини, її поведінка часто викликає негативне ставлення до партнера, накладає відбиток на стосунках з ним, призводить до конфлікту і сварок; надмірна імпульсивність, афективна вибуховість [7].

Для подолання негативних особливостей, життєвих труднощів, збереження та підвищення соціального статусу дітей, позбавлених батьківського піклування, необхідно здійснювати соціально-педагогічний супровід.

У сучасній психолого-педагогічній науковій літературі концепт «педагогічний супровід» висвітлюється не надто активно, однак варто зазначити деякі аспекти його трактування. Так, цікавим для нас є визначення педагогічного супроводу М. Рожковим (науковець використовує термін «соціально-педагогічний супровід людини») як процес, що містить комплекс цілеспрямованих послідовних педагогічних дій. Результатом цих дій стає допомога людині в розумінні життєвої ситуації, що виникла, і забезпечення її саморозвитку на основі рефлексії [8].

На думку Є. Казакової, педагогічний супровід – це метод, що забезпечує створення умов прийняття суб'єктом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. При цьому суб'єкт визначається і як людина, що розвивається, і як система, котра розвивається [4].

За М. Шакуровою, педагогічний супровід є одним із «механізмів тривалої двосторонньої педагогічної взаємодії». Автором висвітлено такі характеристики, що належать цій взаємодії: суб'єктна позиція всіх учасників процесу; спільність і взаємореферентність, яка приймається та підтримується суб'єктами взаємодії; багатопроектність; схожість інтерпретацій; адаптивність; переважне використання «м'яких» методів педагогічної взаємодії [9].

У результаті аналізу наукових праць та враховуючи особливості дітей, позбавлених батьківського піклування, нами виокремлено умови, що забезпечують ефективність соціально-педагогічного супроводу: систематичність та комплексність надання соціально-педагогічного супроводу; поетапність соціально-педагогічної діяльності; застосування індивідуального підходу відповідно потреб дитини; здійснення комплексної діагностики; проведення просвітницької та профілактичної роботи з дітьми, позбавлених батьківського піклування; консультативна психолого-педагогічна допомога; взаємодія соціального педагога з фахівцями та організаціями у наданні допомоги дітям, позбавленим батьківського піклування.

Експериментальна робота проводилася нами на базі гімназії № 9 Кіровоградської міської ради Кіровоградської області в період проходження переддипломної практики з метою дослідження педагогічного супроводу дітей позбавлених батьківського піклування.

У дослідженні взяли участь 2 дітей, позбавлених батьківського піклування. Були використані такі методи: педагогічне спостереження, бесіда, анкетування, метод аналізу шкільної документації, експеримент, соціометричне дослідження.



За допомогою методу педагогічного спостереження ми проаналізували роботу соціального педагога щодо соціально-педагогічного супроводу дітей, позбавлених батьківського піклування. Соціальний педагог проводить бесіди, при яких виявляє ставлення дітей, їхні почуття і наміри, оцінки і позиції, відбувається роз'яснювальна та просвітницька робота серед дітей і опікунів, прийомних батьків, здійснюється тісна взаємодія соціального педагога та управління з питань захисту прав дітей Міської ради міста Кропивницького.

Для виявлення особливостей дітей позбавлених батьківського піклування, ми використали таку методику: анкета для учнів 10-14 років «Ставлення учнів до школи та класу», мета якої визначити ставлення учнів до школи, навчання та предметів, які вивчаються. Методика складається з бланку запитань і варіантів відповідей. Учні пропонуються відповісти на запитання анкети, яка містить 11 запитань з варіантами відповідей або пропонуються дописати власний варіант. Також застосовувалася методика «Неіснуюча тварина», мета якої визначення характеру людини, риси особистості, та соціометрія, в ході якої визначили внутрішню групову взаємодію між учнями класу, а також визначення статусу й ролі кожного учня в класному колективі.

В гімназії № 9 Кіровоградської міської ради Кіровоградської області навчаються двоє дітей, позбавлених батьківського піклування, які були продіагностовані за різними методиками. Зокрема, Вероніка Ч., учениця 7-го класу має проблеми у навчанні, не встигає виконувати всі завдання на уроках, часто перебуває у невдоволеному настрої, може виникати необгрунтована агресія та почуття незадоволення до вчителів.

Після проведення з Веронікою методики «Неіснуюча тварина» ми отримали такі результати: на малюнку зображена неіснуюча тварина, яка має назву «Пінго», в неї є голова (спрямована на малюючого), тулуб, руки, ноги. Це говорить про те, що досліджувана має стійку тенденцію до реалізації своїх планів, але переживає страх. Учениці притаманна обдуманість, раціональність прийняття рішень, задумів, шляху до висновків, зображення тоненьких ніжок тварини схожих на курячі показує схильність учениці користуватися неперевіреними даними, а наявність промалювання і затемнення лінії контуру свідчать про те, що існує захист від оточуючих, агресивно, зі страхом і тривогою проти осіб, які мають можливість накласти заборони, обмеження (в даному випадку учителів).

Виходячи з аналізу результатів проведеного дослідження, ми запропонували проводити індивідуальні бесіди з дітьми на подолання агресії та тривожності, використання рольових ігор для кращого розуміння ситуації та знаходження шляхів її вирішення, проведення бесід з опікунами та прийомними батьками з приводу формування позитивних стосунків між дітьми та дорослими, використання елементів тренінгу у індивідуальній роботі з дітьми, пов'язаних із відносинами у сім'ї, учнівському колективі.

Отже, педагогічний супровід дітей позбавлених батьківського піклування в умовах загальноосвітнього закладу визначаємо як цілісну, системно організовану діяльність соціального педагога, у процесі якої створюються соціально-психологічні та педагогічні умови успішного навчання і розвитку дітей, позбавлених батьківського піклування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Єрьоменко О. А. Сутність педагогічного супроводу освітнього процесу / О. А. Єрьоменко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2012. – № 36. – С. 96-100.
2. Закон України «Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей» // URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2623-15>
3. Закон України «Про охорону дитинства» // URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>
4. Казакова Е. И. Комплексное сопровождение развития учеников в образовательном процессе: аналитические материалы / Е. И. Казакова. – СПб., 1998. – 213 с.
5. Манохіна І. В. Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, як об'єкт соціально-педагогічної діяльності майбутніх соціальних педагогів // І. В. Манохіна, Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля. – Д., 2012.
6. Манохіна І. В. Соціальний супровід як форма соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування // І. В. Манохіна, Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля. – Д., 2012.
7. Минкова Э. А. Особенности личности ребёнка, воспитывающегося вне семьи // Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения. – М., 1995. – Вып. 4.
8. Рожков М. И. Социально-педагогическое сопровождение молодежных организаций и объединений / М. И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – № 1 (54). – С. 3–5.
9. Шакурова М. В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / М.В. Шакурова. – М., 2007. – 361 с.

Марина ПРОКОПЕНКО **СУЧАСНІ НОВІ ПІДХОДИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ** **У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ НУШ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Демченко Ю. М.

У статті розглядаються сучасні нові підходи при викладанні математики у початковій школі в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа».

Ключові слова: математика, сучасні підходи, технології, сучасний урок.

У Концепції загальної середньої освіти підкреслюється, що освіта XXI століття – це освіта для людини. Гуманістичні цінності освіти зумовили зміну авторитарно – дисциплінарної моделі навчання на особистісно зорієнтовану. Тому актуальним є навчання і виховання особистості, що базується на засадах індивідуалізації, створення умов для саморозвитку та самонавчання, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвої мети. Державний стандарт базової і повної середньої освіти визначає значення



математичної освіти для життєдіяльності особистості в сучасному суспільстві. В ньому зазначено: «...Якість математичної підготовки молодого покоління – індикатор готовності суспільства до соціально – економічного розвитку, мобільності особистості в освоєнні і впровадженні нових технологій, розумінні принципів будови і правильного використання сучасної техніки, сприйманні наукових і технічних ідей» [4]. Тобто від якості математичної підготовки залежить науковий, технічний, технологічний, економічний і оборонний потенціал держави.»

Аналіз сучасної педагогічної літератури свідчить, що зміни неможливі без застосування на уроках педагогічних технологій та інновацій, які ґрунтуються на діалозі, моделюванні ситуацій вибору, вільному обміну думками тощо. Сучасні освітні технології орієнтовані на індивідуалізацію, дистанційність і варіативність освітнього процесу, академічну мобільність учнів, незалежно від віку та рівня освіти. У школі представлений широкий спектр освітніх педагогічних технологій та інновацій, які застосовуються в навчальному процесі.

Тенденції розвитку сучасного суспільства висувають нові вимоги до навчального процесу. Відповідно до Закону України «Про освіту» метою освітнянської галузі проголошується «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими працівниками, спеціалістами» [2].

У нову добу розвитку людства необхідна людина, яка здатна не лише ефективно творчо оволодівати знаннями, а й уміє застосовувати їх на практиці, швидко адаптуватися до нестандартних ситуацій. Тому стає очевидним, що освіта вже зараз повинна давати випускникові не тільки суму базових знань, набір корисних і необхідних навичок, а й сформувати вміння самостійно здобувати потрібну інформацію, застосовувати на практиці нові знання, аналізувати їх, приймати виважені рішення, тобто сформувати в ньому особистість, інноватора, патріота. Це, у свою чергу, вимагає істотних змін як у цілому в системі освіти, так і в оновленні сучасного змісту шкільної освіти, перегляді існуючих підходів до її організації, що дало б змогу підготувати життєво компетентну особистість, здатну та готову самостійно, свідомо і творчо досягати життєвого успіху. У зв'язку з цим в Україні йде пошук шляхів забезпечення якості і конкурентоспроможності шкільної освіти. І саме формування в учнів необхідних компетентностей повинно подолати прірву між освітою і вимогами сучасного життя.

Останнім часом у математиці як і в науці відбулись кардинальні зміни. Математичний апарат став більш різноманітним і гнучким. Математичні моделі явищ природи, технічних і економічних процесів стали більш повноцінними, точніше та глибше відображають природу речей. Математика перетворилася з методу обчислень у метод досліджень та в універсальну мову науки.

Місце математики в системі наук визначає її місце в освіті. Вона є не лише допоміжним інструментом для розв'язання окремих проблем, а перш за все, загальнокультурною базою для засвоєння системи принципів і структур, які складають основу дисциплін, що вивчаються. Тому шкільна математична освіта має бути орієнтована на виховання предметного мислення, яке в своєму розвинутому вигляді означає здатність створювати математичні структури, уміння аналізувати їх властивості, а також інтерпретувати результати аналізу.

Головна мета сучасного вчителя – сформувати в учнів уміння бачити й застосовувати математику в реальному житті; розуміти зміст і метод математичного моделювання, уміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, мати високий рівень математичної грамотності.

Формування математичної грамотності учнів забезпечується шляхом поєднання традиційних (пояснювально-ілюстративного, репродуктивного) і нетрадиційних (проблемного, частковопошукового, дослідницького та шляхом систематичного включення вправ, завдань і ситуацій, що розвивають аналітичні та дослідницькі здібності учнів) методів навчання.

Високий рівень математичної грамотності гарантує випускнику:

- уміння застосовувати математичні знання при розв'язуванні практичних і прикладних задач;
- оволодіння математичними методами, моделями, що забезпечить успішне вивчення профільних предметів – хімії, фізики, біології;
- застосування математики в техніці, у майбутній професійній діяльності, у побуті.

Суть цього прийому полягає у встановленні змістових зв'язків математики з іншими дисциплінами.

Таким чином, нова українська школа повинна готувати учнів до повноцінного життя в світі високих технологій. Вона має ефективно допомогти школяреві розкрити та розвинути особистісний потенціал, сформувати стійкі компетентності, що необхідні при досягненні життєвого успіху.

Підсумком реалізації прикладної спрямованості навчання математики є: здатність людини визначати та розуміти роль математики в світі, в якому вона мешкає; висловлювати добре обґрунтовані математичні судження та використовувати математику таким чином, щоб задовольняти сьогоденні та майбутні потреби, властиві творчому, зацікавленому та мислячому громадянину.

Відповідно до діючого Державного стандарту базової та повної середньої освіти основною метою освітньої галузі «Математика» є: опанування учнями системи математичних знань, навичок і вмінь, необхідних у повсякденному житті та майбутній трудовій діяльності, достатніх для успішного оволодіння іншими освітніми галузями знань і забезпечення неперервної освіти.

Математична грамотність складається з фундаментальних математичних ідей та математичної компетентності. Математична компетентність є основою математичної грамотності. Математична



компетентність визначається рівнями навчальних досягнень, для яких суттєвим є набуття математичних умінь. До математичних умінь належать уміння: математичного мислення; математичного аргументування; математичного моделювання; постановки та розв'язування математичних задач; презентації даних; оперування математичними конструкціями; математичні спілкування; використання математичних інструментів [1].

Для досягнення сформованості математичної компетентності розробляються складніші завдання, що формують в учнів уміння: визначати проблеми, які можуть бути розв'язані засобами математики; формулювати ці проблеми мовою математики; розв'язувати їх із використанням математичних знань та методів; інтерпретувати здобуті результати, враховуючи поставлену проблему; формулювати й записувати остаточні результати розв'язання поставленої проблеми.

Математична грамотність особистості проявляється у свідомому застосуванні нею знань і навичок у практичних цілях, при поясненні явищ повсякденного життя, при проведенні дослідження чи обробки одержаних даних.

Суттєвою умовою формування математичної грамотності є вироблення вмінь самостійної математичної діяльності учнів. Частиною часу уроку під керівництвом учителя необхідно виділяти на навчання дітей прийомам самостійної роботи та прийомам самоконтролю. Важливу роль на уроках відіграє рефлексія, що відображає процедуру оцінювання учнями основних етапів уроку. Така форма дає можливість учителю проаналізувати об'єктивність самооцінки та скорегувати її в певних випадках.

Крім того, навчання математики має зробити певний внесок у формування ключових компетентностей:

1. спілкування державною і рідною мовами.

Уміння: ставити запитання і розпізнавати проблему; міркувати, робити висновки на основі інформації, поданої в різних формах (у таблицях, діаграмах, на графіках); розуміти, пояснювати і перетворювати тексти математичних задач (усно і письмово), грамотно висловлюватися рідною мовою; доречно та коректно вживати в мовленні математичну термінологію, чітко, лаконічно та зрозуміло формулювати думку, аргументувати, доводити правильність тверджень; поповнювати свій словниковий запас.

Ставлення: розуміння важливості чітких та лаконічних формулювань. Навчальні ресурси: означення понять, формулювання властивостей, доведення теорем.

2. Спілкування іноземними мовами.

Уміння: спілкуватися іноземною мовою з використанням числівників, математичних понять і найуживаніших термінів; ставити запитання, формулювати проблему; зіставляти математичний термін чи буквене позначення з його походженням з іноземної мови, правильно використовувати математичні терміни в повсякденному житті.

Ставлення: усвідомлення важливості вивчення іноземних мов для розуміння математичних термінів та позначень, пошуку інформації в іншомовних джерелах.

Навчальні ресурси: тексти іноземною мовою з використанням статистичних даних, математичних термінів.

3. Математична компетентність.

Уміння: оперувати числовою інформацією, геометричними об'єктами на площині та в просторі; встановлювати відношення між реальними об'єктами навколишньої дійсності (природними, культурними, технічними тощо); розв'язувати задачі, зокрема практичного змісту; будувати і досліджувати найпростіші математичні моделі реальних об'єктів, процесів і явищ, інтерпретувати та оцінювати результати; прогнозувати в контексті навчальних та практичних задач; використовувати математичні методи в життєвих ситуаціях.

Ставлення: усвідомлення значення математики для повноцінного життя в сучасному суспільстві, розвитку технологічного, економічного й оборонного потенціалу держави, успішного вивчення інших дисциплін.

Навчальні ресурси: розв'язування математичних задач, зокрема таких, що моделюють реальні життєві ситуації.

4. Основні компетентності у природничих науках і технологіях.

Уміння: розпізнавати проблеми, що виникають у довкіллі і які можна розв'язати засобами математики; будувати та досліджувати математичні моделі природних явищ і процесів.

Ставлення: усвідомлення важливості математики як універсальної мови науки, техніки та технологій.

Навчальні ресурси: складання графіків та діаграм, що ілюструють функціональні залежності результатів впливу людської діяльності на природу.

5. Інформаційноцифрова компетентність.

Уміння: структурувати дані; діяти за алгоритмом та складати алгоритми; визначати достатність даних для розв'язання задачі; використовувати різні знакові системи; знаходити інформацію та оцінювати її достовірність; доводити істинність тверджень.

Ставлення: критичне осмислення інформації та джерел її отримання; усвідомлення важливості ІКТ для ефективного розв'язування математичних задач.

Навчальні ресурси: візуалізація даних, побудова графіків та діаграм за допомогою програмних засобів.

6. Уміння вчитися впродовж життя.

Уміння: визначати мету навчальної діяльності, відбирати й застосовувати потрібні знання та способи діяльності для досягнення цієї мети; організовувати та планувати свою навчальну діяльність; моделювати



власну освітню траєкторію, аналізувати, контролювати, коригувати та оцінювати результати своєї навчальної діяльності; доводити правильність власного судження або визнавати помилковість.

Ставлення: усвідомлення власних освітніх потреб та цінності нових знань і вмінь; зацікавленість у пізнанні світу; розуміння важливості вчитися впродовж життя; прагнення до вдосконалення результатів своєї діяльності.

Навчальні ресурси: моделювання власної освітньої траєкторії.

7. Ініціативність і підприємливість.

Уміння: генерувати нові ідеї, вирішувати життєві проблеми, аналізувати, прогнозувати, ухвалювати оптимальні рішення; використовувати критерії раціональності, практичності, ефективності та точності, з метою вибору найкращого рішення; аргументувати та захищати свою позицію, дискутувати; використовувати різні стратегії, шукаючи оптимальних способів розв'язання життєвого завдання.

Ставлення: ініціативність, відповідальність, впевненість у собі; переконаність, що успіх команди – це її особистий успіх; позитивне оцінювання та підтримка конструктивних ідей інших.

Навчальні ресурси: задачі підприємницького змісту (оптимізаційні задачі).

8. Соціальна і громадянська компетентності.

Уміння: висловлювати власну думку, слухати і чути інших, оцінювати аргументи та змінювати думку на основі доказів; аргументувати та відстоювати свою позицію; ухвалювати аргументовані рішення в життєвих ситуаціях; співпрацювати в команді, виділяти та виконувати власну роль у командній роботі; аналізувати власну економічну ситуацію, родинний бюджет, користуючись математичними методами; орієнтуватися в широкому колі послуг і товарів на основі чітких критеріїв, робити споживчий вибір, спираючись, зокрема, і на математичні дані.

Ставлення: ощадливість і поміркованість; рівне ставлення до інших незалежно від статків, соціального походження; відповідальність за спільну справу; налаштованість на логічне обґрунтування позиції без передчасного переходу до висновків; повага до прав людини, активна позиція щодо боротьби із дискримінацією.

Навчальні ресурси: задачі соціального змісту.

9. Обізнаність і самовираження у сфері культури.

Уміння: здійснювати необхідні розрахунки для встановлення пропорцій, відтворення перспективи, створення об'ємно-просторових композицій; уявляти математичні моделі, зображати фігури, графіки, рисунки, схеми, діаграми.

Ставлення: усвідомлення взаємозв'язку математики та культури на прикладах з архітектури, живопису, музики та ін.; розуміння важливості внеску математиків у загальноосвітню культуру.

Навчальні ресурси: математичні моделі в різних видах мистецтва.

10. Екологічна грамотність і здорове життя.

Уміння: аналізувати і критично оцінювати соціально-економічні події в державі на основі статистичних даних; враховувати правові, етичні, екологічні і соціальні наслідки рішень; розпізнавати як інтерпретації результатів вирішення проблем можуть бути використані для маніпулювання.

Ставлення: усвідомлення взаємозв'язку математики та екології на основі статистичних даних; ощадне та бережливе відношення до природних ресурсів, чистоти довкілля та дотримання санітарних норм побуту; розгляд порівняльної характеристики щодо вибору здорового способу життя; власна думка та позиція до зловживань алкоголю, нікотину тощо.

Навчальні ресурси: навчальні проекти, задачі соціально-економічного, екологічного змісту; задачі, що сприяють усвідомленню цінності здорового способу життя.

Використання інформаційних технологій допомагає вчителю підвищувати мотивацію навчання дітей до предмету і призводить до цілого ряду позитивних наслідків:

- психологічно полегшує процес засвоєння матеріалу учнями;
- збуджує жвавий інтерес до предмету пізнання;
- розширює загальний кругозір дітей;
- зростає рівень використання наочності на уроці;
- йде більш повне засвоєння теоретичного матеріалу;
- йде оволодіння учнями умінням добувати інформацію з різноманітних джерел, обробляти її за допомогою комп'ютерних технологій;
- формується вміння коротко і чітко формулювати свою точку зору;
- підвищується продуктивність праці вчителя і учнів на уроці.

Безперечно, що в сучасній школі комп'ютер не вирішує всіх проблем, він залишається всього лише багатофункціональним технічним засобом навчання. Не менш важливі й сучасні педагогічні технології та інновації в процесі навчання, які дозволяють не просто «вкласти» в кожного учня якийсь запас знань, але, в першу чергу, створити умови для прояву пізнавальної активності учнів. Інформаційні технології, в сукупності з правильно підібраними (або спроектованими) технологіями навчання, створюють необхідний рівень якості, варіативності, диференціації та індивідуалізації навчання і виховання [3].

Однак запровадження сучасних педагогічних та інноваційних технологій не означає, що вони повністю замінять традиційну методику викладання, а будуть її складовою частиною. Адже педагогічна технологія – це сукупність методів, методичних прийомів, форм організації навчальної діяльності, що ґрунтуються на теорії навчання і забезпечують плановані результати. Вчителю дуже складно подолати сформовані роками стереотипи проведення уроку. Сучасна система освіти надає вчителю можливість вибрати серед багатьох



інноваційних методик «свою», по-новому поглянути на власний досвід роботи. Саме сьогодні для успішного проведення сучасного уроку потрібно осмислити по-новому власну позицію, зрозуміти, навіщо і для чого необхідні зміни, і, перш за все, змінитися самому.

Сучасні інформаційні технології суттєво впливають на ефективність проведення уроків математики, надають можливість удосконалювати організацію уроку, діагностувати рівень сформованості знань та вмінь, активізувати пізнавальну діяльність учнів, поглиблювати знання.

Для реалізації пізнавальної і творчої активності школяра в навчальному процесі використовуються сучасні педагогічні технології, які дають змогу підвищувати якість освіти, більш ефективно використовувати навчальний час і знижувати частку репродуктивної діяльності учнів за рахунок зниження часу, відведеного на виконання домашнього завдання. Таким чином, застосування сучасних нових підходів – педагогічних технологій та інновацій, на уроках математики в школі, дає можливість школярам працювати творчо, сприяє розвитку допитливості, підвищує активність, приносить радість, формує у дітей бажання вчитися і, отже, підвищується якість знань з предметів, зокрема, математики. Ефективного результату при цьому можна досягти за допомогою використання інтерактивних технологій. Зараз мало пояснити, розповісти, продемонструвати, потрібно виробити вміння самостійно практично діяти, застосовувати індивідуальний досвід та досягнення у нестандартних, творчих, життєвих ситуаціях.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: постанова Кабінету міністрів України від 23.11.2011 № 1392.
2. Закон України «Про вищу освіту»: від 01.07.14 р. № 1556-VII / Голос України. – Офіц. вид. Верховної Ради України. – К.: редакція газети «Голос України», від 06 серпня 2014. – № 148.
3. Оспанов Т. К. Методика навчання математики в початкових класах за підручниками нового покоління. / Оспанов Т. К., О. В. Кочеткова. – М.: – 2005.
4. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: від 01.02.12 / Урядовий кур'єр. – Офіц. вид. Кабінету Міністрів України. – К.: редакція газети «Урядовий кур'єр», 2012. – № 19.

Оксана ПРОЦЬ

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)*

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кравцов В. О.

Актуальність: Дослідженню проблеми адаптації першокурсників до нових умов навчальної діяльності у закладах освіти присвячено чимало праць. Проте, певні особливості є у здобувачів освіти, які вступають до ПТНЗ. Адже на робітничі професії вступають підлітки, які не мали високої успішності у шкільному навчанні, у них низький рівень навчальної мотивації і мотивації досягнень. Більшість з них не планують здобувати вищу освіту [7, с.70]. Вступаючи до закладу професійної освіти, в учнів руйнуються звички, установки поведінки, спілкування, які вироблялися впродовж всього шкільного життя. На даному етапі в учня-першокурсника є не лише зміна навчального середовища, а й зміна соціального статусу – перехід від дитинства до дорослого життя.

Головне завдання, яке ставить перед собою соціально-педагогічна служба навчального закладу – створення згуртованого учнівського колективу, оволодіння навичками професійної діяльності.

Проблеми адаптації досліджували багато науковців з різних точок зору (як філософської категорії, біологічного поняття, педагогічного та психологічного явища тощо). Тому це поняття можна вважати поліаспектним. Разом із тим, майже всі науковці, які досліджували проблему адаптації, зазначають, що адаптація у навчанні здійснюється через взаємодію всіх його чинників: психологічних, соціальних, дидактичних і біологічних [10, с. 55].

Вагомий внесок у дослідження проблеми адаптації також зробили вчені, серед яких Г. Васянович, В. Казміренко, Г. Шевандрін та інші. Даній проблемі присвячені праці останніх років таких дослідників, як Л. Бабенко, Г. Золотова, І. Сахнович, Л. Кримчак, Ю. Клочан, К. Андросович та ін. [1, с.43].

Проте, проблема адаптації особистості до нових умов життя є надзвичайно актуальною в будь-який період, бо зміна способу життя, зокрема вступ до професійно-технічного навчального закладу, де учень повинен подорослішати, стати більш відповідальним є одним з найбільш важких у житті першокурсників.

Мета: висвітлити основні теоретичні засади соціальної адаптації здобувачів освіти ПТНЗ.

Виклад основного матеріалу

Спочатку поняття «адаптація» було введено біологами з метою описання різноманітних аспектів пристосування живих організмів до нових умов зовнішнього середовища, але достатньо швидко було запозичене представниками інших наук. Сьогодні цей термін використовуються в різних галузях, і все ширше застосовуються для характеристики економічних, технічних і соціальних систем.

Хоча термін «адаптація» використовується в різних галузях наукового значення, однак дослідниками ще не вироблено єдиної думки про його зміст. Тому, одні автори розглядають адаптацію, як процес, результат «приспосовування», а інші – як «взаємодію» людини з людиною (певним колективом, групою), або як «взаємодію» людини і середовища [3].

Під адаптацією, в широкому розумінні, визначають здатність усього живого пристосовуватися до умов навколишнього середовища. Фактично, уся життєдіяльність людини являє собою постійний процес адаптації.



Таким чином, **адаптація** – складне багатofакторне явище, що має свої власні механізми та закономірності, вивченням яких займаються представники багатьох галузей науки. Відповідно до своїх професійних інтересів вони акцентують увагу на певних видах адаптації: біологічній, психічній, психологічній, соціально-психологічній, соціальній, соціально-педагогічній, професійній та ін. У зв'язку з цим у сучасній літературі використовується багато суперечливих визначень цього поняття. Визначаючи суть цього поняття, дослідники виходять із розуміння того, що адаптація може розглядатися як процес, стан, властивість чи результат діяльності, що виникає за певних умов і триває протягом певного періоду, доки не буде встановлено динамічної рівноваги між системами, що адаптуються [2, 37].

Соціальна адаптація - це постійний процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, а також результат цього процесу. Співвідношення цих компонентів, що визначають характер поведінки, залежить від цілей і ціннісних організацій індивіда, можливостей реалізації їх у соціальному середовищі. Незважаючи на безперервний характер, соціальну адаптацію більшість авторів пов'язує з періодами кардинальної зміни діяльності індивіда і його соціального оточення.

Важливим аспектом соціальної адаптації є прийняття індивідом соціальної ролі. Цим обумовлене віднесення соціальної адаптації до одного з основних соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості. Ефективність соціальної адаптації в значній мірі залежить від того, наскільки адекватно індивід сприймає себе і свої соціальні зв'язки [9].

Процеси соціально-психологічної адаптації і соціалізації тісно пов'язані. Соціальна адаптація людини передбачає формування активної особистісної позиції, усвідомлення власного соціального статусу. Умовою і результатом адаптації особистості є сформованість соціально- і професійнозначущих засобів спілкування, поведінки та діяльності, які суспільство визнає і підтримує.

Всі фактори, що впливають на успішність адаптації поділяють на дві групи: суб'єктивні та фактори середовища. До першої групи відносять вік, стать, фізіологічні й психологічні характеристики людини; до другої – умови праці, режим і характер діяльності, особливості соціального середовища.

Деякі вчені зазначають, що адаптація як відповідь на вплив якого-небудь одного фактора зустрічається вкрай рідко і є природною лише в модельних умовах лабораторного експерименту. Здебільше на організм впливає ціла група факторів, взаємозалежних і тісно пов'язаних один з одним. Вони є сукупністю умов чи обставин, що і визначають рівень, темпи, а також стійкість і результат адаптації.

Внутрішні фактори:

- ставлення студентів до обраної професії, бажання працювати в певній галузі знань, вивчати особливості професії і опановувати найвищі рівні майстерності;

- ступінь підготовки учня: відповідність обсягу і рівня знань, умінь і навичок абітурієнтів вимогам освітнього процесу;

- усвідомлення необхідності і можливості засвоєння певного обсягу знань для одержання професійної освіти;

- стійкий інтерес до предметів спеціального і загального циклу;

- набуття навичок самостійності в навчальному і науковому процесі;

- потреба в самоосвіті;

- уміння застосовувати знання на практиці;

- задоволеність міжособистісними відносинами у студентській групі та інше.

Зовнішні фактори:

- структура та організація навчального процесу;

- професійна та педагогічна компетентність викладачів навчального закладу;

- морально-психологічний клімат в групі;

- особистісний підхід до учня, незалежно від показників успішності;

- реалізація у навчальному закладі принципів педагогіки співробітництва та ін.

Запропонована класифікація дозволяє розглядати адаптацію учнів як комплексний, динамічний процес, обумовлений взаємодією профорієнтаційних, соціальних, біологічних і психологічних факторів [3].

Характерною рисою адаптованої системи є економічність функціонування з метою максимальної економії ресурсів організму. Ця риса виявляється як на рівні окремих функціональних структур, так і на рівні нейрогуморальної регуляції.

Вступаючи до навчального закладу, учні стикаються з рядом проблем, що пов'язані з недостатньою психологічною готовністю до нових умов навчання, з руйнуванням роками вироблених установок, навичок, звичок, ціннісних орієнтацій вихованців середньої школи і виробничих колективів, втрати роками закріплених взаємин з колективом та формуванням нових навичок, а також з невмінням здійснювати психологічну саморегуляцію власної діяльності та поведінки.

Зі вступом до ПТНЗ юнаки і дівчата потрапляють у нові, незвичні для них умови, що неминує спричиняє ламання динамічного стереотипу і пов'язаних з ним емоційних переживань. Тому правильно обрана професія – неодмінна умова успішної адаптації першокурсника.

Перший рік навчання є дуже важливим тому, що в цей час в учня відбувається багато емоційно-особистісних і когнітивних змін – нерідко кількість цих змін перевищує ту, яка припадає на весь період навчання в освітньому закладі. Вони обумовлені ситуацією нових і незвичних вимог для учня. Тому дуже часто ознаками неуспішної адаптації є: зниження працездатності, втома, сонливість головної біль, домінування пригніченого настрою, вікові рівні тривожності, загальмованість, або, навпаки, гіперактивність, яка супроводжується порушенням дисципліни, пропусками занять, відсутністю мотивації навчальної



діяльності. Також можуть виникати проблеми, пов'язані з новою системою навчання, взаємостосунками з одногрупниками і викладачами, соціально-побутовими умовами, самотійним життям в міських умовах тощо. Крім цього, виникають протиріччя та труднощі в становленні самооцінки, самосвідомості та формування образу „Я”.

А. Кузьмінський [6, с.315] поділяє всі труднощі на три групи: соціально-психологічні, навчальні та професійні труднощі.

Соціально-психологічні:

- зміна соціального оточення;
- особливості спілкування з новим оточенням;
- невміння будувати відносини в колективі;
- нові побутові умови (проживання у гуртожитку та ін.);
- недостатня психологічна підготовка до самотійного життя, необхідність самотійно приймати

рішення;

- низька самооцінка;
- невміння вибирати раціональний режим праці та відпочинку.

Навчальні:

- відсутність навичок самотійної роботи;
- невміння конспектувати;
- відсутність вміння контролювати свої знання;
- прогалини в отриманих (шкільних) знаннях;
- зростання обсягу та складності навчального матеріалу.

Професійні:

- нечітка професійна мотивація;
- нерозуміння важливості та доцільності вивчення деяких дисциплін для формування професійних знань фахівця;
- сумніви щодо правильного вибору майбутнього фаху;
- недостатня психологічна готовність до оволодіння обраним фахом.

Подолання зазначених труднощів у кожного першокурсника відбувається індивідуально, тому рівень адаптації залежить від того, наскільки сформовані показники, що сприяють ефективному входженню учня у нове середовище.

Важлива роль на першому етапі відводиться майстру виробничого навчання та класному керівникові, які допомагає учням адаптуватися до нових для них спеціальних умов, закласти підвалини сприятливого клімату в групі. Наступним етапом є робота психологічної служби, де психолог та соціальний педагог проводять різноманітні адаптаційні масові заходи, тренінги, консультації тощо. Така робота допомагає зменшити показники тривожності, пристосуватися до умов нового студентського життя як психологічно, так і соціально.

Практика показує, що перехід вчорашніх школярів від урочної системи навчання до самотійних занять нерідко здійснюється досить складно. Не всім вдається подолати ці труднощі і швидко перебудувати звичні форми навчальної роботи, багато студентів через це потрапляють до списків відрахованих. Річ у тому, що багато з них просто не вміє правильно організувати свою навчальну діяльність, не встигає зрозуміти, як потрібно навчатися у ПТНЗ. Можна виділити декілька факторів, які лежать в основі типових труднощів, що відчувають учні у період адаптації: 1. Недостатній рівень шкільної загальноосвітньої підготовки, в основі якої, дефіцит особистої відповідальності й навчальної активності, невисокий рівень духовного та інтелектуального потенціалу. 2. Більшість молодих людей, які приходять до ПТНЗ, слабо володіють вираженими навичками навчальної роботи, недостатньо володіють прийомами раціонального мислення, запам'ятовування, концентрації й розподілу уваги. Як правило, у вчорашніх школярів відсутні стійкі навички користування навчальною літературою, конспектування, раціонального читання, організації своєї самотійної роботи, особливо її планування.

Отже, основними чинниками і умовами, що зумовлюють ефективну і цілеспрямовану, активну адаптацію вчорашніх школярів є:

- знання першокурсників про структуру навчання у ПТНЗ, знання своїх прав та обов'язків;
- зміна умов навчання до збільшення питомої ваги практичних знань та самотійної роботи;
- консультативна допомога практичного психолога та соціального педагога;
- допомога класних керівників та майстрів в/н в організації групи;
- допомога викладачів, вихователів старшокурсників у плануванні навчальної, громадської, науково-дослідної роботи учнів;
- пошук і вироблення індивідуальних стратегій оволодіння знаннями через організацію відповідних тренінгів.

Висновки.

Отже, соціальна адаптація – складне багатфакторне явище, що має свої власні механізми та закономірності, вивченням яких займаються представники багатьох галузей науки. У зв'язку з цим у сучасній літературі використовується багато суперечливих визначень цього поняття. Важливим аспектом соціальної адаптації є прийняття індивідом соціальної ролі. Подолання труднощів у кожного першокурсника відбувається індивідуально, тому рівень адаптації залежить від того, наскільки сформовані показники, що



сприяють ефективному входженню учня у нове середовище. Фактори, що впливають на успішність адаптації поділяють на дві групи: суб'єктивні та фактори середовища і вони завжди взаємопов'язані.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андросович К.А. Аналіз емпіричного вивчення соціальної адаптації учнів професійно-технічних навчальних закладів// Освіта та розвиток обдарованої особистості. Педагогічний та психологічний досвід, 2015. – №5 (36). – с. 42-45.
2. Бохонкова Юлія Олександрівна. Особистісні чинники соціально-психологічної адаптації першокурсників до умов вищих навчальних закладів: дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - К., 2005.
3. Буяльська Т.Б., Прищак М.Д. Теоретичні аспекти адаптації студентів I курсу до навчання у ВНЗ//Наукова конференція ВНТУ/ IX МНПК Гуманізм та освіта. – 2008.
4. Дон О. Організація соціально-психологічної адаптації першокурсників ПТНЗ// Психолог, 2014. – № 11-12. – с. 71-73.
5. Ключан Ю.В. Педагогічні умови соціальної адаптації учнів професійно-технічних навчальних закладів[Текст]: автореф.дис.канд.пед.наук:13.00.05/ Ю.В. Ключан. – Луганськ, 2009
6. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи/ А.І.Кузьмінський: Навчальний посібник. – К.: Знання, 2005. – 486с.
7. Методичні рекомендації щодо впровадження циклограм діяльності працівників психологічної служби : метод. рек. / авт.-упор.: В. М. Горленко, Ю. А. Луценко, В. Д. Острова, Н. В. Сосновенко, І. І. Ткачук ; за заг. ред. В. Г. Панка. – Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. – 132 с.
8. Настільна книга шкільного психолога/Авт.-уклад. О.Є. Маринюшкіна. Х.: Вид-во «Ранок», 2010. 288с.
9. Про становище молоді в Україні. Доповідь Кабінету Міністрів України, Верховній раді України // Поточ. арх. М-ва України у справах сім'ї та молоді. – К.,1995.
10. Реутова І. М. Наступність у навчанні геометрії в системі неперервної освіти «Технічний ліцей – вищий технічний навчальний заклад»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ірина Миколаївна Реутова. – Донецьк, 2009. – 294 с.

Анастасія РОМАНЧА

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Мельничук І.Я.

Постановка проблеми: сучасне українське суспільство зіткнулося з рядом проблем, які потребують ґрунтовного аналізу на політичному, соціальному та психологічному рівнях. Слід зазначити, що трансформаційні процеси, які відбуваються в нашій країні впливають на формування особистості сучасного українського підлітка. Тому актуальним є соціально-психологічний аналіз формування самоідентичності підлітка в контексті його взаємодії з соціальним оточенням.

На думку В.П. Казмиренко, людина є включеною до соціального світу як творець і як спостерігач. Тобто, в силу внутрішньої природи своєї діяльності особистість може вести себе інакше і крім безпосереднього відображення дійсності, в арсеналі її активності наявними є процеси випереджувального віддзеркалення, порівняння себе з оточенням, усвідомлення своєї ідентичності. Однак, особистість не здатна організувати власну діяльність і проявляти будь-яку активність поза системою мотивів і відносин, вона не може бути абсолютно “нейтральною” в навколишньому середовищі [6, с. 30].

Отже, можна сказати, що сучасний підліток знаходиться у площині глобальних проблем існування у соціальному просторі, і питання відчуття своєї ідентичності стоїть надто гостро, адже людина змінює, підкорює та вдосконалює навколишнє середовище швидше, аніж себе та свою свідомість.

Під тиском новітніх активних діючих подразників підліток не встигає замислитися над своїм образом “Я”, процесом ідентифікації себе зі авторитетними особами, усвідомити власну ідентичність та, як результат, успішно соціалізуватися. Сучасне суспільство формально пропонує підлітку широкий спектр альтернатив для здійснення вибору свого становлення та розвитку як суб'єкта соціальних відносин. Однак роки соціальної, політичної, моральної, культурної, духовної, психологічної криз в українському суспільстві призвели до розмитих, абстрактних ідеалів, тому в ситуації соціальної нестабільності не тільки молоді, але й дорослі, зрілі люди зустрічаються з проблемою кризи ідентичності, оскільки кожен змушений переоцінити свої погляди, принципи та минулі вибори, й шукати себе у новій реальності без збитків для почуття самоповаги [6, с. 192].

Одним з найважливіших компонентів успішного становлення особистості як ефективного соціального суб'єкта є її оптимальна ідентифікація, сприйняття людиною себе у системі соціальних відносин такою, як вона є. Це питання є актуальним і постає перед усіма соціально-віковими групами населення України.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі та узагальненні психологічних ідей науковців щодо феномену кризи ідентичності та особливостей становлення ідентичності у підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. Сучасна тенденція розвитку психології полягає у переході від структурного вивчення особистості до аналізу її функціонування як динамічної системи, що актуалізує значущість дослідження ідентичності. Особливо гостро на сьогоднішній день постає питання формування та розвитку підлітка, становлення його ідентичності та ціннісно-сміслової сфери в умовах сучасного українського суспільства [1, с. 49–54].

Питання змісту та механізмів становлення ідентичності розглядали такі зарубіжні науковці, як: З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, Р. Кеттел, Р. Бернс, К. Роджерс, Е. Фромм. У їхніх працях ідентичність визначається як центральний конструкт самосвідомості, що детермінує особливості самосприйняття та самоконтролю, ставлення до інших людей та поведінку особистості.

У вітчизняній психології ідентичності як складовій самосвідомості та ідентифікації як процесу та механізму соціалізації особистості присвячено праці Н.В. Антонової, Т. Буякас, О. Васильченко, О. Винославської, О. Донченко, В. Зливкова, О. Ічанської, К. Коростеліної, В. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик, Т. Титаренко та ін. У цих дослідженнях ідентичність визначено як динамічну систему, що розвивається нелінійно протягом усього життя людини і має складну ієрархічну структуру, до якої входить:



- 1) погляд на себе як на особистість, що належить до конкретної соціальної групи;
- 2) суб'єктивно сформований та засвоєний індивідуальний образ себе;
- 3) відношення та ставлення індивіда до навколишнього світу;
- 4) ставлення особистості до навколишнього світу;
- 5) почуття відповідності й стабільності володіння власним Я незалежно від його змін і ситуацій

[5, с.18–27]

Отже, ідентичність – це сенс і безперервність, що розвиваються в міру того, як дитина відділяється від батьків та родини і займає місце в суспільстві [2; 3].

Як вже зазначалося раніше, однією із ключових задач підліткового періоду психологи називають формування ідентичності, тобто сприймання себе самостійною, унікальною, цілісною особистістю і переживання єдності свого «Я» у часі. І хоча розвиток ідентичності триває протягом всього життя, її пошук є особливо актуальним у підлітковому віці [8, с. 140].

Становлення ідентичності полягає у процесі вибору між запозиченим та скопійованим Я та Я, яке можливо отримати власними зусиллями шляхом пристосування внутрішнього до зовнішнього. У своїй роботі Е. Еріксон висвітлює думки про те, що процес формування ідентичності може бути опосередкований тим соціальним середовищем, в якому росте та розвивається підліток. Тому, на основі взаємодії впливу соціуму на внутрішній світ особи, доречним є виділення трьох основних форм ідентичності:

- 1) обумовлена ззовні: статеві, вікові, расові;
- 2) запозичена: задана зовнішнім зразком, прийнята під впливом інших людей;
- 3) власно набута: вільно обрані зв'язки, орієнтації.

Значну увагу в цьому аспекті Е. Еріксон приділив саме підлітковому періоду, який є центральним у формуванні благополуччя людини [12, с. 485]. Поява відчуття дорослості, як специфічного новоутворення є структурним центром особистості і сприяє подальшому розвитку та становленню підлітка як соціального суб'єкта та як неповторного індивіда в цілому. Саме це визначає орієнтації, спрямованість, бажання та прагнення.

Почуття дорослості сприяє формуванню більш свідомого ставлення до свого внутрішнього та соціального. Особистість стає схильною до самоаналізу, її інтерес до зовнішньої сторони дорослості поступово зміщується до внутрішнього, духовного аспекту. Тому, орієнтація підлітка пов'язана з прагненням до дорослості та незалежності, вимогливістю до себе.

Формування нового рівня самосвідомості спонукає підлітка більш глибоко усвідомлювати свої можливості, аналізувати внутрішній світ та оцінювати власну поведінку. Однак, такі новоутворення спричиняють і негативні форми змін у особистості підлітка: значні коливання у ставленні до себе, нестійкість самооцінки, що проявляються у максималізмі, схильність оцінювати особистість за окремими вчинками, некритичне засвоєння групових моральних норм підліткового середовища та негативізм по відношенню до тих правил, що декларують дорослі [10, с. 64].

Крім того, слід звернути увагу, що процес становлення ідентичності підлітка нерозривно пов'язаний із соціокультурними умовами та найближчим соціальним оточенням. Саме зовнішні зразки поведінки найближчого соціального оточення та авторитетних осіб займають чільне місце при виборі підлітком стратегій поведінки, що здійснюється в реальному колі спілкування.

Слід зазначити, що якщо ситуація є соціально та психологічно несприятливою, а зразки – нереальними, то процес становлення підлітка відбувається повільніше і він складніше переживає кризу ідентичності. Внаслідок цього з'являються проблеми у спілкуванні з оточенням та труднощі із усвідомленням внутрішнього Я. В даному аспекті велику роль відіграють не лише сім'я та авторитетні особи, але й соціум та мас-медійний простір.

Такі трансформаційні процеси та особливості взаємовідносин з найближчим соціальним оточенням значною мірою впливають на учня і призводять до виникнення кризи ідентичності. У психіатрії термін «ідентичність» з'явився у контексті вивчення феномену «кризи ідентичності», що є закономірним для психічнохворих, у яких не сформовані або втрачені уявлення про себе, оточуючий світ і про послідовність подій свого життя. Однак, американський психоаналітик Е. Еріксон переніс даний термін в психологію та довів, що криза ідентичності є цілком нормальним та закономірним явищем розвитку людини [9 с. 106].

Зважаючи на світовий досвід та думку психологів, сучасна криза ідентичності виражається в формах: глибокої депресії, сталої апатії, беззмістовної жорстокості, формах залежності та безпорадності, прагненні втекти від реального світу, різних формах містицизму, нігілізму й нарцисизму, різних формах алкогольної і фармакологічної залежності. Ця тенденція призводить до негативної автономії, ідеології безчасовості, дезінтеграції і відсутності життєвих планів, тобто до втрати ідентичності [11, с. 201].

У випадку відсутності особистісної ідентичності у підлітка виникає «неадекватна ідентичність», яка являє собою відхилення у структурі індивіда і може проявлятися у наступних формах:

- відмові від психологічної інтимності та довірливих міжособистісних відносин;
- втраті почуття часу;
- відсутності моделей та стратегій будувати життєві плани;
- страху прийняття ролі дорослого;
- негативному ставленні до нового та змін;
- невмінні адекватно усвідомлювати свої можливості та потенціал;
- нездатності правильно розподіляти свої ресурси;



- невміння спрямовувати основний потік енергії на основну діяльність;
- розпиленні продуктивних творчих здібностей;
- неконструктивному виборі зразків для наслідування і як наслідок, формуванні «негативної ідентичності»

У своїх роботах Е. Еріксон зазначав, що криза самототожності проявляється в трьох основних сферах поведінки підлітків:

- 1) труднощі у професійній ідентифікації та виборі кар'єри;
- 2) труднощі в усвідомленні себе членом групи однолітків та прийнятті нової соціальної ролі;
- 3) виникненням адиктивних форм поведінки, таких як: вживання алкоголю і наркотиків.

Важливою в даному аспекті є думка А. Ватермана про те, що почуття досягнення ідентичності поступово руйнується в залежності від того, як мета та цінності втрачають для підлітка свою цінність і вже не відповідають вимогам життя. Якщо у даній ситуації розпочинається процес подолання кризи, то ідентичність переструктурується відповідно до нових вимог соціуму. Якщо ж в структурі ідентичності починає домінувати «механізм психологічного захисту», а особистість не бажає помічати змін, що сталися, то виникає гостра негативна криза ідентичності.

На думку Ю. Лановенко, результатом переживання кризового періоду, як нормативного, так і ненормативного, є виникнення особистісних змін як психічних новоутворень або як нового досвіду. Отже, відбувається зміна психологічної організації людини та її особистісне зростання [7, с. 20].

Відповідно до ідей Е. Еріксона тенденція проходження підлітком кризи ідентичності базується на чотирьох основних станах ідентичності:

1) **Передвизначеність** – це статус ідентичності підлітка, який взяв на себе соціальні обов'язки, не проходячи при цьому через кризу ідентичності. Прикладом таких особистостей є діти, яким довелося дуже рано взяти на себе відповідальність під впливом найближчого соціального оточення. Тобто, це діти, які грають соціальну роль дорослого, але їхня внутрішня структура не відповідає цьому статусу. Цей стан розцінюється як несприятливий фактор для формування особистісної ідентичності підлітка.

2) **Дифузія** – статус ідентичності для тієї частини підлітків, які пройшли через кризу ідентичності, але не взяли на себе жодних соціальних зобов'язань. Такий стан характерний для індивідів з недостатньою спрямованістю та слабкою мотивацією. Найчастіше такі діти, потрапивши у кризу ідентичності, не мають обраних професійних прикладів для наслідування. Тому, підлітки керуються у своїй діяльності стратегією відхилення від відповідальності. Дифузна ідентичність може виявлятися у відкритому неприйнятті соціальних ролей, бажаних для сім'ї та найближчого оточення, у неповазі до всього вітчизняного та переоцінці закордонного, у прагненні стати «нічим».

3) **Мораторій** – статус ідентичності підлітків, які перебувають в самому центрі кризи ідентичності. У даному випадку особистість переживає кризу самовизначення та активно досліджує можливі варіанти ідентичності з метою знайти свій власний шлях. На цьому етапі домінує проблема пошуку взірцевих стратегій, комунікативно професійних ролей, етичних цінностей тощо.

4) **Досягнення ідентичності** – найбільш конструктивний статус. Цей стан характерний для підлітків, які пройшли через кризу ідентичності і взяли на себе певні зобов'язання перед суспільством внаслідок самостійних висновків. Зріла ідентичність вказує на те, що криза скінчилася, людина знайшла певну ідентичність, на основі якої обирає для себе рід занять та світоглядну орієнтацію, відчуття самоідентичності, тобто власної визначеності, сформовано, і молода людина перейшла до самореалізації, взяла на себе відповідальність за своє життя як наслідок самостійного вибору [4, с.127-139].

Відповідно, стан досягнення ідентичності підлітком забезпечує позитивне суб'єктивне почуття самототожності та неповторності. Це сприяє швидкій адаптації та соціалізації до нових політичних та суспільних умов: адекватно реагувати на зміни в світі, усвідомлювати себе членом соціуму, швидко та ефективно змінювати і удосконалювати свою поведінку.

Однак, підліток із деформованою ідентичністю або з її відсутністю, є психологічно нестійким, піддається негативним психологічним впливам, не виробляє достатні механізми психологічного захисту. Такі особи досить часто мають проблеми з навчанням, прийняттям індивіда як члена шкільного колективу, вибором майбутнього шлюбного партнера та подальшим працевлаштуванням.

На думку психологів, задля уникнення деформації ідентичності підліток має самостійно вирішити, які дії є для нього важливими, і виробити певні норми для оцінки своєї поведінки та поведінки інших людей. Цей процес нерозривно пов'язаний з усвідомленням особистої цінності і компетентності.

Особливо важливими механізмами у даному аспекті, як стверджує Е. Еріксон, є послідовність ідентифікації дитини з дорослими, яка складає необхідну базу розвитку психосоціальної ідентичності в підлітковому віці. Тобто, почуття ідентичності формується у підлітка поступово, а його джерелом слугують різні ідентифікації, корені яких ведуть у дитинство. Особливістю даного вікового періоду є те, що особистість вже намагається виробити єдину картину світосприйняття, де всі ці цінності, оцінки повинні синтезуватися.

Висновки: отже, найгостріше криза ідентичності проявляється у підлітковому віці. Основною умовою її формування є подолання гострої вікової кризи, коли особистість свідомо обирає бажані зразки поведінки, адекватно сприймає нову соціальну роль, визнає та переструктурує нову систему мотивів та цінностей. У процесі становлення ідентичності підлітка у сучасному світі важливе значення мають глобальні соціальні, політичні, психологічні зміни, які значною мірою ускладнюють процес соціалізації та адаптації.



Результатом проходження підлітком процесу самоотождолення може бути: сприйняття людиною себе у системі соціальних відносин такою, як вона є та формування гострої кризи ідентифікації, коли особа не відчуває себе частиною соціуму і не здатна усвідомити свій внутрішній світ. Таким чином, головною особливістю самовизначення підлітків є конструктивне подолання при формуванні ідентичності та «Я-концепції».

Слід зазначити, що аналіз теоретичних та практичних досліджень в області феномена ідентичності, показав, що ця проблема є недостатньо дослідженою і потребує більш ґрунтовного теоретико-методологічного вивчення та практико-орієнтованого методичного забезпечення. Тому, перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у емпіричному дослідженні особливостей становлення підліткової ідентичності у сучасному суспільстві.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бедлінський О. І. Проблема періодизації підліткового віку в сучасному суспільстві / О. І. Бедлінський // Практична психологія та соціальна робота. – 2011 – № 2. – С. 49 – 54.
2. Большой толковый психологический словарь / [сост. А. Ребер]. – М.: Вече, АСТ, 2003. – Т. 1. – С. 293–294.
3. Большой толковый социологический словарь / [сост. Д. Джери и Дж. Джери] – М.: Вече, АСТ, 1999 – Т. 1. – С. 226–227.
4. Зликов В. К. До проблеми дослідження ідентичності педагога / В. К. Зликов. // Соціальна психологія. – 2007. – №2. – С. 127-139.
5. Иванова Н. Л. Проблема социальной идентичности в психологических исследованиях / Наталья Львовна Иванова / Мир психологии. – 2012. – № 1. – С. 18–27.
6. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций : Монография / В. П. Казмиренко. – К.: МЗУУП, 1993. – 384с.
7. Клочек Л. В. Развитие процессов идентификации и видообразования у подросткового и раннему юнацкому віці: Автореф. дис. канд. психол. Наук: 19.00.07 / Национальний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова / Л. В. Клочек. – К., 2005. – 20с.
8. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка / Нора Ньюкомб; [пер. с англ. В. Белоусова]. – СПб.: Питер, 2003. – 640 с.
9. Педагогічна комунікація та ідентичність педагога: [монографія] / авт. кол.: Г. О. Балл, В. Л. Зликов, С. О. Копилов, Л. О. Курганська та ін.: [за наук. ред. В. Л. Зликова]. – К.: Пед. думка, 2011. – 235 с.
10. Психология подростка. Полное руководство. / под ред. А. А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 432с.
11. Середницька І. Я. Психологічний аналіз кризи ідентичності у студентській молоді: Дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського / Ірина Ярославівна Середницька. – Одеса, 2005. – 287 с.
12. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эрик Эрикссон. – Москва: Прогресс, 1996. – 344с.

Анна РУСАКОВА

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Нікітіна О. О.

У статті розкрито зміст технології розвивального навчання молодших школярів, описано систему та принципи розвивального навчання, визначено мету та завдання технології розвивального навчання. Акцент зроблено на розвитку пізнавального інтересу засобами технології розвивального навчання.

Ключові слова: початкова школа, технології розвивального навчання, математика, пізнавальний інтерес.

Проблема, її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Початкова школа – це основа сучасної освітньої системи. Реалізація розвивального методу навчання в початковій школі може змінити хід розвитку особистості учня, колективу класу та формування навчальної діяльності. В умовах особистісно орієнтованого навчання особливого значення набуває мотиваційний компонент учіння. У формуванні в школярів уміння вчитися мотивація є найбільш значимою, вона зумовлена інтелектуальною ініціативою, інтелектуальним почуттям, емоційним комфортом навчання.

Оригінальність мислення, вміння співпрацювати, а також творчі навички школярів найповніше виявляються та успішно розвиваються в діяльності, а особливо в тій, яка має дослідницьку спрямованість. Цей факт є актуальним для учнів початкової школи, адже в цьому віці навчальна діяльність стає провідною і визначає розвиток основних пізнавальних особливостей молодшого школяра. Така якість особистості, як дослідницький інтерес особливо властива дитині, яка щойно приходить до школи. Оригінальність мислення, вміння співпрацювати, а також творчі навички школярів найповніше виявляються та успішно розвиваються в діяльності, а особливо в тій, яка має дослідницьку спрямованість. Цей факт є актуальним для учнів початкової школи, адже в цьому віці навчальна діяльність стає провідною і визначає розвиток основних пізнавальних особливостей молодшого школяра.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті суті технології розвивального навчання, системи та принципів розвивального навчання, мети цього навчання та завдань системи.

Аналіз публікацій (виділення невирішених проблем). В історії розвитку педагогічної науки термін «розвивальне навчання» уперше зустрічається в працях Й. А. Песталоцці – одного із засновників теорії елементарної освіти. Видатний педагог К. Д. Ушинський назвав це «великим відкриттям Песталоцці» й усіяло розвивав його ідеї у своїх підручниках («Рідне слово», «Дитячий світ»), особливо у фундаментальній праці «Людина як предмет виховання» [5, с. 126]. В педагогічній науці пізнавальний інтерес розглядався з різних позицій: як засіб навчання, який використовує вчитель у своїй діяльності для стимулювання навчальної діяльності школярів; як важливий внутрішній мотив навчання та як окрема якість особистості, яка виявляється в допитливості. Дослідники Л. І. Божович, Н. Г. Морозова, Г. І. Щукіна, В. Н. Липник, Ф. К. Савіна, Н. М. Бібік та ін. розглядають пізнавальний інтерес як внутрішній мотив, який спонукає учня до навчально-пізнавальної діяльності. Наукові фундаментальні психолого-педагогічні дослідження реалізації концептуальних положень системи розвивального навчання почалися у 60-х роках минулого століття в межах діяльності вітчизняної психологічної школи (в Харківському університеті,



Харківському інституті, в Інституті загальної й педагогічної психології АПН). Під керівництвом видатних учених В. В. Давидова та Д. Б. Ельконіна, у результаті тривалих досліджень провідними психологами, методистами та вчителями (В. В. Репкіним, С. Д. Максименко, О.К. Дусавицьким, Т. В. Середою, Ф. Г. Боданським та ін.) була розроблена концепція розвивального навчання.

Виклад основного матеріалу. Проблема розвивального навчання має тривалу історію становлення, яка бере початок із пошуків вирішення проблеми співвідношення навчання і розвитку. Ідея розвивального навчання належить психологу та педагогу Д. Б. Ельконіну. Система розвивального навчання в загальному вигляді передбачала формування в учнів молодшого шкільного віку певних здібностей до самовдосконалення, саморозвитку та самопізнання через спеціально організоване навчання. Завданням системи розвивального навчання було визначено формування у дитини певних здібностей (рефлексію, аналіз, планування) щодо самовдосконалення. Знання розглядалися як засіб для розвитку особистості.

Розвиток особистості дитини як суб'єкта життєдіяльності виступав метою навчання. Головним мотивом навчання в системі розвивального навчання виступає інтерес до пізнання: формуються основи наукового мислення, інтелектуальні та особистісні здібності, яких у дитини раніше не було. Основним завданням діяльності педагога в системі розвивального навчання є формування в учнів умінь вчитися – здатності ставити та розв'язувати завдання у процесі навчання. Причому навчання є розвиваючим практично для усіх дітей, хоча рівень їхніх інтелектуальних здібностей може бути різним.

У контексті розвивального навчання змінюється і роль учителя. Педагог не є джерелом інформації, він повинен вміло поставити пізнавальну задачу перед учнями, активізувати їхню розумову діяльність. Учень і вчитель в системі розвивального навчання є активними учасниками освітнього процесу.

Вважаємо за необхідно зупинитися детально на принципах, які регулюють систему розвивального навчання.

1. *Принцип організації процесу навчання відповідно до етапів вікового розвитку дітей.* На цьому етапі слід розмежувати стадії навчання. В основі такого розмежування лежить провідна діяльність учнів різного віку. Для кожної стадії навчання має бути характерним. Коли дитина приходить до школи, вона повинна розуміти нові поняття, які вона отримує, на відміну від дошкільного досвіду. А з переходом дітей в старші класи повинен якісно змінюватися зміст навчальних предметів і методи їхнього викладання.

2. *Принцип діяльності.*

Використовуючи ідею про те, що розвиток особистості забезпечується діяльністю самої людини, В. В. Давидов зазначав, що діти повинні отримувати знання в діяльності. А це можливе лише під час виконання дій учнями. Реалізація цього принципу дозволяє зберегти більшість знань і одночасно набути практичні уміння на основі теоретичних положень.

3. *Принцип предметності.*

Цей принцип вказує на те, з чим повинні працювати учні в процесі засвоєння того чи іншого матеріалу. З позиції принципу виявлення понять, які засвоюються, спочатку відбувається в ході перетворення різноманітних предметів, а потім цей первинний зміст поняття відтворюється у вигляді моделей. Після цього вже запропонований в матеріальній формі зміст засвоєного поняття стає доступним для подальших дій перетворення, які направлені на вивчення його змісту. Таким чином, даний принцип націлює на навчання учнів моделюванню, значення якого полягає в заміні одних об'єктів іншими, дослідження яких дозволяє дізнатися нове про замінені об'єкти. Моделі можуть бути знакові (різні формули), графічні (малюнки, креслення, схеми), предметні (макети, моделі механізмів).

Розроблені В. В. Давидовим принципи розвивального навчання були спрямовані на формування в учнів теоретичного типу мислення [1, с.133].

В технології розвивального навчання розроблено узагальнений спосіб вирішення навчального завдання, який складається з наступних навчальних дій:

1. Аналіз умови завдання та виділення основної властивості об'єкта, що досліджується.
2. Побудова моделі об'єкта, що досліджується.
3. Отримання нової інформації про об'єкт на основі вивчення його моделі.
4. Побудова системи завдань, які розв'язуються загальним способом.
5. Контроль за виконанням дій (здійснення самоконтролю).
6. Оцінка засвоєння загального способу дій як результату розв'язання поставленого навчального завдання [8, с. 51].

Система розвивального навчання – це інноваційна педагогічна технологія випереджувального та інтелектуального розвитку особистості дитини. У школі розвивального навчання справжньою метою є сам процес, у якому створюються умови для розвитку, і головний результат діяльності школи – створення цього живого процесу, що стимулює розвиток.

Система розвивального навчання молодших школярів може успішно функціонувати за пошуково-дослідницької навчальної діяльності, яка розпочинається з формулювання для учнів навчального завдання, що вимагає від них якісно нового розуміння аналізу ситуації і своїх дій. Пошуково-дослідницький метод – метод залучення учнів до самостійних і безпосередніх спостережень, на основі яких вони встановлюють зв'язки предметів і явищ дійсності, роблять висновки, пізнають закономірності.

Поставивши перед учнями навчальне завдання, вчитель організовує його розв'язання, тобто власне пошукову діяльність. Для цього він повинен бути реальним учасником спільного пошуку, а не його керівником. Усі його міркування про конкретні дії учнів, пропозиції щодо варіантів розв'язання завдань мають бути відкритими для критичного аналізу та оцінювання так само, як і дії учнів.



Сутність навчальних дій полягає у розв'язанні навчального завдання. До таких дій належать:

- виокремлення проблеми із поставленого завдання;
- виокремлення загального способу розв'язання проблеми на основі аналізу, загальних відношень у матеріалі, що вивчається;
- моделювання загальних відношень навчального матеріалу і загальних способів розв'язання навчальних проблем у предметній, графічній або буквеній формі;
- конкретизація та збагачення окремими виявами загальних відношень і загальних способів дій;
- контроль за процесом і результатами навчальної діяльності, за виконанням попередніх завдань;
- оцінювання засвоєння загального способу як результату розв'язання навчального завдання.

На уроках математики з перших днів вводяться веселі завдання-пастки, які не можна розв'язати, якщо діяти чітко за інструкцією дорослого: щось треба зробити по-своєму, необхідно застосувати логічне мислення. Наприклад, такі задачі: «Скільки яблук знайшов Петро, якщо червоних яблук було одне, жовтих – жодного, а груш – цілих три?»; «Візьми три палички. Зроби з них трикутник. А тепер з цих самих паличок склади квадрат» [7, с. 46]. Такі завдання потребують не стільки знань, скільки постійного аналізу вимог дорослого.

Психологи встановили, що саме в групі дітей, які співпрацюють, є сприятливі умови для розвитку самостійності мислення, пізнавальної ініціативи дитини. З цією метою, наприклад, в системі Д. Б. Ельконіна та В. В. Давидова, вже на підготовчому етапі до школи, дітей ділять на групи по 4-5 учня у кожній, і вчать працювати, співпрацюючи один з одним [2, с. 17].

Розвивальне навчання на уроках математики в початковій школі відбувається тоді, коли постійна, активна взаємодія учнів. Взаємодія та співробітництво під час роботи в парах або групах може розвивати комунікативні вміння й навички, забезпечувати виховання, оскільки діти змушені працювати в команді, прислухатися до думки кожного, знімати нервові напруження, це дає можливість змінювати форми діяльності [6, с. 24]. Вже з першого класу діти вчать працювати в парах, можуть обмінюватися своїми думками, обговорювати певне завдання.

Висновки. Ефективними засобами розвитку живого інтересу до вивчення предмету математики в початкових класах поряд з іншими методами є розвивальні ігри. Гра переключує довольну увагу дітей на навчальний процес, на розв'язання навчального завдання. Вона спонукає учнів до виконання більшої кількості різних завдань, сприяє більш свідомому, ґрунтовному засвоєнню знань, умінь і навичок. Застосування ігор на уроці математики допомагає вчителю урізноманітнити роботу учнів, зняти напруження від звичайної навчальної діяльності, переключити увагу школярів. Подача нового матеріалу в ігровій формі, дає кращі результати, ніж традиційна форма викладу. В ситуації дидактичної гри дитина засвоює програмовий матеріал краще та швидше.

Отже, робота за технологією розвивального навчання сприяє всебічному гармонійному розвитку кожної взято окремої дитини. Також цей метод призводить до збільшення стандартів всього класу водночас, що надалі полегшує роботу з методом розвивального навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 456 с.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
3. Дусавицкий А. К. Развивающее образование. Основные принципы. – М.: Дом педагогики, 1996. – 203 с.
4. Дусавицкий О. К. Развивальная освіта: теорія і практика. Статті. – Харків, 2002. – 254 с.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
6. Семенець С. П. Особистісно розвивальний підхід до математичної освіти: розвивально-задачний метод навчання / С. П. Семенець // Математика в школі. – 2008. – № 11–12. – С. 23–27.
7. Семенець С. П. Теорія задач розвивальної математичної освіти / С. П. Семенець // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнар. зб. наук. робіт. – Вип. 30. – Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2008. – 324 с.
8. Фурман А. В. Методологічний аналіз системи розвивального навчання / А. В. Фурман // Педагогіка і психологія, 1995. – № 1. – С. 49–52.

Діана СЕМЕНЧУК

ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Котелянець Ю. С.

Стаття присвячена питанню розвитку пізнавальної активності дошкільників у процесі організації пошуково-дослідницької діяльності. За сучасних умов, коли великого значення надається розвитку пізнавальної активності дитини, вихованню в неї прагнення до здобуття нових знань, вихователі дошкільних навчальних закладів не повинні залишати поза увагою проведення експериментів або нескладних дослідів в умовах ДНЗ.

Ключові слова: пізнавальна активність, пошуково-дослідницька діяльність, нескладне експериментування, дослідницькі проекти.

Проблема, її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

Актуальність теми визначається концептуальними положеннями Національної доктрини розвитку освіти в Україні, закону України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», у яких проголошено побудову навчально-виховного процесу на засадах інтеграції, гуманізації. Відтак, основною метою навчання виступає розвиток інтересу до пізнання, формування у малюків навичок самоосвітньої діяльності. В оновленому, реформованому дошкільному навчальному закладі, дитина має стати суб'єктом пізнання, що наповнене



діяльнісним змістом. Сучасне суспільство потребує виховання активної особистості, здатної до самореалізації, прояву пошукової активності та творчості у розв'язанні важливих проблем, які ставить перед нею життя.

Аналіз публікацій (виділення невіршених проблем).

Останнім часом педагоги і психологи наполягають на введенні дослідно-експериментальної діяльності в навчально-виховний процес дитячих садків як такої, що сприяє всебічному розвитку дитини. Зокрема, Неллі Лисенко у своїх публікаціях постійно стверджує, що в наш час назріла нагальна потреба в підвищенні статусу даного виду діяльності в освітньому процесі дошкільних навчальних закладів, оскільки вона покликана гармонізувати й коригувати ціннісні орієнтації дітей у світі природи.

Науковці М. Е. Веракс, М. М. Поддяков, Л. А. Парамонова наголошують на тому, що знання, які дошкільник отримує в ході проведення дослідів, завжди є усвідомленими, більш ґрунтовними, а сам процес оволодіння способами практичної взаємодії з навколишнім середовищем забезпечує становлення світогляду дитини та її особистісного розвитку. Проте, дослідження І. Е. Куліковської, О. І. Савенкова, Н. Н. Совгір довели, що тільки в умовах спеціально організованих педагогічних технологій дослідно-експериментальна діяльність стає успішною, а дослідницька активність перетворюється в надзвичайно важливу якість особистості, що відображає рівень її пізнавального розвитку й соціалізації. Тому, на сьогодні, з огляду на дані психологічних досліджень та сучасні педагогічні ідеї, відбувається переосмислення технології дослідно-експериментальної діяльності. Вітчизняні педагоги й методисти (Г. В. Беленька, С. І. Єлманова, Н. М. Кот, Н. В. Лисенко, З. П. Плохій, Н. Ф. Яришева та ін.) та зарубіжні (О. І. Іванова, І. Є. Куліковська, Л. Н. Прохорова, Н. О. Рижова, Г. П. Тугушева, А. Є. Чистякова та ін.) виявляють зацікавленість не так феноменом дослідно-експериментальної діяльності у природі, як структурою та методикою її проведення з дітьми дошкільного віку.

Мета статті полягає у висвітленні теоретико-методичних аспектів організації дитячого експериментування в ДНЗ.

Виклад основного матеріалу

Китайське прислів'я говорить: «Розкажи – і я забуду, покажи – і я запам'ятаю, дай спробувати, і я зрозумію». Звідси випливає, що інформація яка надходить повноцінно освоюється дітьми, якщо вони осягають її в дії, осмислено і самостійно. Саме подібна специфіка і робить проектну діяльність затребуваною з самого раннього віку, що займає гідне місце в діяльності дошкільних освітніх організацій, роблячи процес цікавим і привабливим як для дітей, так і для дорослих.

Пошуково-дослідницька діяльність сприяє удосконаленню пам'яті дітей, активізації їхніх розумових процесів, стимулює розвиток у них мовленнєвих навичок. А отже, у дітей накопичується досвід розумових дій та операцій, тобто формуються розумові уміння.

О. І. Савенков розглядає дослідницьку діяльність, як особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, що виникає в результаті функціонування механізмів пошукової активності, базованої на основі дослідницької поведінки. Пошукова активність визначається фактом пошуку в умовах невизначеної ситуації. Дослідницька поведінка визначає зовнішній факт функціонування суб'єкта, а дослідницька діяльність характеризує саму структуру функціонування, вона охоплює мотиваційні фактори дослідницької поведінки (пошукову активність) та механізми їх здійснення, а саме – конвергентне та дивергентне мислення [4, С. 14–24].

О. М. Поддяков наголошує про часткову відповідність, особливо для дошкільників, між поняттями «дослідницька активність», «дослідницька діяльність», «дослідницька поведінка», водночас наголошуючи про принципову різницю між ними. Дослідник робить акцент на тому, що в понятті «дослідницька активність» увага зосереджена на потребах, мотиваційному та енергетичному аспектах, у понятті «дослідницька поведінка» – на взаємовідносині з навколишнім середовищем, а в понятті «дослідницька поведінка» – на цілеспрямованості діяльності [3, С. 17–20].

Експериментування сприяє формуванню у дітей дослідницького інтересу, розвиває спостережливість, мисленеву діяльність. Основне завдання батьків і вихователів – підтримати і розвинути у дитини інтерес до дослідів, відкриттів, створити для цього необхідні умови.

О. М. Поддяков виділяє наступні причини зниження допитливості дитини [3]:

1. Формування глобальної особистої установки на зниження інтересу до дослідницької поведінки («Ніколи не задавай зайвих питань»).
2. Формування негативного ставлення до експериментування, як до діяльності більш низького рівня по ефективності та результатам у порівнянні з діяльністю «теоретичною».
3. Формування негативного ставлення до прояву дослідницької поведінки та допитливості в певній сфері («Це небезпечно»), в певному віці («Ти ще малий»), статі («Ти ж дівчинка»), до певних форм дослідницької поведінки («Не можна підслуховувати, підглядати ...»).
4. Ситуативні та тимчасові заборони на дослідницьку поведінку.

Існують певні правила для дорослих, які прагнуть виховати у дітей дослідницькі вміння:

1. Слід заохочувати зацікавленість, яка породжує потребу в нових враженнях, допитливість: вона обумовлює потребу в дослідях.
2. Надавати дитині можливість діяти з різними предметами, матеріалами, заохочувати експериментування з ними, формувати у дітей мотив, пов'язаний з внутрішнім бажанням дізнаватися щось нове.
3. Якщо виникає потреба щось заборонити, то обов'язково слід пояснити чому ви забороняєте.



4. З раннього дитинства треба стимулювати дитину доводити розпочату справу до кінця. Проявляючи зацікавленість до діяльності дитини слід говорити з нею про її наміри, мету, про те як досягти бажаного результату.

Основний шлях розвитку дослідницької активності – практичний, - це організація дитиною власних дослідів.

В процесі дослідницької діяльності діти опановують роботу з різними матеріалами та речовинами, знайомляться з приладами.

Дуже важливо продумати організацію предметного середовища, так як багатьох дітей приваблює експериментування тоді коли вони бачуть незвичайний предмет, інструмент. Зовнішній стимул також впливає на вибір дитиною діяльності. Залишені на видному місці матеріали стимулюють дітей до діяльності. Для вирішення проблемних ситуацій в куток експериментування вносяться моделі і схеми дослідів. Дітям пропонується розглянути їх, підібрати необхідні прилади і матеріали, провести дослід і зробити висновок. Також в куток експериментування вносяться картки фіксації результатів: в них діти фіксують не тільки результат своєї діяльності і хід проведення експеримента. Використання таких карток поступово приведе дітей до висновку, що проведення експерименту потребує певної підготовки: треба визначити мету, підібрати певні прилади і матеріали, зафіксувати результат.

Експериментування передбачає наявність спеціальних інструментів та обладнання для вивчення і дослідження. Доцільно у зв'язку з цим облаштувати дитячу лабораторію, розмістити її в невеликому окремому приміщенні. В ній повинна буде представлена достатня кількість матеріалів і інструментів: ліхтарики, магніти, технічні іграшки і т.д.

В дитячій лабораторії можна поселити персонажів, з якими проведення дослідів буде на багато цікавішим. Діти можуть задавати улюбленому герою запитання (наприклад мудрій тітонці Сові), на які завжди отримають відповідь.

Джерелом експериментування можуть бути дитячі запитання: «Чому йде дощ?», «Чому дує вітер?», «Що відбудеться якщо кубик склеїти по іншому?» тощо. В ході спільного або самостійного експериментування дітям пропонується провести дослід для пошуку відповіді на поставлене запитання. Хід і результат таких дослідів обговорюється з дитиною або групою дітей.

Нескладні досліді проводяться під час занять, екскурсій, прогулянок, цільових прогулянок в природу, під час праці в куточку лісу, саду, городу з метою закріплення, систематизації та узагальнення знань дітей. Власне дослідницьку діяльність слід починати з аналізу природного явища в зв'язку з тими питаннями, які виникають у дітей. Адже, на думку В.О. Сухомлинського, важливо, щоб кожна з названих тем несла дитині безліч відкриттів, зроблених нею самостійно, щоб дитина заглибилась подумки в якусь деталь, зосередила на ній усю свою увагу, забула про все інше. У результаті формується пізнавальне завдання, як правило проблемне, висуваються припущення. Воно потребує встановлення причин, зв'язків та відношень між явищами природи. На основі висунутої гіпотези здійснюються пошуково-дослідницькі дії дітей.

Цікавим і корисним методом, що використовується в процесі пошуково – дослідницької роботи, є художнє слово, а саме: читання художньої літератури, розповідання казок, легенд, прислів'їв, які збуджують пізнавальні інтереси дитини, сприяють розвитку їх допитливості; загадування загадок, використання ігрових прийомів – отримання листів-скарг від мешканців саду, лісу, городу. Читаючи їх, діти замислюються над тим, як допомогти живій істоті, як потрібно берегти й охороняти природу, щоб зберегти її в цілому. Усвідомленому засвоєнню знань сприяє включення елементів дослідів в інтелектуальні та дидактичні ігри екологічного спрямування: „Послухай „серце” дерева”, „Кому потрібен дуб”, „Зимові таємниці (що під снігом зеленіє)”, „Компліменти природі (листочку, травинці, насінні тощо)”, „Екологічна етика”.

В якості результатів дослідницької діяльності виступає:

- нова інформація про об'єкт дослідження, його властивості, якості, будову, зв'язки з іншими об'єктами;

- знання про спосіб дослідження і його результатах;

- пізнавальний та особистісний розвиток.

Заключним етапом пошукової діяльності є формулювання висновків на основі аналізу отриманих результатів. У ході досліджень не слід поспішати робити висновки. Необхідно уважно всіх вислухати, якщо діти роблять неправильні або не досить чіткі висновки, допомогти усвідомити протиріччя, що виникли. Важливо, щоб кожне помилкове припущення було відхилене, щоб дошкільники були підведені до правильного розуміння суті того чи іншого явища. Усі висновки дослідів доцільно заносити в щоденник спостережень та експериментувань. Ведуться вони в довільній формі в малюнках, схематичних зображеннях, за допомогою підібраних картинок, виготовлених аплікацій.

Важливо подбати про вибір методів та прийомів, які б забезпечували інтерпретацію отриманих дітьми знань в інших формах життєдіяльності. З цією метою дітям можна пропонувати виконання словесних завдань: складання казок, віршів, загадок, приказок; розв'язування ребусів, кросвордів, мовних логічних завдань, соціально-моральних задач, виготовлення „екологічних знаків”, які б регламентували поведінку в природі. Маючи в груповій кімнаті навіть мінімальну кількість об'єктів, педагог цілком спроможний створити атмосферу зацікавленості серед дошкільнят, збудити їхні пізнавальні інтереси, викликати бажання опікуватися найменшою рослиною чи тваринкою. Підтриманню та подальшому розвитку дитячих інтересів сприятиме залучення дошкільників до екологічних проєктів та природоохоронних акцій „Не рубай ялинку”, „Розчистимо джерело”, „Посадимо деревце”, „Захисти мурашку (пташку)”, різноманітних видів праці.



Висновки

Упровадження дитячого експериментування як педагогічної технології у практику роботи дошкільних навчальних закладів забезпечує оновлення системи освіти на сучасному етапі та сприяє розвитку особистості дитини. Така діяльність має величезний розвивальний потенціал, дошкільники одержують можливість задовольнити властиву їм пізнавальну активність та допитливість, розвивати дослідницькі навички, які навчають не лише орієнтуватися в характері роботи і планувати свої дії, а й формують уміння співпрацювати в колективі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богущ А. М., Белєнька Г. В., Богінч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Льченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. — К.: Видавництво, 2012. — 26 с.
2. Лохвицька Л.В. Концептуальні засади проектування розвивального предметного середовища в дошкільних навчальних закладах [Електронний Ресурс] / Л. В. Лохвицька. - Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/PORTAL/Soc_Gum/vkmu/2010_1/Lohvitska.pdf
3. Подьяков А. Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / А. Н. Подьяков. — М., 2001. — 350 с.
4. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского обучения школьников / А. И. Савенков // Фізика: проблеми викладання. — 2007. — № 3. — С. 14–24. Подьяков А. Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / А. Н. Подьяков. — М., 2001. — 350 с.
5. Савенков А. И. Психология исследовательского поведения и исследовательские способности [Текст] / А. И. Савенков // Исследовательская работа школьников. 2003. — № 2. — С. 38–49. 7. Савенков Д. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учеб. пособ. [Текст] / Д. И. Савенков. — М.: «Ось-89», 2006. — 480 с
6. Семенова, М.Л. Развитие познавательного интереса у дошкольников: методические рекомендации для педагогических работников ДОУ / авт.-сост. М.Л. Семенова. — Челябинск: Изд-во ИИУМУЦ «Образование», 2007. — 66 с.

Наталія СИВИРИН

НЕСТАНДАРТНІ УРОКИ З МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ЗАСІБ ДО СТИМУЛЮВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ШКОЛЯРІВ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Демченко Ю. М.

У статті розкрито ефективність застосування та особливості нестандартних уроків математики як засобу формування пізнавального інтересу молодших школярів.

Ключові слова: математика, нестандартний урок, пізнавальний інтерес, учень

У сучасному суспільстві спостерігається поступовий відхід від традиційної моделі викладання, в якій вчитель є ретранслятором знань, а учень його пасивним реципієнтом. Педагоги наголошують, що у молодшому шкільному віці можна сформувати новий тип ставлення до навчання, наприклад, інтерес до способу набуття знань (В. Давидов, В. Репкін, Н. Бібік), зорієнтувати учнів на спосіб пізнання, що має безпосереднє відношення до оволодіння навичками XXI століття, зокрема до готовності навчатися впродовж життя. Незважаючи на наявність багатьох наукових праць, у яких аналізуються особливості розумового розвитку учнів, деякі питання в означеному напрямку й досі залишаються відкритими.

Проблема організації навчально-пізнавальної діяльності є однією з пріоритетних у педагогії. Законодавчі документи визначають початкову школу як самостійну ланку в системі загальної середньої освіти, зорієнтовану на реалізацію навчально-розвивальної функції навчання, здатну забезпечити становлення особистості учня молодшого шкільного віку, розвиток його індивідуальних здібностей.

Проблема забезпечення пізнавальної активності учнів у навчально-виховному процесі сьогодні є однією з найактуальніших, оскільки з переходом до основної школи в учнів помітно зменшується інтерес до навчання, невпинно скорочується обсяг та знижується якість засвоєного навчального матеріалу, вчителю все важче вдається залучити дітей до повноцінної інтелектуальної діяльності. У зв'язку з цим простежується протиріччя між необхідністю здійснювати учнями навчальну діяльність у повному обсязі та відсутністю в них внутрішньої потреби до навчання.

Підвищення якості математичної освіти – актуальна проблема не тільки для України, а й для всієї світової спільноти. Одним із ефективних шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтегрування у світовий освітній простір є орієнтація освіти на створення ефективних механізмів реалізації функцій.

В той же час реформування початкової математичної освіти в Україні є частиною процесу модернізації освітньої системи загалом. Ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення і перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, створення сучасних засобів навчання.

Аналіз практичного досвіду переконує нас у недостатній ефективності традиційного уроку, тому науковці та педагогічно-практики беруть за мету створення нових форм і методів навчання. Нестандартні уроки як складова розвивального, проблемного та випереджального навчання виступають альтернативною формою організації навчання молодших школярів.

Теоретичні аспекти проблеми розвитку пізнавальної діяльності учнів висвітлено у науковому доробку Л. Аристової, Н. Бібік, П. Підкасистого, І. Харламова, Г. Щукіної та ін. У дослідженнях В. Давидова, П. Гальперіна, Л. Занкова, Д. Ельконіна містяться конструктивні ідеї щодо шляхів і засобів підвищення активності саме молодших школярів у навчально-пізнавальній діяльності. Проблема управління навчально-пізнавальною діяльністю стала предметом дослідження П. Атаманчука, Б. Коротяєва, В. Лозової,



В. Онищука, Т. Шамової та інших. Основні положення сучасної теорії розвитку пізнавального інтересу як вагомого мотиву учіння відображено в працях В. Вергасова, Г. Щукіної, О. Савченко.

Молодший шкільний вік характеризується значним потенціалом для розумового розвитку дитини. За перші три-чотири роки навчання в школі інтелектуальний прогрес у розумовому розвитку дітей досить помітний. Від недостатнього рівня логічних міркувань школяр підіймається до словесно-логічного мислення на рівні конкретних понять. Цей період життя дитини відомий швейцарський психолог Ж. Піаже назвав віком становлення «конкретних операцій» [12, с. 110].

Діти цього віку починають мислити логічно, класифікувати об'єкти за декількома ознаками та оперувати математичними поняттями. Вони здатні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки за умови безпосереднього спостереження за зміною об'єкту. Досягнення рівня конкретних операцій відкриває можливості для учнів 2-4 класів теоретично міркувати про світ, у якому вони живуть, що створює основу для досягнення стадії формальних операцій, яка розпочинається вже в 11-12-річних дітей.

Іншими словами, за своїм психологічним змістом цей вік є переломним в інтелектуальному розвитку особистості. Її мислення дедалі більше стає схожим на мислення дорослої людини. Цей віковий період завершує етап дитинства. Для того щоб цей процес став комфортним та менш драматичним потрібна допомога дорослих, особливо вчителя.

Міцні знання, уміння й навички учні набувають у процесі активної пізнавальної діяльності, важливим збудником якої є інтерес. Щоб підтримати цей інтерес вчитель повинен використовувати різні форми зацікавленості: дидактичні і сюжетні ігри, задачі у віршах, задачі-жарту, ребуси, ігрові і цікаві ситуації. Широко використовуються нестандартні уроки, які найбільш повно враховують вікові особливості, інтереси, нахили, здібності кожного учня. В них поєднуються елементи традиційних уроків – сприймання нового матеріалу, засвоєння, осмислення, узагальнення – але у незвичайних формах.

В останні десятиліття в українській педагогіці, лінгводидактиці та практиці шкільної освіти чітко проявляється тенденція відходу від традиційного уроку як класичної форми навчального заняття, зростає питома вага інноваційних (інтерактивних, індивідуальних) форм занять. На наш погляд, всі ці новітні віхи освіти не замінять основної ознаки класно-урочної системи – Вчителя – і не зменшувати його ролі, а класно-урочна система, що включає постійний склад молодших школярів, чітко визначений зміст навчання, синхронно розпочатий і закінчений процес набуття знань, вмінь і досвіду за розкладом, ще довгий час залишатиметься провідною у процесі навчання і виховання підростаючого покоління.

Багато вчених замислювалися над визначенням поняття «нестандартний урок». На думку О. Антіпової, В. Паламарчук, Д. Румянцевої, сутність нестандартного уроку полягає в такій структуризації змісту й форм навчання, яка б викликала, передусім, інтерес молодші школярів і сприяла їхньому оптимальному розвитку й вихованню [1, с. 65-69].

Існує кілька поглядів на нестандартний урок. На думку С. Антипової, В. Паламарчук, Д. Рум'янцевої, суть нестандартного уроку полягає в такому структуриванні змісту і форми, яке б викликало насамперед інтерес молодших школярів і сприяло їхньому оптимальному розвитку й вихованню [1, с. 70].

Л. Лухтай називає нестандартним такий урок, що не вкладається (повністю або частково) в межі виробленого дидактикою, і на якому вчитель не дотримується чітких етапів навчального процесу, методів, традиційних видів роботи [6].

І. Підласий бачить головну особливість нестандартного уроку у викладанні певного матеріалу у формі, пов'язаній з численними асоціаціями, різними емоціями, що допомагає створити позитивну мотивацію навчальної діяльності [10, с. 184].

О. Митник і О. Антипова, Д. Румянцева і В. Паламарчук, аналізуючи історію розвитку уроку як основної форми навчання в школі, помітили, що нестандартні уроки виникали тоді, коли в суспільстві відбувалися кардинальні зміни, реформи. Так, у 20-х роках минулого століття народжуються урок-суд, урок-диспут, урок-екскурсія, урок у полі, урок-ярмарок та інші; 60-і роки дали життя коментованим урокам.

Т. Сорочан наголошує, що нестандартний урок народжується завдяки нестандартній педагогічній теорії, вдумливого самоаналізу діяльності вчителя, передбаченню перебігу тих процесів, що відбуваються на уроці, а найголовніше – завдяки відсутності штампів в педагогічній технології [14].

Отже, науковці наголошують, що нестандартний урок народжується завдяки нестандартній педагогічній теорії, вдумливого самоаналізу діяльності вчителя, передбаченню перебігу тих процесів, які відбуваються на уроці, а найголовніше – завдяки відсутності штампів у педагогічній технології вихованню.

Дослідження І. Малафік дають змогу стверджувати, що нетрадиційний – це такий тип організації навчальної діяльності, в якого його традиційні елементи виконуються нетрадиційними способами і на цій основі структура цього уроку суттєво відрізняється від структури традиційного уроку. На цій підставі можна стверджувати, що нетрадиційний урок – це розвиток, рух структури традиційного уроку [8, с. 282].

Термін «нетрадиційний урок», на думку М. Вашуленка, поступається іншому, що точніше відображає сутність означуваного поняття, – «нестандартний». Це урок, позбавлений шаблону, трафарету в його організації, він ґрунтується на оригінальному, творчому підході у визначенні змісту, методів, засобів навчання. У переважній більшості методичних праць нестандартний урок розглядається як нова форма уроку. Аналізуючи істинність такого формулювання, нагадаємо, що урок сам є формою організації навчання. Тому одна форма (нетрадиційний урок) не може бути формою іншого (уроку в цілому) [2].

З огляду на це ми погоджуємось з думкою М. Вашуленка, який розглядає нестандартні уроки як новий тип або клас уроків, які мають гнучку структуру, характеризуються особливою довірчою атмосферою між учасниками навчального процесу, що створює максимально сприятливі умови для перетворення молодші



школярів на активних суб'єктів цього процесу. Дослідник визначає мету нетрадиційних уроків, що полягає у формуванні в молодші школярів цілісного світогляду про навколишній світ, активізація їх пізнавальної діяльності; якості засвоєння сприйнятого матеріалу; створення творчої атмосфери в колективі молодші школярів; виявлення здібностей молодших школярів та їх особливості: формування навичок самостійної роботи молодших школярів з додатковою літературою, таблицями міжпредметних зв'язків, опорними схемами; підвищення інтересу молодших школярів до матеріалу, що вивчається; ефективна реалізація розвивально-виховної функції навчання [2].

Науковець називає такі істотні ознаки нестандартного уроку: 1) гнучкість структурної побудови: розпізнавальною ознакою нестандартного уроку є його гнучка структурна організація; 2) зміна усталених функцій учителя й молодших школярів: на нетрадиційних уроках молодші школярі є активними суб'єктами навчально-пізнавальної діяльності; 3) активне застосування групових форм роботи: уроки на зразок ділової чи рольової гри, уроки-змагання передбачають розподіл молодших школярів на невеликі групи, кожна з яких виконує окреме завдання; 4) максимальна реалізація міжпредметних зв'язків: інтегровані, міжпредметні уроки дають можливість формувати цілісне уявлення про проблему, що вивчається [2].

Концептуальні питання Проекту «Нова українська школа» надають змогу учителю початкових класів поєднувати фундаментальність професійних базових знань із інноваційністю мислення й практико-орієнтованим, дослідницьким підходом до коректування реалізованої роботи методичних служб, розробці стратегії професійного вдосконалення вчителя з використанням засобів науково-методичного супроводу як одного з пріоритетних напрямків сучасної освіти [9, с. 11].

Для нестандартних уроків характерною є інформаційно-пізнавальна система навчання – оволодіння готовими знаннями, пошук нових даних, розкриття внутрішньої сутності явищ через диспут, змагання. На цьому уроці вчитель може організувати діяльність класу так, щоб молодші школярі в міру можливості працювали самостійно, а він керував цією діяльністю, забезпечуючи її необхідними дидактичними матеріалами.

Порівняно із звичайним, нормативним заняттям, нестандартний урок максимально стимулює пізнавальну самостійність, творчу активність та ініціативу молодших школярів. Навчання на ньому спрямоване на підвищення їхніх знань, формування працьовитості, цілеспрямованості, потрібних у житті навичок і вмінь [11, с. 74].

При цьому такі уроки мають на меті інформаційне й емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів молодших школярів завдяки залученню цікавого матеріалу, що дає змогу з різних сторін пізнати якесь явище, поняття, досягти цілісності знань. Нестандартні уроки орієнтовані на формування в молодших школярів цілісної картини культурного простору, виховання особистості, яка усвідомлює соціальну й індивідуальну необхідність праці; забезпечення єдності у сприйманні довкілля емоційною, інтелектуальною і сенсорною сферами духовного життя молодші школярів; розвиток творчої активності молодших школярів на основі взаємодоповнюваності думок, почуттів, практичних дій [5].

Кожен тип нестандартного уроку має внутрішній зміст – методику вирішення окремих дидактичних задач на кожному етапі уроку. Нестандартні уроки в початковій школі дають можливість підводити молодші школярів до усвідомленої та емоційно пережитої потреби міркувати і висловлювати свої думки на запропоновану тему. Молодші школярі мають можливість застосовувати при цьому арсенал своїх знань, життєвий досвід, зробити власні, нехай незначні, але дуже необхідні кожній дитині, умовиводи та пошукові відкриття [4, с. 25].

Такі уроки більше подобаються учням, тому, що навчальний процес тут має багато спільного з ігровою діяльністю дітей. Майже всі прийоми, способи дії нестандартних уроків відзначаються ігровим спрямуванням.

Отже, можна виділити два основних підходи до розуміння нетрадиційних (нестандартних) уроків. Перший підхід характеризує такий урок як відступ від чіткої структури комбінованого уроку і поєднання різноманітних методичних прийомів. Тобто основною формою навчального процесу все ж залишається традиційний урок, але в якій обов'язково вносяться елементи сучасних технологій розвитку пізнавальних здібностей молодші школярів. А це, перш за все, шестирівневий розвиток пізнавальних здібностей: знання; розуміння, застосування, аналіз; синтез, оцінка.

Другий підхід трактує нестандартний урок як інноваційну, сучасну форму уроку, що з'явилася останнім часом і поширилася в сучасній школі. Г. Селевка запропонував власну структуру порівняння традиційних і нетрадиційних форм уроку. Основними елементами цієї структури є: концептуальна основа, змістовна частина навчання, процесуальна частина [12, с. 117].

Як зазначають дослідники, на нетрадиційних уроках активізуються психічні процеси молодші школярів: увага, запам'ятовування, інтерес, сприйняття, мислення. Учені з'ясували різницю функціонального призначення правої і лівої півкуль головного мозку. Права – на просторово-синтетичних. При дослідженні творчого процесу можна виділити два різних типи: аналітичний, раціональний – лівопівкульний; інтуїтивний, з домінуванням інтуїції – правопівкульний. На думку І. Макарьєва, школа переоцінює лівопівкульне мовне мислення на шкоду правопівкульному [7, с. 36].

Нетрадиційні ж форми уроків емоційні за своєю природою і тому здатні навіть найсухішу інформацію оживити й зробити яскравою, що запам'ятовується. На таких уроках можливо залучення кожного в активну роботу, ці уроки притягують пасивному слуханню або читанню. В процесі нетрадиційного уроку інтелектуально-пасивна молодший школяр здатна виконувати такий обсяг роботи, що їй зовсім недоступний у звичайній навчальній ситуації.



Нетрадиційний урок – це умовне поняття, яке свідчить про зміну типової методичної структури уроку завдяки застосуванню нових методів або їх модифікацій, організації навчальної діяльності молодші школярів за незвичною схемою (колективна, групова, індивідуальна), застосуванню нових технічних засобів. Нетрадиційність, нестандартність уроку пов'язана також зі зміною позиції вчителя в навчальному процесі. Він виступає, в першу чергу, як організатор навчально-пізнавальної діяльності молодші школярів, а не як джерело знань.

Нетрадиційний урок складає певну організовану модель навчальної діяльності, яку вчитель може використовувати з певною дидактичною метою лише в цілісному вигляді. Передусім, це пов'язано з часовими межами методів навчання, покладеними в основу нестандартного уроку.

Усі ці методи належать до групи методів активізації пізнавальної діяльності, оскільки передбачають залучення молодші школярів до активної навчальної діяльності й постійну її активізацію протягом уроку. Вчитель організовує діяльність молодші школярів, причому дуже ретельно готує дітей до нових умов роботи на уроці: з'ясовує правила змагання, гри, обговорює штрафні санкції за порушення умов діяльності. Зрештою, всі ці види діяльності мають сенс лише з погляду їх кінцевого результату – одержаних учнями знань і вмінь, досвіду, сформованих мотивів навчання й взаємостосунків між учнями.

Можна стверджувати, що нетрадиційні уроки найбільшою мірою втілюють сучасні технологічні підходи до навчання, оскільки при їх плануванні вчитель повинен передбачити власну діяльність і діяльність молодші школярів на всіх етапах уроку, визначити тривалість кожного з етапів, продумати його методичне забезпечення. Недосконалість підготовки вчителя до уроку може зруйнувати саму ідею.

Методично правильна побудова та проведення нестандартних уроків впливають на розвиток творчого мислення молодших школярів та результативність процесу навчання: знання набувають якості системності, уміння стають узагальненими, комплексними, посилюється світоглядна спрямованість пізнавальних інтересів молодші школярів, ефективніше формуються їхні переконання і досягається всебічний розвиток особистості.

У творчому досвіді вчителів України існує близько п'ятдесяти нестандартних форм організації навчально-виховного процесу. Однак єдина класифікація нестандартних уроків ще не склалася, хоча добірка їх уже досить різноманітна. Уперше спроба класифікувати нетрадиційні форми навчання, залежно від способу спілкування суб'єктів навчання була зроблена у дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук Н. Стяглик у 1994 році. Залежно від історії їх розвитку, науковець визначає дві групи: «пульсуючі», тобто форми навчання, що відомі в педагогіці давно, однак в силу соціальних та інших умов, потреб частота їх застосування в практиці різна; «нестандартні форми» – це форми, які раніше не застосовувались і відрізняються оригінальністю їх організації [14, с. 83].

М. Вашуленко вказує про доцільність групування нестандартних уроків на такі: бінарні уроки, інтегровані уроки, віршовані (римовані) уроки, уроки-ігри. Найчисленнішою із запропонованих є група уроків-ігор, яка водночас передбачає шість основних форм організації навчання: уроки-дискусії; уроки-дослідження; уроки-звіти; уроки-змагання; уроки-мандрівки; уроки-сюжетні замальовки [5].

Іншу, більш розгалужену класифікацію пропонує І. Малафійк. Вона є досить масштабною і чітко не сформованою, але також автор наголошує «єдиного підходу до класифікації таких уроків немає і, на наш погляд, запровадити одну яку-небудь класифікаційну схему – означало б знищити саму ідею нетрадиційності» [8, с. 283].

Н. Волкова теж запропонувала класифікацію нестандартних уроків, але вже більш упорядковану. До нестандартних уроків Н. Волкова відносить: уроки змістовної спрямованості, уроки на інтегративній основі, уроки міжпредметні, уроки-змагання, уроки суспільного огляду знань, уроки комунікативної спрямованості, уроки театралізовані, уроки-подорожування, уроки-дослідження, уроки з різновіковим складом молодші школярів, уроки-ділові, рольові ігри, уроки драматизації, уроки-психотренінги [3, с. 374].

Вкраплення таких уроків у канву звичної для молодших школярів урочної діяльності підсилює мотивацію навчання, активізує різні форми сприйняття й мислення, співпраця вчителя з учнями й молодші школярів між собою. Важливою передумовою успіху цих уроків є загальна попередня підготовка до них.

Якщо проаналізувати структуру навчальної діяльності молодших школярів на таких уроках, то вона відображає відому психологічну й дидактичну сутність процесу пізнання: молодші школярі сприймають, аналізують, усвідомлюють, застосовують інформацію. Нові назви таких уроків лише відображають нові форми навчальної взаємодії, а дидактична сутність уроку полягає або в засвоєнні нового, або в розширенні, збагаченні, узагальненні, застосуванні відомого.

Таким чином, за нашими спостереженнями, застосування нетрадиційних форм навчання в навчальному процесі знімає низку негативних моментів традиційного навчання. Навчання стає комфортним, суб'єкт-суб'єктним, інтерактивним, дає можливість учням молодших класів оволодіти молодші школярі вміннями та навичками з рефлексії власної діяльності, навчає знаходити вихід із самих скрутних положень, розв'язувати найскладніші навчальні та життєві завдання, адаптуватися до швидко мінливих умов навколишньої дійсності, що об'єктивно складаються навколо студентів, підвищує стійкість до стресів людини.

Нестандартний урок як педагогічна інновація – це результат модифікації й удосконалення традиційного уроку через внесення змін у його структурну побудову, методичне орієнтування, форму взаємодії учителя й молодші школярів, що сприяє підвищенню пізнавальної активності та самостійності молодших школярів, посиленню їхньої суб'єктної позиції в навчальному процесі.

Нестандартні уроки характеризуються тим, що молодші школярі оволодівають новими знаннями, здійснюють пошук нових даних, заглиблюються в проблему шляхом диспуту чи змагання. На таких уроках



вчитель може організувати діяльність молодші школярів таким чином, щоб молодші школярі самостійно вирішували поставлені завдання, при цьому вчитель спрямовує їх діяльність попередньо забезпечивши їх всім необхідним дидактичним матеріалом. Насамперед нестандартні уроки краще сприймаються школярами порівняно з класичним уроком зі стандартною структурою, адже навчальний процес сам по собі не має нічого спільного з ігровою діяльністю дітей.

Головний, на нашу думку, позитивний ефект уроків з нетрадиційною структурою – потужна активність молодших школярів. Однак потрібно мати на увазі, якщо нестандартні уроки проводити повсякденно, то цікавість до навчання у дітей пропадає. При цьому, важливо вчителю скерувати нестандартний урок так, щоб клас вільно себе відчував і при цьому досягав успіхів в навчанні, потрібно навчитись правильно підбирати форму роботи та якісно проводити урок.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антипова О. Й. У пошуках нестандартного уроку / О. Й. Антипова, Д. І. Рум'янцева, В. Ф. Паламарчук // Радянська школа. – 1991. – № 1. – С. 65 - 69.
2. Вашуленко М. С. Нестандартні уроки мовлення та мислення молодших молодших школярів / М. С. Вашуленко, Л. І. Дмитренко // Початкова школа. – 1993. – № 11. – С. 6 - 8.
3. Волкова Н. П. Педагогіка. Київ : Видавничий центр «Академія», 2-е видання 2007. – 618 с.
4. Довга Т. Я. Загально-навчальні уміння і навички: теорія та практика формування в учнів початкової школи [Текст] : метод. Посіб. / Тетяна Довга, Олена Нікітіна ; Н.-д. лаб. «Центр технологій і методик реалізації дослідн. Підходу в освіті». – Київ : СІТПРІНТ, 2013. – 95 с.
5. Єльнікова О. В. Інтерактивні методи навчання, їх місце у класифікації педагогічних інновацій / О. В. Єльнікова // Імідж сучасного педагога. – 2001. – № 3 – 4 (14 – 15). – С. 71-74.
6. Лухтай Л. К. Нестандартний урок / Л. К. Лухтай // Початкова Школа. – 2002. – № 3. – С. 31-35.
7. Макарьев И. И. Если ваш ребенок – левша / И. И. Макарьев. – СПб. : Лань МИК, 1995. – 121 с.
8. Малафійк І. В. Дидактика: навч. посіб. / Іван Васильович Малафійк. – К.: Кондор, 2005. – 398 с.
9. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Концепція нової української школи: ухвалено Рішенням колегії МОН 27.10.2016 / заг. ред. М. Грищенко ; упоряд. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Колашнікова та ін. ; МОН України. – К., 2016. – 34 с.
10. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: В 2 кн. Учеб. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. Издат. Центр ВЛАДОС, 2000. – 574 с.
11. Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник / А. А. Сбруева. – 2-ге вид., стер. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.
12. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
13. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИИП. Изд-во «Магистр», 1997. – 224 с.
14. Сорочан Т. М. Нові категорії педагогіки: науково-методичний супровід / Т. М. Сорочан // Шлях освіти. – 2002. – №3. – С. 15–19.
15. Сучасний урок: прогнозування, реалізація, аналіз : науково- допоміжний бібліографічний показник / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Наукова бібліотека; укладачі: І. О. Железняк, В. В. Косенко ; редактор В. В. Косенко ; передмова В. В. Косенко. – Суми : СумДПУ.. А. С. Макаренка, 2015. – 206 с.

Вікторія СИДОРЕНКО

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кіндеї Л. Г.

Реформування системи освіти в Україні, її зорієнтованість на гармонійний розвиток особистості дитини, формування високого інтелектуального потенціалу й забезпечення сприятливих умов для постійного самовдосконалення зумовили потребу оновлення системи сучасної початкової освіти. Насамперед її важливо спрямувати на особистісний розвиток кожного школяра відповідно до рівня його здібностей. Пріоритетним напрямом розвитку державної початкової освіти є осучаснення методів і прийомів навчання й виховання на всіх уроках, зокрема й на літературному читанні.

На наш погляд, впровадження інновацій у галузь початкової освіти сприяє організації їхнього якісного впливу на зміст, методи та форми організації навчання, які й створюють належні умови розвитку учнів початкової школи на уроках літературного читання.

Проблема розвитку творчих здібностей постійно перебуває в увазі психологів, педагогів, методистів, учителів-практиків. Результати пошуку її розв'язання викладено в працях Л. Богояленського, Л. Виготського, В. Давидова, Н. Менчинської, С. Рубінштейна, Г. Костюка. Сучасні напрацювання представлено в роботах О. Савченко, В. Паламарчука, С. Гончаренка, Ю. Мальваного, О. Проскури, М. Вашуленка, Л. Варзацької, О. Хорошківської та ін.

Сучасні наукові дослідження спрямовані як на вдосконалення навчального процесу в початковій школі з допомогою методів, засобів та організаційних форм навчання, так і на якісні зміни змісту освіти. Аналіз науково-педагогічних досліджень останніх років засвідчив прагнення вчених до реформування концептуальних і структурно-змістових засад навчання учнів початкових класів на ідеях демократизації, гуманізації, подолання національного нігілізму, заідеологізованості змісту освіти та девальвації загальнолюдських цінностей.

Мета статті – обґрунтувати важливість розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках літературного читання.

Завдання цієї розвідки полягає вивченні й систематизації сучасних методів і прийомів, які сприяють ефективності процесу розвитку творчих здібностей учнів на уроках літературного читання.



Відомий український дослідник психології творчості В. Моляко з-поміж компонентів творчих здібностей виокремлює такі: оригінальність у рішеннях; пошуки нового; наполегливість у досягненні мети; самокритичність та критичність; гнучкість мислення; сміливість та міцність; енергійність.

Питання творчості було і залишається актуальним у всі часи, оскільки саме творчі люди створюють нове у всіх сферах людського життя. У цьому контексті розвиток літературно-творчих здібностей учнів у процесі шкільного навчання – одне з найважливіших завдань сучасної початкової школи. В останнє десятиліття все більше психологів і педагогів стверджують, що необхідно шукати нові шляхи розвитку творчого потенціалу учнів. За обсягом принципової новизни результату розрізняють чотири рівні творчості:

1 – характеризує процес творчості, який приводить до принципово нового результату, нового для всього людства: це твори геніальних письменників, художників, композиторів, винаходи та відкриття, які перетворюють життя людини й людства в найрізноманітніших напрямках, тому, зрозуміло, творчість такого рівня властива досить вузькому колу творців-геніїв;

2 – стосується продукту, який є новим для досить великого кола людей, скажімо для певної країни світу;

3 – характеризує новизну творчого продукту для значно меншого, кола людей. Найочевиднішим прикладом творчості цього рівня є раціоналізаторська пропозиція, що реалізується, як правило, в межах якогось підрозділу підприємства, а в найкращому випадку – галузі;

4 – торкається творчості, новизна продукту якої є об'єктивною, відносною, значущою тільки для самої людини, що творить, однак такий обмежений обсяг цього рівня творчості не заважає йому бути чи не найважливішим, початковим етапом в оволодінні вищими рівнями творчості, формуванні вмінь і навичок загальної креативності [3, 11].

У початковій школі на уроках літературного читання ми можемо формувати четвертий рівень творчості – літературно-творчі здібності. Розвиток літературно-творчих здібностей учнів є складним багатоплановим процесом. Він опирається на такі пізнавальні і творчі здібності:

- спостережливість, здатність побачити незвичне у звичайному;
- розвинену уяву, вміння фантазувати, змінювати об'єкт;
- розвинене мовлення, образне мислення;
- допитливість, пізнавальний інтерес [5].

За твердженням О. Савченко, учителям важливо повніше використовувати природне оточення школи, особистий досвід дітей, стимулюючи можливість одночасного сприймання інформації з різних джерел (дитина чує, читає, бачить, торкається, згадує). Педагог зазначає, що ядром дитячої творчості є яскраві образи, які дитина наділяє казковими властивостями. Так само, як і в створенні будь-якого образу, тут виділяють три етапи: прийняття мети діяльності, виникнення задуму, матеріалізація задуму [5, 105].

Під час аналізу компонентного складу творчих здібностей учені В. Андреев та О. Яковлев установили, що творчі здібності – це якості і властивості особистості, які виявляються у синтезі мотиваційної, інтелектуальної, організаційної, комунікативної сторін творчої діяльності, від яких залежить можливість та рівень її успіху.

Дослідники виокремлюють такі компоненти творчих здібностей:

- мотиваційно-творча активність (допитливість, творчий інтерес, почуття захопленості, емоційний сплеск, радість відкриття; прагнення до творчих досягнень; прагнення до лідерства; прагнення до отримання високої оцінки; почуття обов'язку, відповідальності; особиста значущість творчої діяльності; прагнення до самоосвіти, самовиховання);

- інтелектуально-логічні здібності (здібність аналізувати, порівнювати; здібність виділяти головне, відкидати другорядне; здібність описувати явища, процеси; здібність давати визначення; здібність пояснювати; здібність доводити, обґрунтовувати; здібність систематизувати та класифікувати);

- інтелектуально-евристичні здібності (здібність генерувати ідеї, висувати гіпотези; здібність фантазувати; асоціативність мислення; здібність бачити суперечність; здібність переносити знання та вміння у нові ситуації; здібність відмовитись од нав'язливої ідеї, подолати інертність мислення; незалежність суджень; критичність мислення, здібність оці характеризувати);

- самоорганізаційні здібності (здібність бачити мету в побічній меті, планувати діяльність і раціонально використовувати час; здібність до самоконтролю; здібність до об'єктивного самооцінювання; старанність; здібність до рефлексії та корекції; здібність до вольових зусиль);

- комунікативні здібності (здібність акумулювати та використовувати творчий досвід інших; здібність до співпраці; здібність організувати колективну навчально-творчу діяльність; здібність відстоювати свою думку та переконувати інших; здібність уникати конфліктів та успішно розв'язувати їх).

Очевидно, що кожен із зазначених компонентів творчих здібностей відіграє певну роль у процесі творчої діяльності, однак більшість авторів у своїх дослідженнях як основу творчих здібностей виділяють інтелектуальний компонент. Інтелектуально-евристичні здібності називають творчими, у вузькому значенні слова – креативними. Основними показниками творчих здібностей є швидкість і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість.

Швидкість думки – кількість ідей, яка виникає за одиницю часу.

Гнучкість думки – здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; бачити, що інформацію, отриману водному контексті, можна використати і в іншому. Гнучкість – це добре розвинутий навик переносу (транспозиції). Вона забезпечує вміння легко переходити від одного класу явищ,



що вивчаються, до іншого, долати фіксованість методів вирішення, своєчасно відмовлятися від скомпрометованої гіпотези, бути готовим до інтелектуального ризику і до парадоксів.

Оригінальність – здатність до генерації ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень. Вона пов'язана з цілісним баченням усіх зв'язків і залежностей, непомітних під час послідовного логічного аналізу.

Допитливість – здатність дивуватися, відкритість та інтерес до усього нового.

Сміливість – здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією.

Для дитини основною діяльністю, у якій виявляється її творчість, є гра, проте гра не лише створює умови для такого вияву. Як свідчать дослідження психологів, вона в значній мірі сприяє розвитку творчих здібностей малюка (стимулює його). У самій природі дитячих ігор закладені можливості розвитку гнучкості й оригінального мислення, здатності конкретизувати та розвивати як свої власні задуми, так і пропозиції інших дітей.

Ще одна винятково важлива властивість ігрової діяльності – внутрішній характер її мотивації. Діти грають тому, що їм подобається сам ігровий процес. І дорослим залишається лише використати цю природну потребу для поступового залучення дітей до більш складних творчих форм ігрової активності. При цьому дуже важливо мати на увазі, що під час розвитку їх творчих здібностей важливіше значення має сам процес, експериментування, а не прагнення досягнути якогось конкретного результату гри.

Освітній процес для молодшого школяра має бути цікавим, радісним, проте водночас покликаний забезпечувати ґрунтовне засвоєння навчального матеріалу. Уважаємо, що завдання вчителя початкових класів не лише навчати, а й викликати в дітей радість від знань і самого процесу їхнього засвоєння. У реалізації цього завдання на особливу увагу заслуговує ігрова діяльність. Використання ігор на уроках читання сприяє позитивному ставленню до навчання потребує від дитини кмітливості, уваги. Колективні ігри згуртовують учнів, сприяють формуванню дружніх взаємин між ними. Наведемо найбільш дієвих ігрових прийомів, які дають змогу формувати творчі здібності молодших школярів.

Гра «Хто більше». Хто найбільше згадає героїв казок, назви яких закінчуються буквою «а» (лисичка, ...), буквою «к» (зайчик...), той переможець.

Гра «Хто я і з якої казки». Люблю горішки, грибочки. (хто відгадає першим, продовжує гру, описуючи свого героя).

Гра «Хто більше знає?». У грі бере участь необмежена кількість дітей. На кожен крок треба назвати одну казку. Виграє той, хто назве більше казок, жодного разу не помилившись.

Гра «Відгадай». Розбери «зашифроване» речення і скажи, з якої воно казки:

коНіли не батре сятясмі зі бслашого.

і дід І абаб воняли стазосьміса бісо.

Гра «Хто більше». Назвати казкових героїв, предмети, імена, назви на букву «к».

Гра «Відгадай казку». Відгадай казку за опорними словами:

Лисичка, рибка, вовк, ополонка;

Маруся, яблунька, річечка, гуси, піч.

Продовж гру.

Гра «Хто правильно закінчить прислів'я?»

Книга вчить, як на світі

Наука в ліс не веде, а з лісу

Треба нахилитись, щоб з криниці води

Друга шукай, а знайдеш -

Продовж гру використовуючи свої прислів'я.

Гра «Хто придумаю кінець, той і буде молодець».

Один з учнів починає розповідь. Хто її закінчить, той виграє. Або один з учнів починає розповідь, а другий закінчує. Виграє пара дітей, яка склала найкраще оповідання

Гра «Продовж розповідь».

Христинка. Я милувалася красою осіннього листочка.

Тарасик. Я милувався чарівною красою осінніх квітів. А ти?

Оксанка. Христинка милувалася красою осіннього листочка,

Тарасик милувався (Гра продовжується).

Кожен гравець повторює сказане попередніми дітьми, додаючи щось своє.

Окрему групу прийомів становлять ігри в парах:

Гра «Я починаю, а ти закінчуєш»

«Коли закінчу школу, ... »

«Як виросту, ... ».

«Улюблене заняття - ... »

Один з учнів повідомляє ведучому своє улюблене заняття. Гравці жестами, пантомімікою показують свою відгадку. Той, хто відгадає, стає ведучим.

Гра «Дитячі мрії». Теплого літнього дня на околиці села посідали діти і почали мріяти: хто ким буде? Хочеться бути і музикантом, і полярником, і шахтарем, і моряком далекого плавання, і прикордонником, і футболістом, і пожежником. Ці дитячі мрії художник зобразив на картині. Знайди їх.



Гра «Слово в слові». У кожному з цих слів «сховалося» інше. Яке? Знайди і назви його, поясни значення: Україна, земляк, народознавство, розмова, барвінок, музикант, різьбярство, гончарство, скарбничка.

Гра «Подорож по містах України». Використовуючи карту, розроби маршрут подорожі. Спочатку називай односкладові слова (міста), потім двоскладові тощо.

Отже, творча уява і фантазія – важливі якості особистості. Регулярне використання творчих ігрових прийомів на уроках літературного читання з учнями початкової школи створюють усі умови для розвитку їхньої творчої уяви, творчого мислення, здатностей до створення творчого продукту, до нетрадиційного, оригінального розв'язання нових проблемних задач і ситуацій на основі інтуїтивного мислення і творчої уяви.

БІБЛІОГРАФІЯ

4. Інтерактивні технології навчання у початкових класах / Авт.-упор. І.І. Дівакова. – Тернопіль: Мандрівець, 2015. – 180 с.
5. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк. – К.: Основи, 2016. – 80 с.
6. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя. – Х.: Вид. група «Основа», 2014. – 360 с.
7. Роменець В. А. Психологія творчості / В. А. Романець. – К.: Либідь, 2011. – 286 с.
8. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: Посіб. для вчителя / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 2015. – 334 с.

Оксана СОТНІЧЕНКО

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Цуканова Н. М.

Кардинальне реформування життя українського суспільства здійснило передумови для значних перетворень в економіці, культурі, науці, що відбувається на основі глобальної інтеграції з світовим освітнім простором. Зростання ролі етнічно-культурних факторів та національної самосвідомості, сприяє модернізації освіти та суттєвого підвищує вимоги до професійної компетентності фахівців. Характер сучасних інноваційних процесів визначає цінність творчості, професіоналізму, компетентності, що інтенсивно впроваджується в освіту.

На сучасному етапі розвитку України, заклади дошкільної освіти працюють за програмами розвитку, виховання та навчання дитини дошкільного віку («Українське дошкільля», «Дитина», «Дитина в дошкільні роки», «Впевнений старт» та ін.), які спрямовані на збалансований розвиток дитини, формування її життєвої компетентності, реалізацію нею власного природного потенціалу, індивідуалізацію особистісного становлення. Такий підхід передбачає ставлення педагога до дитини як до особистості, що має право на власний вибір, прийняття самостійного рішення, креативного способу життя. Перехід на зміст навчання оновленої програми та впровадження Державного стандарту початкової освіти, поставили ряд нових завдань, які потребують глибокого осмислення у контексті надання якісних освітніх послуг та реформування школи, зокрема, створення навчального середовища, яке сприяло б всебічному розвитку дитини та вміння застосовувати отримані знання у повсякденному житті.

Зокрема, до особистості педагога закладу дошкільної освіти висуваються особливі вимоги. Виходячи з цього, пріоритетним завданням підготовки є формування в майбутнього спеціаліста таких професійних якостей, які забезпечують розуміння особистості та орієнтацію на розвиток і саморозвиток індивідуальності вихованця.

Аналіз попередніх досліджень. У вітчизняній педагогіці проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядаються у роботах Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, І. Дичківської, Н. Гавриш, Т. Поніманської, І. Рогальської-Яблонської, Т. Степанової та ін. Вчені визначили чинники ефективних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

Сучасні дослідження, що розкривають окремі сторони підготовки педагогів, висвітлено в роботах А. Харківської (формування фахової компетентності); Н. Лисенко, З. Плохій (підготовка вихователів до організації еколого-дослідницької діяльності дітей у природі); Н. Грама (теоретико-методичні засади фахової підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей) та ін.

У дисертаційних дослідженнях Т. Жаровцева, О. Пехота, Т. Танько, Г. Троцько визначено зміст, етапи, компонентний склад професійно-педагогічної підготовки та запропоновано різні моделі її реалізації. Низка публікацій дослідників яскраво ілюструє, що підготовка педагога дошкільної освіти, у першу чергу, повинна відповідати вимогам сучасності, адже це перша освітня ланка, від якої залежить рівень освіченості й вихованості майбутнього покоління. Вона має свою специфіку, ґрунтується на основних дидактичних закономірностях побудови процесу фахової підготовки.

Мета роботи полягає в аналізі особливостей сучасної професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів.

Виклад матеріалу. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядається науковцями як багатофакторна структура, головне завдання якої полягає у набутті кожним особистісного змісту діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності [6, 45].

Педагог Н. Колосова розкриває зміст готовності майбутніх вихователів до педагогічної підтримки і розуміє її як цілісне особистісне утворення, що характеризується сукупністю гуманістичних і духовно-практичних ціннісних орієнтацій, фаховою компетентністю з питань надання педагогічної підтримки дітям дошкільного віку [3, 5].



Н. Болюбаш вважає, що у сучасній педагогічній літературі існує чимало авторських позицій із приводу структури професійної компетентності педагога. Але, перш за все, процес підготовки сучасного фахівця має визначатися стратегічними напрямками розвитку світової освіти. Функціонують ефективні програми та проекти для вироблення загального розуміння змісту класифікацій у термінах компетенцій та формування переліку ключових освітніх компетенцій [1, 88].

Слід зазначити, що невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх вихователів є формування професійних якостей. Останні виступають одним із найважливіших чинників професійної придатності; вони не тільки побіжно характеризують певні здібності, але й органічно входять до їх структури, розвиваючись у процесі навчання й практичної діяльності. А. Маркова вважає, що професійні якості, з одного боку, є передумовою професійної діяльності, а з іншого – вони самі вдосконалюються, шліфуються в ході діяльності, будучи її новоутворенням [4, 70].

Сучасні реалії орієнтують на спеціальну підготовку вихователя як гуманістично зорієнтованої особистості, здатної оперативно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, умов власної професійної діяльності, розробляти й упроваджувати нові технології у процес навчання і виховання [7, 45].

Педагог М. Олійник зосереджує свою думку на тому, що професійну компетентність фахівця дошкільної освіти в українському освітньому просторі варто розглядати як інтегральні характеристики, яка визначає здатність розв'язати професійні проблеми і типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях навчально-виховного процесу з використанням знань професійного і життєвого досвіду, цінностей, нахилів [5, 300].

Система фахової підготовки майбутніх вихователів становить цілісний комплекс структурних елементів, що перебувають між собою у певних зв'язках і стосунках, взаємодіють один з одним і утворюють цілісну єдність [2, 18].

Висновки. Отже, особливість професійного становлення майбутнього вихователя в процесі його підготовки передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь, навичок, але і його особистісне самовдосконалення, активізацію професійної позиції, виховання таких якостей, як толерантність, комунікативність, тактовність, критичність тощо. Зазначимо, що фактором успішності професійної діяльності виявляється сформованість, цілісність його особистості. Рівень підготовки майбутнього вихователя до роботи визначається сформованістю необхідних знань, умінь і навичок. Головний організатор педагогічного процесу в закладі дошкільної освіти – вихователь. Від нього значною мірою залежить розвиток особистості і пізнавальних процесів дошкільників, підготовленість до навчання в школі. Для успішної діяльності, вихователь повинен оволодіти певною сукупністю знань, умінь, виховувати в собі позитивні якості особистості. Для успішного здійснення педагогічної діяльності він набуває знань з дошкільної педагогіки, дитячої психології, індивідуальних психологічних характеристик, вікової фізіології, педіатрії та гігієни, правил охорони життя і зміцнення здоров'я дітей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Болюбаш Н. М. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів / Н. М. Болюбаш // Наукові праці: Науково-методичний журнал. – Вип. 99. – Т. 112. Педагогіка. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. П. Могили, 2009. – С. 88–95.
2. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія / Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. С. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.
3. Колосова Н. М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Н. М. Колосова. – Ялта, 2012. – 19 с.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособ. для учителя. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
5. Олійник М. І. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. І. Олійник; Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2016. – 475 с.
6. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці: монографія / Беленька Г. В., Богиніч О. Л., Борисова З. Н. та ін.; за заг. ред. І. І. Загарицької. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 310 с.
7. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.

Олена ТРИПОЛЬСЬКА ФЕНОМЕНОЛОГІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Горська О. О.

У статті розкрито поняття і зміст комунікативної компетентності, визначено основні критерії та проаналізовано рівні сформованості комунікативної компетентності учнів початкової школи.

Ключові слова: комунікативна компетентність, мовленнєва діяльність, учні початкової школи.

Постановка проблеми. У контексті діяльності Нової української школи ключові компетентності є системоутворювальним чинником визначення очікуваних результатів шкільної освіти. Разом з тим, процес сучасного шкільного навчання вимагає від молодших школярів активного розвитку комунікативної компетентності. Вироблення в учнів навичок практичного володіння рідною та іноземною мовами, вміння правильно будувати висловлювання в усній і письмовій формі є одним із основних завдань, що постають перед школою.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Вітчизняними та зарубіжними дослідниками розглянуто різні аспекти формування комунікативної компетентності: психолого-педагогічні передумови мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Леонтьєв та ін.); основні закономірності розвитку



мовлення (І. Зимня, Т. Ладиженська, М. Львов та ін.); комунікативний підхід до вивчення української мови (О. Біляєв, Т. Донченко, В. Мельничайко, М. Пентилюк та ін.); розвиток мовлення учнів молодшого шкільного віку (В. Бадер, Л. Варзацька, М. Вашуленко та ін.). Сучасні дослідники (М. Вашуленко, Я. Кодлюк, О. Мельничайко, І. Осадченко, М. Пентилюк, О. Савченко та ін.) вирішують проблему впровадження інноваційних технологій навчання з метою ефективного впливу на формування комунікативної компетентності молодших школярів, визначають дидактичні умови організації співпраці учителя й учнів початкової школи.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що питання розвитку комунікативної компетентності молодших школярів, з огляду на сучасні педагогічні вимоги, потребує постійного вивчення, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті: розкрити поняття комунікативної компетентності та визначити структурні компоненти комунікативної компетентності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Сучасний світ потребує особистостей, які готові до ефективної комунікації й творчої діяльності в усіх сферах демократичного суспільства, тому особливої значущості в навчанні учнів у сучасній школі набуває комунікативна компетентність, що диктується вимогами життя і визначається як ключова компетентність учнів початкової школи.

Зміст поняття «комунікація» в багатьох джерелах трактується по-різному:

1) як лінгвістичний термін – те саме, що спілкування, зв'язок [7];

2) спілкування, обмін думками, фактами, ідеями і т. ін.; специфічна форма взаємодії людей у процесі їхньої пізнавально-трудової діяльності; людська форма комунікації характеризується, головним чином, функціонуванням мови [6];

3) поняття, яке використовується: для характеристики структури ділових і міжособистісних відносин, для характеристики обміну інформацією в людському суспільстві взагалі. В останньому випадку комунікація виступає як один із аспектів людського спілкування – інформаційний [6].

Компетентність розглядається як обізнаність особистості у певній галузі, заснована на одержаних раніше знаннях, її інтелектуальному і життєвому досвіді, цінностях і схильностях, яка була одержана у результаті пізнавальної діяльності та освітньої практики. Компетентність дитини визначається як інтегральна характеристика розвитку, основними показниками якої є оптимальний для її віку ступінь сформованості провідної діяльності, всіх форм активності та базових якостей.

У державних освітніх документах та методичній літературі використовується поняття компетентності як готовності, здатності учня, вихованця до активного використання набутих умінь і навичок для розв'язання практичних та теоретичних завдань.

У молодшому шкільному віці комунікативну компетентність виокремлюють як першочергову, серед ключових освітніх компетенцій і визначають, що вона охоплює знання мови, володіння способами передачі інформації, вміння слухати й розуміти іншого. Це здатність до взаємодії; сукупність знань, умінь і навичок у галузі вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття й відбиття дійсності у ситуаціях спілкування.

Існують різноманітні підходи щодо визначення комунікативної компетентності. Виділимо деякі з них:

– інтегральна якість особистості, яка формується у процесі обміну соціальною інформацією і виражає здатність суб'єкта інформаційних взаємодій до реалізації цілеспрямованої комунікативної діяльності, культурного саморозвитку і самовдосконалення [4];

– ступінь (рівень) володіння знаннями та уміннями, необхідними для побудови ефективного спілкування [5];

– готовність і здатність особистості до здійснення успішного спілкування, тобто такого, що досягає мети і є емоційно сприятливим (психологічно комфортним) для сторін-учасників, забезпечує доброзичливу взаємодію людей, ефективне вирішення різноманітних завдань спілкування, володіння усним та писемним мовленням [2].

З погляду психології, комунікативна компетентність є складною особистісною характеристикою, яка включає комунікативні здібності та уміння, психологічні знання у сфері спілкування, якості особистості, психологічні стани, які супроводжують процес спілкування. Тобто, поняття окреслює таку характеристику людини, яка визначає її здатність бути успішно реалізованою у процесі соціальної взаємодії.

Наявність у комунікативній компетентності діяльнісного аспекту дозволив виокремити такі її компоненти:

– мотиваційний компонент – це потреба в позитивних контактах, мотиви розвитку компетентності, прагнення бути успішним партнером взаємодії, цінності та мета спілкування;

– когнітивний компонент – соціальне сприйняття, уява, мислення; знання у сфері людських взаємостосунків, спеціальні психологічні знання; знання про мову та мовлення;

– особистісний компонент – соціально-перцептивні здатності, емоційний контакт, особистісні характеристики, образ іншого як партнера взаємодії;

– поведінковий компонент – індивідуальна система оптимальних моделей міжособистісної взаємодії, суб'єктивний контроль комунікативної поведінки [5, с. 181].

Доцільно зазначити, що відповідно до Державного стандарту початкової освіти однією з ключових компетентностей визначено «вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, ... усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, ... здатність спілкуватися рідною мовою, що



передбачає активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади...» [3, с. 92].

У меті вивчення української мови та літератури, першочергово зазначається формування комунікативної компетентності та здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного і національного самовираження, користуватися нею в особистому і суспільному житті, міжкультурному діалозі [3, с. 94].

Відповідно до Державного стандарту у Типовій освітній програмі початкової освіти, розробленої під керівництвом Р. Шияна, компетентнісний підхід до навчання в початковій школі не лише декларується, а й набуває конкретної інструменталізації. У пояснювальній записці до програми визначені змістові лінії, спрямовані на формування комунікативної компетентності: в умовах безпосереднього спілкування пропонується реалізація змістової лінії «Взаємодіємо усно», в умовах опосередкованого спілкування – «Читаємо», «Взаємодіємо письмово» та «Досліджуємо медіа» [8, с. 124].

До складу компетентності входить сукупність знань та умінь, які забезпечують ефективний перебіг комунікативного процесу. З-поміж комунікативних умінь виокремлюються такі: уважно слухати і правильно розуміти думку, виражену співрозмовником; формулювати власне судження, правильно виражати його засобами мови; змінювати, слідом за думками співрозмовника, тему мовленнєвої взаємодії; підтримувати певний емоційний тон; слухати своє мовлення, вносити необхідні зміни.

Враховуючи, що мовне спілкування не обмежується тільки процесом передачі та прийому інформації, а включає регулювання відносин між партнерами, встановлення різного роду взаємодії, як здатності зрозуміти, проаналізувати ситуацію спілкування, суб'єктивно оцінити свій комунікативний потенціал і прийняти необхідне рішення, комунікативна компетентність не може містити лише мовні складові.

Ефективність формування комунікативної компетентності молодших школярів значною мірою залежить від визначення її рівневої характеристики. Рівень сформованості того чи іншого вміння визначають (згідно з критеріями) як умовну міру, що дає змогу збагнути явище й на цій підставі дати йому оцінку.

Дескриптори комунікативних умінь у Загальноєвропейських рекомендаціях містять критерії оцінювання окремо для діалогічного та монологічного мовлення. Для загального усного мовлення визначено критерії обсягу висловлювання, складності фраз/речень і граматичних структур, зв'язності мовлення, тематичності, комунікативних функцій, вільності мовлення, змістовності, а для загального усного спілкування – обсяг висловлювання, складність фраз/речень і граматичних структур, вільність мовлення, тематичність, спектр використаних мовних засобів, спонтанність мовлення, природу предмета розмови, мовну правильність, ініціативність, реактивність, інтеракційність, зв'язність і змістовність [2, с. 85].

В. Гаркуша пропонує такі критерії комунікативної компетентності учнів початкової школи:

– когнітивний – наявність знань, необхідних у спілкуванні та необхідність їх використання, здатність до адекватної самооцінки;

– емоційно-ціннісний – поважне ставлення до співрозмовника та його думки; готовність до встановлення емоційного контакту зі співрозмовником; адекватність емоційних реакцій у спілкуванні; отримання задоволення від спілкування;

– поведінково-регулятивний – уміння слухати іншого й грамотно дискутувати; висловлювати та відстоювати власну думку; володіння вербальними й невербальними засобами комунікації [1, с. 39].

Визначені критерії та їх показники дозволяють виокремити три рівні сформованості комунікативної компетентності учнів початкових класів:

– низький рівень, що характеризується низькими здібностями до практичного використання системи мови, неповним володінням комунікативною діяльністю, елементарною теоретичною підготовкою, нездатністю до застосування соціокультурної, діалектичної інформації у комунікативних ситуаціях;

– середній рівень – характеризується достатніми здібностями до практичного використання системи мови, частковим володінням комунікативною діяльністю, достатньою теоретичною підготовкою, спроможністю до застосування соціокультурної, діалектичної інформації у комунікативних ситуаціях;

– високий рівень – характеризується високими здібностями та вміннями до практичного використання системи мови, повним володінням комунікативною діяльністю, спроможністю до творчого застосування соціокультурної, діалектичної інформації в комунікативних ситуаціях [2, с. 89].

Таким чином, рівень вирішення комунікативних завдань є показником рівня розвитку комунікативних здібностей, комунікативних умінь. Отже, врахування основних критеріїв формування комунікативної компетентності в молодших школярів набуває великого значення в процесі освіти, сприяє розвитку міжособистісного спілкування. Рівень сформованості комунікативних умінь залежить від багатства словникового запасу молодшого школяра та здатності використовувати всю різноманітність граматичних засобів мови у власних висловлюваннях.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз комунікативної компетентності як складного, багатогранного явища дає розуміння її психологічної сутності та закономірностей становлення у молодшому шкільному віці; дозволяє виділити у ньому мотиваційний, когнітивний, особистісний та поведінковий компоненти, критерії визначення рівнів сформованості.

Реалізація комунікативних стратегій у шкільному навчанні досягається шляхом застосування комунікативного підходу до навчання, метою якого є підготовка молодших школярів до повноцінного спілкування в усній і писемній формі, тобто формування у них комунікативної компетентності. У новому Держстандарті початкової освіти формування комунікативної компетентності визначено пріоритетним напрямом, що спонукає до визначення методів та форм його реалізації.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К. : Центр навч. л-ри, 2004. – 472 с.
2. Васильєва О. В. Модель формування комунікативної компетентності молодших школярів засобами міжпредметних зв'язків / О. В. Васильєва // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 65. – Херсон: ХДУ, 2014 – С. 85-90.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи. – К. : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. – С. 92–121.
4. Каюмов А. Т. Комунікативна компетентність – мета навчального процесу / А. Т. Каюмов // Початкова освіта. – 2017. – № 6. – С. 11-16.
5. Корніяк О. М. Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості / О. М. Корніяк // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 3. – Кам'янець-Подільський: Аксіома. – 2016. – С. 180 – 194.
6. Словник синонімів української мови: у 2-х т. – Т. 2. / А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк [та ін.]. – К. : Наукова думка, 2006. – 960 с.
7. Словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://services.ulif.org.ua/expl/Entry/index?wordid=1&page=0>.
8. Типова освітня програма початкової освіти. Цикл І (1-2 класи) під керівництвом Шиян Р. Б. // Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи. – К. : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. – С. 122–189.

Антон ЧЕБОТАР

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВІЛЬНОГО ЧАСУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

(студент II курсу (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Семез А. А.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства все частіше постає проблема раціональної організації вільного часу. Людина повинна відпочивати як фізично, так і духовно, саме тому важливо проводити його з користю.

Тема дозволяє студента на сьогоднішній день є надзвичайно актуальною. Адже, хоча студенти і проводять чимало часу у вузі, проте, все ж, основну частину дня вони вільні. І тут постає питання, чим їм зайнятися у вільний від навчання час.

Загальновідомо, що якщо людина не має чим зайнятися у вільний час, вона намагається зайняти себе чимось цікавим, в чомусь реалізувати себе – це є природною і соціальною специфікою людського організму, який завжди потребує дії, якогось заняття. І якщо вільний час студента не організований, то цей самий студент може знайти відряду у негативних, асоціальних, шкідливих заняттях.

Дозвілля як частина вільного часу, залучає молодь своєю нерегламентованістю і добровільністю вибору його різних форм, демократичністю, емоційною насиченістю, можливістю поєднати в ньому фізичну й інтелектуальну діяльність, творчу і споглядальну, виробничу й ігрову. Для значної частини молодих людей соціальні інститути дозволяють є основними джерелами соціально-культурної інтеграції й особистісної самореалізації. Однак усі ці переваги діяльності сфери дозволяють поки ще не стали надбанням, звичним атрибутом способу життя усієї молоді.

Отже, питання організації вільного часу студента повинно хвилювати не лише його самого. Цим питанням повинні перейнятися всі, кому не байдуже наше майбутнє. Адже студентство – це та сукупність людей, яка вже у найближчому часі й буде творити це саме майбутнє.

Аналіз останніх досліджень. Інтерес до проблем молоді постійний і стійкий у вітчизняній філософії, соціології, психології, педагогіці. Соціально-філософські проблеми молоді як важливої соціальної групи суспільства знайшли своє відображення в дослідженнях С. Іконнікової, І. Ільїнського, І. Копа, В. Лисовського та інших вчених. В Україні проблеми вільного часу вивчають В. Піча, Т. Старченко, І. Пустельник, Н. Черниш, А. Вишняк, М. Чурилов, С. Макеєв, Є. Головаха, Н. Паніна та ін.

Значний вклад у дослідженні дозволяють молоді внесли Г. Пруденський, Б. Трушин, В. Петрушев, В. Піменова, О. Гордон, І. Бестужев-Лада та ін. До досліджуваної нами проблеми близькі праці із саморозвитку й самореалізації особистості в сфері дозволяють (О. Беяєва, О. Каргіна, Т. Бакланова), з питань психології особистості (Г. Андреева, О. Петровського).

У науковий аналіз теорії і практики культурно-дозвілєвої діяльності значний внесок зробили Ю. Стрельцов, О. Жарков, В. Чижиков, В. Ковшаров, Т. Кисельова, Ю. Красильников. Дослідження цих авторів мають важливе значення для удосконалення теорії і методик культурно-дозвілєвої діяльності молоді.

Метою статті є теоретичне обґрунтування проблеми організації вільного часу студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Тема вільного часу, дозволяють в нашій країні не втрачає своєї актуальності. Ця проблема обростає все більшими протиріччями й ускладнюється. Ці протиріччя зумовлені насамперед невідповідністю між сутністю вільного часу, дозволяють, культурно-дозвілєвої діяльності й існуючими в реальній дійсності технологіями, формами та методами проведення дозволяють.

Проблеми вільного часу та дозволяють є об'єктом вивчення багатьох наукових дисциплін соціології, психології, загальної та соціальної педагогіки та ін. Зокрема, існує такий науковий напрямок, як соціологія вільного часу – це одна з галузей соціології, яка вивчає життєдіяльність, відносини й орієнтації людей у сфері вільного часу.

Вільний час – це частина позаробочого часу, що являється сферою формування і прояву різних рівнів вільної життєдіяльності, що безпосередньо направлена на всебічний та гармонійний розвиток працюючих людей [5].

Потужний сплеск інтересу до соціології вільного часу з'явився, починаючи з 50-х років ХХ століття. Проблема вільного часу стає дуже важливою, з'являється такий напрямок, як соціологія дозволяють [2].



Вільний час є одним з важливих засобів формування особистості людини. Він безпосередньо впливає і на її виробничо-трудова сферу діяльності, тому що в умовах вільного часу найбільш сприятливо відбуваються рекреаційно-відбудовні процеси, що знімають інтенсивні фізичні та психічні навантаження. Використання вільного часу є своєрідним індикатором культури, кола духовних потреб та інтересів конкретної особистості або окремої соціальної групи [1].

Як частина вільного часу дозвілля залучає особистість своєю нерегламентованістю і добровільністю вибору його різних форм, демократичністю, емоційною забарвленістю, можливістю поєднати фізичну й інтелектуальну діяльність, творчу і споглядальну, виробничу й ігрову. Для значної частини людей соціальні інститути дозвілля є ведучими сферами соціально-культурної інтеграції й особистісної самореалізації. Однак усі ці переваги діяльності сфери дозвілля поки ще не стали надбанням, звичним атрибутом способу життя українського народу.

Вільний час – це не самоціль. Дійсну цінність він набуває лише тоді, коли використовується для всебічного розвитку особистості. Вільний час призначений для того, щоб людина мала можливість розкрити себе, піднятися до вищого рівня прояву своїх здібностей, повніше задовольнити свої постійно зростаючі потреби. По суті це такий же зайнятий час, як і години праці на виробництві або в домашньому господарстві.

При розгляді складових вільного часу, на наш погляд, цілком може бути приведене положення про те, що вільний час являє собою як *дозвілля* (час дозвілленої діяльності), так і час для *більш піднесеної діяльності*. Час більш піднесеної діяльності – сукупність занять, що найбільш інтенсивно впливають на процес всебічного розвитку особистості (соціально-культурна та науково-технічна творчість, суспільно-політична діяльність, самоосвіта тощо). «Це заняття у вільний час, за допомогою яких людина розвиває і реалізує свій творчий потенціал, бере участь у виробництві матеріальних і духовних цінностей, найбільш ефективно удосконалює себе як особистість» [1].

Хоча, разом з тим, чіткої межі між дозвільною діяльністю та більш піднесеною діяльністю немає, вони можуть легко проникати одна в одну [2]. Вони, безумовно, і доповнюють одна одну.

Слід також зазначити таку закономірність: і в сфері дозвілля, і в сфері більш піднесеної діяльності в кожного з нас виявляється основне заняття. Якраз воно і виступає основою всіх інших видів занять і активно впливає як на їхню тривалість, так і на їхню частоту.

Вільний час має дві складові:

- це час, що використовується на необхідну суспільну, творчу й іншу діяльність;
- це власне дозвілля [1].

Важливими категоріями соціології вільного часу є «структура» та «зміст». Структура вільного часу – сукупність видів діяльності, які характеризують проведення вільного часу.

Вона охоплює:

- індивідуальне споживання культури (читання книг, журналів, газет, слухання радіо, перегляд телепередач тощо);
- публічно-видовищне споживання культури (відвідування театрів, кіно, концертів, музеїв, спортивних видовищ та ін.);
- спілкування з членами сім'ї, родичами, сусідами, друзями та ін.;
- фізичні заняття (ранкова та вечірня гімнастика, заняття у спортивних секціях тощо);
- розваги та ігри, які сприяють зняттю розумового і фізичного напруження, створенню гарного настрою;
- пасивний відпочинок (прогулянки, спокій, денний сон та ін.);
- заняття, які є явищами антикультури (зловживання алкоголем, хуліганство, наркоманія);
- безцільне «вбивання часу» [4].

Щодо більш піднесеної діяльності, то до неї варто віднести заняття, які що найбільше сприяють розвитку сутнісних сил людини, його всебічному удосконаленню. Їх можна згрупувати в такий спосіб:

- 1) навчання без відриву від виробництва;
- 2) підвищення кваліфікації;
- 3) самоосвіта;
- 4) суспільно-політична діяльність;
- 5) участь у вихованні дітей;
- 6) творча діяльність і аматорські заняття;
- 7) спортивні заняття і туризм [1].

Зміст вільного часу – форми занять у вільний час, зумовлені соціальним середовищем, рівнем культури особи, її самосвідомістю, потребами, інтересами, психологічними якостями. Зміст вільного часу допомагає охарактеризувати відомості про види занять, їх тривалість, частоту, розповсюдженість, співвідношення між ними тощо.

За способом використання вільного часу людей можна поділити на декілька типів, жоден з яких у «чистому» вигляді не існує.

Перший тип представлений людьми, які прагнуть у вільний час максимально задовольнити свої духовні потреби у творчості. Другий пов'язаний з пошуком у вільний час насамперед розваг. Третій тип репрезентують люди, які віддають значну частину його домівці, сім'ї, дітям. До четвертого належать люди, які основну частину вільного часу присвячують спорту. Представників п'ятого типу можна назвати активістами: майже весь вільний час вони віддають громадській роботі. Представники шостого типу



присвячують його передусім придбанню матеріальних благ. Сьомий тип об'єднує людей, діяльність яких має відверто виражений антигромадський характер. І нарешті, восьмий тип становлять люди, які розглядають вільний час як втечу від життя [4].

Взагалі, багато дослідників не поділяють вільний час на дозвільну діяльність та час більш піднесеної діяльності. Більше того, терміни «дозвілля» і «вільний час» в основному використовуються соціологами як тотожні, однакові.

Специфічними ознаками діяльності у вільний час є взаємозамінність занять, свобода їх вибору.

Головною ознакою вільної діяльності є свобода вибору дій у вільний час, причому більш широка, ніж у інших сферах життєдіяльності, оскільки людина може не лише вибирати чим їй займатись, але й взагалі не займатися ніякою діяльністю [5].

В структурі вільного часу виділяють активну творчу діяльність, навчання, самоосвіту, культурне (духовне) споживання (читання газет, відвідування кіно тощо), спорт, любительські заняття, заняття та ігри з дітьми, спілкування з іншими людьми і т. д.

В останні роки суттєво зріс інтерес до вивчення вільного часу молоді, в тому числі і студентської. Це абсолютно зрозуміло, адже всі знають, що вільний час відіграє важливу роль у формуванні особистості молоді людини, а також багато в чому визначає її моральний стан.

Студентство – своєрідна соціальна категорія молоді, організаційно об'єднана інститутом вищої освіти. Студенти вирізняються найбільш високим освітнім рівнем, соціальною активністю, гармонійним поєднанням інтелектуальної і соціальної зрілості. Час навчання у ВНЗ співпадає з періодом зрілості і характеризується становленням особистісних якостей. Помітно закріплюються такі якості, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою. Спостерігається посилення соціально-моральних мотивів поведінки, посилюється інтерес до моральних проблем – способу і змісту життя, обов'язку, відповідальності, любові та вірності. Важливою умовою оптимального вирішення завдань, що стоять перед студентом у роки навчання, є розуміння важливості раціональної організації часу і наявності досвіду його використання. Особливо проблематичним для багатьох студентів є використання вільного часу, оскільки він приваблює студентів нерегламентованістю, самостійним вибором різних занять, можливістю поєднувати в ньому різні, як розважальні, так і розвиваючі види діяльності [3]. Однак потужний педагогічний потенціал вільного часу для значної частини студентів залишається неусвідомленим, нереалізованим.

Вільним часом студентів називають частину позанавчального часу, в якій формуються і проявляються різноманітні рівні вільної життєдіяльності, що безпосередньо направлена на всебічний і гармонійний розвиток молоді [5].

Однією з найважливіших методологічних проблем дослідження вільного часу є визначення його місця і змісту у загальній структурі часу молоді, що навчається [5]. Складність і багатоплановість соціального часу студентської молоді є об'єктивною умовою різноманітних дослідницьких підходів до його структури та класифікації.

Можна виділити наступні класифікації, що отримали практичне застосування:

- 1) поділ загального фонду часу на учбовий та позаучбовий час;
- 2) на необхідний (суспільно-обов'язковий) та вільний час;
- 3) на вузівський та позавузівський час;
- 4) класифікація затрат часу за ступенем раціональності його використання студентами [5].

Серед загальних тенденцій, характерних для студентської молоді, у сфері вільного часу можна виділити наступні:

- підвищення самоцінності культурно-дозвільної діяльності як сфери самовираження та самореалізації юнаків та дівчат;
- посилення поведінкової та нормативної автономізації молоді у вільний час, наростання конфліктного характеру культурно-історичного взаємозв'язку між старшим і молодшим поколіннями;
- домінування культурно-споживацьких видів і форм використання вільного часу;
- посилення інтернаціоналізації змісту і форм проведення часу;
- розширення інноваційних процесів у культурно-дозвільній діяльності, зростання критичного відношення до традиційних форм і змісту вільного часу;
- зростання позаконституційних форм використання вільного часу;
- розширення діапазону культурно-дозвільної діяльності та її інтенсифікація;
- стихійно-груповий характер використання вільного часу;
- зростання гедоністичних та статусно-престижних мотивів проведення часу;
- перетворення вільного часу в «зону підвищеного ризику», зростання алкоголізації і наркотизації молоді, деструктивних форм поведінки [5].

Взагалі, структура вільного часу студентської молоді як певна форма прояву загальної структури вільного часу має і деякі специфічні риси у порівнянні з, скажімо, працюючою молоддю. І це аж ніяк не випадково. Адже навчальна діяльність, сам процес отримання освіти стимулюють заняття студентів художньою та науково-технічною творчістю, їх залучення до найбільш складних видів споживання культурних цінностей.

Висновки. Таким чином, формування особистості студента, майбутнього спеціаліста, є процес безперервний. Він містить як навчальний процес, так і вільний час. Слід пам'ятати, що студент має право на свій особистий вільний час, який дає можливість сучасній молодій людині розвивати різні сторони своєї



особистості, навіть власний талант. Для цього необхідно, щоб до використання вільного часу вона підходила з позиції свого життєвого завдання, свого покликання – всебічно розвивати власні здібності, свідомо формувати себе. Тому у вищих навчальних закладах для отримання позитивних результатів навчально-виховного процесу необхідно створювати певні умови для організації дозвільної діяльності студентів. Рациональна діяльність у вільний час включає гармонійне співвідношення рекреаційних і розвиваючих занять. При цьому відпочинок і розваги мають стати змістовними, продуктивними і конструктивними. Ця ж раціоналізація діяльності вимагає від людини свідомого ставлення до вільного часу, вміння його планувати, мотивувати вибір того чи іншого заняття.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бочелок В.Й., Бочелок В.В. Дозвіллєзнавство. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 208 с.
2. Піча В.М. Соціологія: навчальний посібник для студентів вузів. – К.: Каравела, 2000.
3. Пішун С.Г. Вільний час та його використання як інтегративний чинник розвитку особистості студента/ С.Г. Пішун // Освітнологічний дискурс. – 2011. – № 1. – С.197-210. – Режим доступу: http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2011_1/11psgros.pdf
4. Теремко С. Соціологія [Текст] / С. Теремко. – К.: Лібра, 2001. – 358 с.
5. Трегубов Б.А. Свободное время молодежи: сущность, типология, управление. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1991.

Марина ЧЕКЕРЛАН

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКО-ПОШУКОВИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДОЗНАВСТВА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мартін А. М.

У статті характеризуються форми та методи у процесі формування дослідницько-пошукової діяльності на уроках природознавства у початковій школі.

Ключові слова: дослідницько-пошукова діяльність, форми та методи: дослід, екскурсія, дослідницький проект.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Усі сфери життя людини: політична, економічна, соціальна, культурна, освітня відчутно зазнають змін під впливом суспільства, що динамічно розвивається. Принцип гуманізму сучасної освіти ґрунтується на ідеях унікальності особистості, що організовується і здійснюється у навчально-виховному процесі в необхідності розвитку її пізнавальних інтересів і творчих здібностей, задоволення освітніх потреб шляхом залучення до дослідницько-пошукової діяльності. Зазначимо, що одним із методів підвищення інтересу в молодших школярів до оволодіння знаннями є залучення їх у дослідницько-пошукову діяльність у процесі вивчення природознавства.

Створення сприятливого дослідницького середовища, яке б містило класні приміщення, пришкольні ділянки, лабораторії, зорієнтовані на формування дослідницько-пошукових умінь у школярів, можливе лише за умови створення певної системи, яка б мала свої власні, характерні тільки їй, цілі й завдання.

Дослідницько-пошукова діяльність – це спеціально організована пізнавальна творча діяльність учнів, що характеризується цілеспрямованістю, активністю, наочністю, вмотивованістю і свідомістю, результатом якої є формування пізнавальних мотивів, дослідницько-пошукових умінь, суб'єктивних, нових для учнів знань, або способів діяльності.

Завдяки аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури можна зробити висновок, що різні аспекти навчально-дослідницької діяльності учнів цікавили багатьох науковців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес формування дослідницько-пошукових умінь в учнів розглядалися вченими у різних контекстах. Теоретичний аспект проблеми розкрито в працях: С. Гончаренко, О. Ляшенко, Н. Ничкало та ін.

Формування пізнавальних умінь учнів представлено у дослідницьких роботах таких науковців, як: В. Андрєєва, Ю. Бабанського, П. Підкасистого, О. Савченко, А. Усової та ін.

Питання організації дослідницько-пошукової діяльності учнів досліджували: В. Алфімов, В. Кларін, Л. Левченко, Н. Недодатко, О. Павленко, Г. Пустовіт та ін. Проблема формування дослідницьких умінь висвітлювалася у наукових дослідженнях С. Величко, І. Войтовича, С. Гайдука, Ю. Галатюка, А. Давиденка, Ю. Жука, М. Остапчука. Ними зроблений значний внесок у розвиток шкільної освіти.

Структура дослідницької поведінки, методика проведення дослідів та експериментів на уроках природознавства представлена в методиці О. Савенкова.

Дослідження проблеми організації та здійснення науково-дослідницької діяльності з молодшими школярами висвітлено у наукових працях таких учених, як Т. Байбара, Н. Бібік, В. Бондар, Н. Голуб, В. Давидов, А. Занков, Я. Кодлюк, В. Паламарчук, О. Савченко та ін.

На основі аналізу літературних джерел та практичної діяльності загальнонавчальних закладів освіти, проблема організації та здійснення дослідницько-пошукової діяльності молодших школярів при вивченні природознавства залишається ще недостатньо розв'язаною.

Ми добре розуміємо, що природознавча компетентність як предметна – це особистісне утворення, яке характеризує здатність учнів розв'язувати доступні соціально й особистісно значимі практичні та пізнавальні проблемні завдання, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина – природа».

Ще однією з важливих концептуальних засад вивчення природознавства в початковій школі є орієнтація на пошукову діяльність, розвиток самостійності мислення вході формування природознавчої компетентності, а не на просте запам'ятовування учнями певних абстрактних знань та дій. Тому відповідно



до змісту початкової загальної освіти, затвердженої Державними стандартами, відповідно до зазначених мети і завдань в освітній програмі природничої освітньої галузі виокремлено такі змістові лінії: «Я пізнаю природу», «Я у природі», «Я в рукотворному світі».

Де змістова лінія «Я пізнаю природу» спрямована на формування дослідницьких умінь молодших школярів через підтримку допитливості та інтересу до спостережень, експериментів та моделювання для пошуку відповідей на запитання про навколишній світ. І саме дослідженням (спостереженням, експериментами), екскурсіям, природоохоронній та проектній діяльності відведена провідна роль у вивченні природничої освітньої галузі

Отже, основною та головною метою вивчення природознавства є формування природознавчої компетентності учнів шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу та людину. Успішне досягнення зазначеної мети, навчальною програмою передбачено розв'язання ряду основних завдань, одним з яких є формування дослідницько-пошукових умінь та умінь учнів спостерігати за об'єктами та явищами неживої та живої природи [11].

Отже, переконливим є саме той факт, що проблема формування дослідницько-пошукових умінь у молодших школярів є дуже актуальною, що й зумовило обрати тему нашої статті.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати проблеми формування дослідницько-пошукових умінь в учнів початкової школи при вивченні навчальної дисципліни – природознавство.

Виклад основного матеріалу. Знання, уміння, навички в сучасній педагогічній науці мають надзвичайно велике значення. Уміння – це результат оволодіння раціональними способами та прийомами застосування знань на практиці; здатність виконувати складні структурно-комплексні дії на основі засвоєння знань, навичок та практичного досвіду. Лише за певної системи вправ можна показати, що уміння та навички найкраще закріплюються та удосконалюються саме у процесі їх творчого застосування.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури, можна остаточно переконатися, що найчастіше уміння пов'язують із здатністю вирішувати певну пошукову діяльність, яка спрямована на досягнення конкретно поставленої мети.

Тому виходячи з мети нашого дослідження, розглянемо як визначається поняття “дослідницько-пошукові вміння” у сучасній дидактиці загальноосвітнього навчального закладу освіти це питання розглядали В. Андреев, В. Бударкевич, В. Успенський та ін.

В. Андреев під навчальними дослідницькими вміннями розуміє “...вміння застосовувати певні прийоми наукового методу пізнання в умовах рішення навчальної проблеми у процесі виконання навчальнодослідницького завдання” [1].

На думку вченого, уміння включають в себе не лише інтелектуальні якості особистості, а також вольові, емоційні характеристики та наявність установки на вирішення поставлених завдань. Автором представлено пояснення про те, що навички дослідника передбачають уміння робити порівняння, аналіз, синтез, проводити виділення суттєвих ознак, а також узагальнення та висновки. Цим визначенням автор ототожнює поняття дослідницькі вміння та навички з поняттям умінь та прийомів розумової діяльності.

За визначенням В. Успенського розуміємо дослідницько-пошукові вміння як здатність виконувати самостійно спостереження та досліді, які дозволяють вирішувати дослідницько-пошукові завдання.

На думку О. Йодко, дослідницько-пошукові вміння це система інтелектуальних і практичних умінь навчальної праці, які необхідні для самостійного виконання дослідження або деякої його частини.

За визначенням Н. Недодатко навчально-дослідницькі вміння розяснює як складне психічне утворення, синтез інтелектуальних та практичних умінь, що застосовуються для розв'язання навчально-дослідницьких завдань і виникають у результаті управління психічним розвитком учнів [7].

Підхід В. Литовченко заслуговує уваги, щодо визначення дослідницьких умінь. Саме дослідницькі уміння в широкому розумінні слова, на її думку, є сукупністю систематизованих знань, умінь і навичок особистості, поглядів і переконань, які визначають функціональну готовність учня до творчого пошукового рішення пізнавальних завдань.

Поняття “вміння” у більш вузькому значенні вона визначає як здатність учня ефективно виконувати дослідницьку діяльність, яка складається з дій.

Ще Х. Мулюков та Д. Хайретдинова дотримуються думки, що дослідницькі вміння – це вміння використовувати той чи інший метод дослідження для розв'язання певної проблеми або дослідницького завдання.

Отже, враховуючи вищезазначене, на нашу думку, дослідницько-пошукові вміння – це вміння планувати і здійснювати науковий пошук, розробляти задум, логіку та програму дослідження, підбирати наукові методи та вміння їх застосовувати, організовувати та здійснювати дослідницько-експериментальну роботу, обробляти та аналізувати отримані результати, оформлювати їх у вигляді наукового тексту, формулювати висновки та успішно їх захищати.

Відомо, що на сучасному етапі розвитку освіти постійно з'являються нові методи, технології та підходи у навчанні початкової школи.

Саме тому необхідно вдало підбирати форми, методи та засоби діяльності учнів, що відповідатимуть поставленій меті для формування дослідницьких умінь у молодших школярів.

Перед учителем завжди постає проблема організації вирішення єдиних дослідних завдань при різному рівні розвитку дослідницького досвіду учнів у процесі включення молодшого школяра у навчально-дослідну діяльність.



Успішне вирішення цієї проблеми ценеобхідно підбирати такі прийоми і форми роботи, в яких учні змогли б проявити і збагатити свій індивідуальний дослідницький досвід. Отже краще за все організувати дослідницьку діяльність на уроках природознавства, оскільки цьому сприяє сам досліджуваний природничий матеріал. Тому екскурсія є однією з ефективних форм формування дослідницьких умінь при вивченні природознавства.

Екскурсія – це особливий вид навчальних занять, який проводиться за межами класної кімнати для безпосереднього сприйняття і спостереження учнями об'єктів та явищ природи, пов'язаних з вивченням програмового матеріалу [3].

Ефективне формування дослідницьких умінь в молодших школярів при проведенні екскурсій варто враховувати такі вимоги: чітке визначення навчальної, виховної та розвивальної мети; правильний вибір місця проведення екскурсії (наявність тих природничих об'єктів, за якими учні будуть спостерігати та досліджувати їх ознаки); психологічне налаштування школярів до дослідницької діяльності в природі; підбір групових та індивідуальних завдань, що включатимуть елементи спостережень та дослідження; використання дидактичних ігор; звернення уваги на проблеми екології та дослідження шляхів вирішення природоохоронних проблем; оформлення звітів у вигляді дослідницьких письмових робіт, гербаріїв, малюнків, альбомів тощо. Наприклад, за навчальною програмою з природознавства можуть бути проведені екскурсії у природу (ліс, парк, сад), населеним пунктом, у природничий музей, будинок природи, планетарій [11].

Розв'язання проблемних завдань при вивченні об'єктів живої й неживої природи є не менш важливими у процесі формування дослідницьких умінь. Виникнення і розв'язання навчальної проблеми пов'язана з методами проблемного викладу, що дозволяють учням оволодівати досвідом дослідницької діяльності.

Навчальна проблема – це штучна педагогічна конструкція, яка моделюється учителем у структурі змісту навчального предмету.

Навчальна проблема – це знання про незнання, усвідомлення того, що необхідно дізнатися, пояснити, встановити. Для розв'язання навчальної проблеми варто підбирати та пропонувати різні види проблемних завдань: проблемні завдання на виявлення ознак та властивостей природничих предметів (вивчення ознак і властивостей відбувається за допомогою проведення дослідів); проблемні завдання на засвоєння нових понять про природничі предмети і явища; проблемні завдання на встановлення взаємозв'язків та залежностей між об'єктами природи; проблемні завдання на засвоєння нових природничих знань шляхом дослідження [2].

Дослідницькі проекти – це ефективний метод процесу формування природознавчої компетентності (вивчення властивостей та ознак об'єктів живої й неживої природи). Проектна робота дуже перспективна, оскільки в ній кожен з учасників не втрачає свого статусу активної діючої особистості, намагається зайняти в групі позицію, що відповідає його можливостям: знанням, вмінням, здібностям, мисленню тощо. Це позначається на загальному формуванні індивідуального стилю учня. Працюючи над проектом, учні спілкуються, співпрацюють і допомагають один одному в процесі навчання, розвивають соціальні, розумові та комунікативні навички.

Дослідницькі проекти сприяють здійсненню індивідуального підходу в класах з різним рівнем підготовки під час вивчення та засвоєння нового матеріалу. Метою методу проекту є створення умов, за яких учні самостійно й охоче отримують знання з різних джерел, вчать користуватися ними (знаннями) для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань, удосконалюють комунікативні вміння, працюючи в різних групах, цим самим розвивають дослідницькі вміння та аналітичне мислення [9].

Для успішного виконання дослідницьких проектів на уроках природознавства потрібно дотримуватися таких умов: стимулювати учнів до розв'язання, орієнтуючись на їхні знання та вікові особливості; формувати навички роботи з інформацією; допомагати вирішувати пізнавальні й творчі завдання співпраці, де учні працюють в групах; розвивати критичне мислення. Наприклад, темами виконання дослідницьких проектів можуть бути: “Властивості води чарівниці!”, “Вогонь – друг чи ворог?”, “Зелені легені рідного краю”, “Народні прикмети, вір, але й перевіряй”, “Хліб усьому голова”.

Вищезазначене переконує в тому, що в процесі формування дослідницьких умінь при вивченні природознавства потрібно дотримуватися таких послідовних етапів: вибір теми; постановка мети і завдань дослідження; планування дослідження та вибір методів; пошук інформації; проведення дослідів, опитувань, створення графіків і діаграм; формулювання висновків та представлення результатів; аналіз своєї діяльності та самооцінка; публічне представлення результатів на різного виду заходах (конференціях, звітах, читаннях тощо).

На основі аналізу науково-педагогічної літератури та доробку сучасних науковців можна виділити такі види дослідницьких умінь, що формуються у молодших школярів у процесі вивчення природознавства: *організаційні* (вміння організувати свою роботу при проведенні спостережень за об'єктами живої й неживої природи); *пошукові* (вміння здійснювати дослідження, виявляти властивості та ознаки природничих об'єктів); *інформаційні* (вміння працювати з інформацією, що вміщена в енциклопедіях, навчальних текстах про природу); *оціночні* (вміння аналізувати свою діяльність, оприлюднювати результат свого дослідження).

Тому можна підсумувати вищезазначене та переконатися у тому, що в процесі формування дослідницько-пошукових умінь у молодших школярів при вивченні природознавства важливим є врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей; використання ефективних методів навчання; доступність форм і методів дослідження, що проводяться молодшими школярами; відповідність тематики дослідження віковим особливостям та особистісним інтересам учнів; реалізація власних здібностей школярів початкової



ланки освіти (саморозвиток, самовдосконалення); потреба учнів у знаннях та розуміння цінності дослідницько-пошукової діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М. : Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах : [навчальний посібник] / Т. М. Байбара. – К. : Веселка, 1998. – 334 с.
3. Белікова А. Навчальні екскурсії з природознавства у 1-4 класах / А. Белікова // Початкова школа. – 2004. – № 9. – С. 16-20.
4. Василенко Л. Досвід застосування проектів / Л. Василенко, А. Осмоловський // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 6.
5. Мієр Т. І. Дидактичні засади організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання / Т. І. Мієр. – Київ, 2017. – 594 с.
6. Недодатко Н. Технологія формування навчально-дослідницьких умінь школярів / Н. Недодатко // Рідна школа – 2005. – № 6 (869). – С. 21–23.
7. Онопрієнко О. Проекти в початковій школі: тематика та розробки занять / О. Онопрієнко, О. Кондратюк. – К. : Шк. світ, 2007. – 128 с.
8. Падун Н. О. Навчально-дослідницька діяльність як засіб формування дослідницьких умінь учнів / Н. О. Падун / Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя // Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 1. – С. 90-93.
9. Природознавство. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи. – Київ : МОН України, 2017. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-rochatkovo-yi-shkoli>
10. Проект Концепції «Нова школа : простір освітніх можливостей». – Київ : МОН України, 2016. – 40 с.
11. Типові освітні програми для закладів загальної освіти. 1-2 класи. – К. : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. – 240 с.
12. Черненко Г. Формування дослідницьких умінь у молодших школярів при вивченні природознавства / Г. М. Черненко // Педагогічні науки. – 2013. – Випуск 113. – С. 222-227.

Анна ЧЕХ

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кравцов В. О.

Актуальність. Професійна культура є невід’ємною складовою професійної підготовки всіх спеціалістів у будь-якій сфері, адже саме професійна культура визначає те, на скільки професійним є фахівець. Вона є значимим фактором для пояснення поведінки фахівців, як людей, які мають певні знання, вміння і навички у відповідній професії. Особливого значення посідає професійна культура у фахівців, які працюють з людьми і яким необхідно постійно стежити за своєю поведінкою та дотримуватись професійної культури. Однією із таких професій є соціальна робота, адже фахівцям даної спеціальності необхідно постійно взаємодіяти з людьми, які можуть бути різного рівня освіченості, різного соціального статусу та поводити себе не відповідно нормам суспільства. Незважаючи на все вище перелічене, соціальний працівник не повинен втрачати контроль та діяти професійно, і одним із компонентів, який допоможе соціальному працівнику діяти відповідно до ситуації є професійна культура. Формувати її необхідно у майбутніх соціальних працівників при їх професійній підготовці у навчальному закладі. Це і обумовлює актуальність даної проблеми.

Вивченню теми розвитку професійної культури майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки присвячені праці багатьох вчених. Зокрема, О. Власюк досліджував структуру професійної культури сучасного фахівця, Г. Кочетов, Т. Щеголева та Т. Спіріна досліджували поняття професійної культури, І. Клемантович вивчав питання формування професійної культури соціальних педагогів в процесі вузької освіти, С. Чуприна досліджував критерії та рівні встановлення професійної культури майбутніх соціальних працівників, також вивченню професійної культури майбутніх фахівців різних професій присвячені праці А.О. Деркача, Є.О. Клімова, Г.О. Балла, О.Г. Видри, З.Л. Становських, П.С. Перепелиці та ін.

Мета дослідження: обґрунтувати теоретичні засади розвитку професійної культури майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу:

Розвиток професійної культури є досить важливим для фахівців всіх професій, а особливо для соціальних працівників, які працюють з людьми та основним завданням яких є допомога людям. Саме тому так важливо розвивати професійну культуру соціальних працівників, а починати слід ще в період навчання майбутніх фахівців даної спеціальності.

Професійна культура у сучасному її розумінні – феномен складної структури, визначення якої потребують теорія і практика вищої школи, оскільки з неї має виходити організація навчально-виховного процесу, формування і розвиток загальної культури студентів, їх професійна підготовка та професійне становлення [1, с. 30].

Поняття професійної культури є досить складним. Дане поняття не має одного прийнятого визначення, адже різні вчені трактують поняття професійної культури по-різному. Розглянемо декілька визначень.

Г. Кочетов у праці «Механізм процесса профессионализации» говорить, що професійна культура це елемент моделі фахівця з вищою освітою, в якого до високого ступеня розвинуто вміння використовувати наявні та здатність створювати нові стереотипи спілкування й маніпулювання з об’єктами [3, с. 3].

Спіріна Т. зазначає, що професійна культура – це сукупність інтелектуальних, духовних, творчих здібностей, якостей і властивостей особистості та стилю діяльності, який передбачає усталений спосіб



життя, сформовані на основі загальних і специфічних професійних знань загальну культуру, позитивний досвід, що дозволяють особистості ефективно та якісно вирішувати професійні завдання [7, с. 14]

Спираючись на всі вище зазначені твердження, ми можемо дати власне визначення поняттю професійної культури – це сукупність здібностей та властивостей особистості, що є елементом моделі фахівця певної професії, яка передбачає його поведінку та вміння застосовувати наявні та створювати нові стереотипи спілкування й поведінки.

Професійна культура також має певну структуру, яку теж необхідно розглянути, аби краще розуміти я розвивати професійну культуру у майбутніх соціальних працівників.

О. Власюк пропонує як структуру розглядати модель професійної культури, в яку він запропонував віднести такі компоненти [1, с. 32]:

- Вміння, здібності;
- Тезаурус, кругозір;
- Творча діяльність;
- Духовні ідеали;
- Самопізнання;
- Самовдосконалення;
- Світогляд.

Науковці А. Алексюк, П. Воловик, О. Кульчицька С. Сисосва, у своїй монографії виокремлюють у структурі професійної культури соціальний, власне професійний та морально-мотиваційний компоненти. Показником соціального компоненту є вміння працювати в колективі, самодисципліна, ініціативність, соціальна і творча активність, відповідальність за результати праці. Професійний компонент вказує на рівень компетентності, організації, раціональний розподіл часу, технологічну дисципліну, економічну та екологічну грамотність. Морально-мотиваційний компонент виражається у ставленні до праці як потреби, а також свідомості, сумлінності, потреби в самоосвіті та самовдосконаленні, багатстві духовної культури [5, с. 133]

О. Власюк зазначає, що професійна культура містить загальну культуру особистості, ціннісні аспекти її діяльності, творчі можливості, вироблення і розвиток умінь і навичок, від яких залежить успішне виконання професійних функцій. Для формування професійної культури необхідно прищеплювати фахівцеві чіткі світоглядні позиції, гуманістичну парадигму життєвих цілей та ідеалів. Тому логіка вибору змісту освіти вимагає органічної єдності світоглядної, професійної і загальнокультурної підготовки. Ця єдність забезпечує широку ерудицію, системний характер мислення, креативність, інноваційну спрямованість, що дозволяє людині успішно жити і діяти в мінливих умовах сучасного світу [1, с. 32].

Під критеріями формування та розвитку професійної культури розуміють ті суттєві ознаки за якими можна судити про сформованість та про рівень розвитку професійної культури.

С. Чуприна у своїй статті «професійна культура майбутніх соціальних працівників: критерії та рівні встановлення» проаналізувавши праці багатьох дослідників, дійшов висновку, що існує три критерії сформованості професійної культури майбутніх соціальних працівників: професійно-компетентнісний, організаційно-комунікативний та професійно-моральний [8, с. 5-6].

Професійно-компетентнісний критерій передбачає сформованість професійних знань, умінь, навичок; основних професійних компетенцій (експертних, дослідницьких, прогностичних, контрольних, юридичних, управлінських, просвітницьких), що визначають здатність до вирішення професійних завдань і прийняття кваліфікованих рішень; професійно важливих особистісних якостей; прагнення до професійного самовдосконалення. Знання перетворюються на переконання та є керівництвом до практичної дії. Виступаючи складовою світогляду людини, знання значною мірою визначають її ставлення до дійсності, моральні погляди, переконання, вольові риси, характер. Вони є одним із джерел схильностей та інтересів особистості, необхідною умовою розвитку здібностей, обдарувань [8, с. 5-6].

Ефективна реалізація професійних компетенцій, знань, умінь і навичок фахівця залежить від наявності в нього професійно важливих якостей. У майбутніх соціальних працівників це, у першу чергу, такі якості особистості, як соціальна свідомість, ініціативність, наполегливість, комунікабельність, здатність до співпраці та прийняття самостійних рішень, готовність діяти у нестандартних і критичних ситуаціях [8, с. 5-6].

3-поміж показників організаційно-комунікативного критерію С. Чуприна виокремлює: здатність обирати оптимальні способи спілкування в ситуації взаємодії; вибудовувати професійно доцільні стосунки, аргументувати та відстоювати власну позицію; доцільно використовувати стилі спілкування; створювати сприятливий психологічний мікроклімат у колективі; попереджати й конструктивно вирішувати міжособистісні конфлікти; володіння мистецтвом самопрезентації, самоорганізації [8, с. 5-6].

При цьому він зазначає, що дуже важливою також є самоосвіта, яка має постійно відбуватись, адже соціальний робітник має постійно поповнювати свій багаж знань та умінь та слідкувати за всіма змінами, що відбуваються і враховувати їх у професійній діяльності.

Професійно-моральний критерій полягає в сформованості моральноціннісних орієнтацій і переконань, що ґрунтуються на почутті професійного обов'язку, професійної честі, гідності, ділової репутації та престижу професії. Особливе значення має професійна відповідальність соціального працівника, яка полягає в розумінні призначення своєї діяльності, її соціальної місії формування ціннісного ставлення до майбутньої діяльності [8, с. 5-6].

Для того, щоб врахувати на скільки сформованою є професійна культура існують рівні її розвитку.



С. Чуприна виокремлює чотири рівні сформованості професійної культури у майбутніх соціальних працівників [8, с. 5-6]:

- Елементарний рівень (дуже низький) характеризується несформованістю компонентів професійної культури. Професійні знання, вміння та навички студентів є недостатніми для ефективного виконання функцій майбутньої діяльності, відсутні професійно важливі якості і прагнення до самовдосконалення.

- Репродуктивний рівень (низький) характеризується недостатньою сформованістю більшості компонентів професійної культури. Студенти з цим рівнем хоча й опанували певний обсяг базових професійних знань, однак не завжди здатні оперативного та гнучко застосовувати їх у практичній діяльності. Теоретична підготовленість не підкріплена відповідними компетенціями. У професійному спілкуванні вони орієнтуються здебільшого на особистий досвід, інтуїтивно вироблені і недостатньо усвідомлювані комунікативні установки.

- Реконструктивний рівень (середній) відзначається достатньою сформованістю всіх компонентів професійної культури, необхідних для виконання основних функцій майбутньої діяльності. Студенти добре усвідомлюють власні моральні цінності, обізнані з нормами професійної етики, мають професійно важливі якості, прагнуть до професійного самовдосконалення, засвоїли базові професійні знання та вміння, однак здатні застосовувати їх лише в типових ситуаціях професійної діяльності.

- Творчий рівень (високий) характеризується сформованістю всіх компонентів професійної культури. Студенти мають різнобічні та міцні знання і вміння, засвоєні на рівні компетенцій, здатні гнучко та результативно застосовувати їх у професійній діяльності, активно і творчо підходять до виконання своїх обов'язків, готові самостійно приймати рішення у нестандартних ситуаціях.

Саме за тим, який рівень сформованості професійної культури мають студенти, можна планувати подальшу роботу по розвитку професійної культури.

Виокремлюють також умови, які є необхідними для розвитку професійної культури майбутніх соціальних працівників. Різні дослідники виокремлюють певні умови. Розглянемо деякі з них.

Л. Нікіфорова вважає, що для розвитку професійної культури необхідне дотримання двох основних педагогічних умов. В першу чергу вона говорить про необхідність формування у студентів професійних та особистісних якостей, які і є складовими професійної культури. Друга педагогічна умова – виконання інтерактивних форм і методів навчання, що сприяють формуванню у студентів професійних здібностей, необхідних для успішної професійної діяльності [6, с. 56]

О. Новицька розділяє педагогічні умови формування професійної культури на дві групи [4, с. 8-9]:

- зовнішні – в освітній процес адекватних теоретичних моделей, професійно-педагогічний вплив на усі сфери особистості, принцип інтеграції у розробці змісту освіти.

- внутрішні – розвиток адекватної мотивації, реалізація диференційованого та індивідуальноособистісного підходу до навчання, застосування в освітньому процесі навчально-педагогічних задач евристичного, дослідницького та творчого характеру.

І. Клемантович визначає такі умови формування професійної культури [2, с. 8-9]:

- гуманізація та гуманітаризація загальної та професійної освіти;

- створення комфортного гуманітарного середовища;

- оновлення змісту загальної та професійної освіти;

- організація цілісного педагогічного процесу і його орієнтація на формування мотиваційних передумов розвитку професійної культури;

- творче середовище для реалізації професійних здібностей;

- технологічне забезпечення для формування професіоналізму на етапах базової, професійної, після вузівської професійної освіти;

- наявність навчально-методичного комплексу.

Всі автори називають майже однакові умови, але хтось більш стисло, об'єднавши їх в групи, а хтось обширніше. Для більш ефективної роботи направленої на розвиток професійної культури майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки необхідно дотримуватись всіх умов, які запропоновані дослідниками.

Спираючись на все вище сказане ми виділяємо такі шляхи розвитку професійної культури майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки:

- Здійснення діагностики рівня сформованості професійної культури майбутніх соціальних працівників;

- Цілеспрямований вплив на особистість студента.

- Розвиток теоретичних знань студента.

- Постійне самовдосконалення студентів, робота над собою, читання професійної літератури, відвідування семінарів, курсів та ін.

- Виконання вправ, які сприятимуть саморозвитку студентів, розвитку культури спілкування, морально-етичної, правової культури тощо.

Отже, аналізуючи проблему розвитку професійної культури майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки, ми можемо зробити висновок, що дана проблема досить актуальна, адже професійна культура особливо важлива для фахівців які працюють з людьми. Професійна культура має свою структуру, умови, які сприятимуть її формуванню та розвитку, критерії, рівні які ми розглянули. Також ми виділили шляхи формування професійної культури. Основною умовою ми вважаємо гарну мотивацію самих студентів та взаємодію з викладачами, які сприятимуть формуванню професійної культури майбутніх



соціальних працівників. А використання у роботі всіх вище зазначених критеріїв, умов та ін. сприятиме здійсненню ефективної роботи по розвитку професійної культури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Власюк О. Структура професійної культури сучасного фахівця / О. Власюк // Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Сер. : Психологія і педагогіка. – 2008. – Вип. 11. – С. 29-34.
2. Клемантович И. П. Формирование профессиональной культуры социальных педагогов в процессе вузовского образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2010. – 24 с.
3. Кочетов Г. М. Механизм процесса профессионализации / Г. М. Кочетов. – Томск: Томск. ун-та. – 1975. – 235 с.
4. Новицкая Е. Н. Системный подход к формированию профессиональной культуры студентов педвуза(на материалах подготовки учителя музыки): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Саратов: Саратов. Ун-та. – 2002. – 267 с.
5. Педагогічні технології в неперервній освіті: монографія / А. М. Алексюк та ін.; За ред. С. О. Сисосвої. – К.: Віпол, – 2001. – 502 с.
6. Педагогічні умови формування професійної культури майбутніх учителів фізичного виховання: матер. наук-практ. конф. «Образовательное пространство и индивидуальность: современная дидактика, задания диагностики, оценка качества образования». – Одеса: Інститут пед. АПН України, – 2009. – 143 с.
7. Спіріна Т. П. Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчальному процесі вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – Житомир: Житомир. держ. ун-т імені Івана Франка. – 2009. – 19 с.
8. Чуприна С.О. Професійна культура майбутніх соціальних працівників: критерії та рівні встановлення. Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер. Соціологічні науки. – Херсон, 2015. – Вип. 1. – С. 123-129.

Ірина ШОКОЛОВА

УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ПЕРЕКОНАНЬ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Баранюк І. Г.

Анотація. У статті досліджено досвід та особливості морального виховання молодших школярів у педагогічній теорії та практиці. На основі аналізу педагогічної літератури досліджено та узагальнено умови формування моральних переконань учнів початкових класів.

Ключові слова: моральне виховання, молодший шкільний вік, моральні переконання, педагогічні умови.

Постановка проблеми. Питання морального виховання ще ніколи не поставало у нашому суспільстві так гостро. Останнім часом досить часто в учнівському середовищі доводиться спостерігати прояви черствості, байдужості, невміння відчувати чуже горе, біль, виявляти діяльну турботу про інших людей, низький рівень культури спілкування. Все частіше в хроніці новин можна спостерігати жахливі випадки насильства та прояву аморальності вже не тільки серед підлітків, а й серед молодших школярів. Нерідким явищем в шкільному колективі став булінг. Усе це – надзвичайно сприятливий ґрунт для формування егоїзму, індивідуалізму, безпринципності, безвідповідальності та інших негативних якостей.

Тому актуальною проблемою на сьогодні в системі освіти школи та особливо її початкової ланки є моральне виховання підростаючого покоління.

У колі педагогічних досліджень зрілість моральної свідомості, сформованість моральних переконань характеризується вмінням аналізувати свої бажання і вчинки, міркувати про явища моральності з позицій ідеалу, давати їм відповідну оцінку тощо.

Моральне виховання спрямоване на засвоєння учнями норм гуманістичної моралі та культури взаємин. У формуванні будь-якого морального гатунку застосовуються різні методи виховання. Але для того, щоб ефективно здійснювалося формування моральних переконань особистості, потрібно дотримуватись певних педагогічних умов під час виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема морального виховання хвилювала таких визначних вчених і педагогів як В. О. Сухомлинського, В. К. Демиденко, В. П. Перепелиця, О. О. Худяков, А. С. Макаренко, М. М. Фіцула та ін.

За останні роки опубліковано багато праць в яких вирішується питання присвячені вивченню особливостей формування моральних переконань у молодших школярів (М. Й. Боришевський, В. Г. Житарюк, С. І. Заболотська, М. І. Заміщак, А. Ф. Лазурський, В. М. Тугай та ін.).

Мета статті. Дослідити та узагальнити педагогічні умови формування моральних переконань учнів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Моральне виховання – це виховна діяльність школи і сім'ї, метою якої є формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності.

Результати морального виховання характеризуються такими поняттями: мораль, моральність, моральна свідомість, моральні почуття, моральні переконання, моральна спрямованість та інше [9, 249].

В свою чергу, моральні переконання – це внутрішньо прийняті особистістю, укорінені в її свідомості уявлення і поняття про добро і зло, про правильні і неправильні моральні відносини; це, інакше кажучи, стійкі, тверді погляди людини на свою власну поведінку і поведінку інших людей.

Фіцула М. М. визначає моральні переконання як «пережиті та узагальнені моральні принципи, норми. На основі моральних переконань реалізується моральна спрямованість особистості [9, 251].

Моральні переконання тісно пов'язані з освітою, але певною мірою вони й незалежні від освіченості, від практичної готовності людини до створення матеріальних цінностей. Людина може мати знання, вміння працювати, але в моральному відношенні не бути підготовленою до життя. Моральне виховання – це не тільки формування світогляду й переконань у процесі оволодіння знаннями і діяльністю, а й особлива, специфічна виховна робота, яка має свої закономірності, потребує часу і певних форм та методів впливу на свідомість, характер, поведінку людини.



У процесі розвитку особистості моральні норми трансформуються у відповідні моральні ставлення, які втілюються у поведінці, вчинках, судженнях молодших школярів, ціннісних ставленнях до соціального оточення, яке опосередковує їх ставлення до самих себе. Дитина – це не тільки об'єкт вимог на нього дорослих, а й суб'єкт діалогічної взаємодії. У цьому віці дитина активно набуває власного морального досвіду і все активніше включається у процес взаємодії з оточенням, поступово стаючи учасником, творцем, організатором спілкування та діяльності, в якій формуються моральні якості особистості [5, 12].

В. Демиденко та В. Перепелиця характеризують етапи морального виховання особистості наступним чином:

1. На першому етапі учні засвоюють доступні їм норми та правила моралі і в них формується певне коло етичних уявлень.

2. Другий етап характеризується формуванням на основі початкових уявлень про правила та норми поведінки етичних понять, розвиток вміння вести себе відповідно до засвоєних моральних норм при самоконтролі з боку самої особистості.

3. На третьому етапі морального виховання в учнів формуються моральні переконання, які регулюють їхню поведінку в найрізноманітніших ситуаціях, що свідчить про моральну сформованість особистості [2, 10].

Тобто сформовані моральні переконання є найвищим ступенем вихованості особистості.

Можна визначити наступні показники моральної компетенції дитини: керує своєю поведінкою, поводить морально, має позитивну самооцінку та розуміє власну моральну відповідальність у партнерських взаєминах з однолітками; чинить справедливо і виважено в різних життєвих ситуаціях, не заради схвалення, а за власними переконаннями.

Коли процес морального виховання відбувається стихійно, в учнів не можуть сформуватися на достатньому рівні моральні почуття та переконання, а в наслідок цього і моральна свідомість. Це все знаходить свої прояви у поведінці дітей: учні не знають, як слід поводитися; знають, але не вважають норми і правила обов'язковими для себе, не бажають поводитися правильно; дорослі, що оточують дитину, не показують зразків моральної поведінки; розбіжність у вимогах батьків і педагогів примушує дитину пристосовуватися до суперечливих виховних впливів.

Необхідно формувати моральні переконання в учнів початкових класів. Але, щоб цей процес був цілеспрямованим, потрібно дотримуватись певних педагогічних умов морального виховання в цілому та формування моральних переконань зокрема.

Можна окреслити наступні умови формування моральних переконань учнів початкових класів.

По-перше, не варто розуміти процес морального становлення особистості тільки як виховний. Моральне виховання повинно відбуватися і в навчальному процесі, особливо початкової школи. Виховні можливості навчального процесу приховані перш за все в його організації. В колективній діяльності чинником виховання стають самі умови, характер відносин між його учасниками. Комунікуючи між собою, діти вчаться працювати в колективі, знаходити спільну мову та компроміси. Під час правильно організованого уроку успішно розвиваються такі моральні якості, як колективізм, відповідальність, чесність, культура поведінки тощо.

Забезпечення ефективності морального виховання молодших школярів, вимагає врахувати їхні вікові та психологічні особливості, а саме:

– потреби дитини в ігровій діяльності;

– неможливості довго займатися монотонною діяльністю. Як стверджують психологи, діти 6–7-річного віку не можуть утримувати свою увагу на одному предметі більше ніж 7–10 хвилин. Далі діти починають відволікатися, переключати свою увагу на інші предмети, тому необхідна постійна зміна видів діяльності під час занять.

Наступна вимога пов'язана з існуванням конфлікту між знанням моральних норм, і їх практичним застосуванням. Не завжди знання моральних норм і правил відповідає реальним діям учня. Особливо часто це відбувається в ситуаціях, коли виявляється розбіжність між етичними нормами й особистими бажаннями дитини. Моральні норми поведінки спочатку представлені у свідомості дитини як когнітивні утворення. Тобто вона знає, як потрібно, але не завжди чинить саме так [8, 461].

Знання моральних норм поведінки, що суперечать бажанням особистості, породжує ситуацію внутрішньої суперечності. Це свідчить про їхнє засвоєння на рівні знання, що не супроводжуються почуттями та переживаннями. Треба дати можливість учневі зрозуміти, що від нього вимагають і дати йому змогу самостійно обирати [4, 18].

Необхідно наголосити, що головна мета виховання – допомогти дитині зрозуміти, що таке моральні норми й дати змогу самостійно робити вибір. Це передумова того, що вона не стане соціально пасивною й сліпо виконуватиме чужі настанови.

Наступна педагогічна умова - підкріплення моральних форм поведінки та соціальний контроль. Важливим елементом формування моральних переконань є підтримка, схвалення моральної поведінки вихованця. Важливо, щоб кожен моральний вчинок підкріплювався вчителем у формі подяки, схвальної оцінки, позитивним вираженням емоцій загалом, що за механізмом психічного зараження викликає також відповідні емоції у дитини. Загалом, підкріплення – фактор розвитку дитини, який виявляється у винагороді, схваленні, позитивній оцінці її дій, вчинків, ставлень і позицій [7, 187].

У будь-якому вчинку спочатку виокремлюють позитивні моменти, про негативні говорять мимохідь, але так, щоб учень зрозумів, чим незадоволений вчитель. Оцінювати потрібно не дитину, а її вчинок.



Ефективне формування моральних знань і емоційно-моральних ставлень молодших школярів, як важливої передумови становлення моральних переконань, передбачає врахування в освітньому процесі особливостей емоційно-когнітивної сфери у молодших школярів [1, 87].

Моральний розвиток молодшого школяра, наголошують психологи, тісно пов'язаний із рівнем його когнітивного (сприйняття, пам'ять, формування понять, рішення завдань, уява та логіка) розвитку. У віці 7-9 років дитина спроможна самостійно засвоювати, визнавати, поділяти моральні вимоги суспільства. Молодший шкільний вік є сенситивним щодо засвоєння моральних норм і становлення саморегуляції; формування довільної поведінки на основі моральних вимог, а отже, і здатність стримувати імпульсивні вчинки, проявляти самостійність, контролювати свої дії [3, 50].

Процес засвоєння моральних знань дітьми головним чином залежить від навчання їх правильному сприйняттю моральної ситуації, адекватній оцінці моральних вчинків, розумінню моральних мотивів. Також необхідно виховувати органічну єдність між адекватним розумінням моральної ситуації і вмінням учнів співпереживати, співчувати, тобто виховувати особистісне ставлення до певних моральних явищ, вчинків. Це є необхідною умовою виховання у дитини одного із важливих механізмів переконань – моральної потреби діяти відповідно до засвоєних моральних норм і принципів.

Окрім аналізу та обговорення моральних ситуацій, що виникають в процесі комунікації, необхідна цілеспрямована виховна робота. Велике значення мають такі форми роботи, як колективне читання і обговорення творів з моральним змістом, створення на уроках спеціальних проблемних ситуацій, завдання яких навчити дітей аналізувати поведінку і почуття персонажів, порівнювати описану в літературному творі моральну ситуацію з аналогічними життєвими ситуаціями. Таким чином учні вчаться здійснювати «перенос» морального змісту ситуації чи твору на моральні явища із реального життя [7, 377].

Необхідно зазначити, що важливою умовою формування в учнів елементів моральних переконань є сформованість в них моральних почуттів. Вони тільки тоді стають компонентом моральних переконань особистості, коли вони виступають як внутрішній стимул до моральної поведінки. Тому виховання моральних почуттів як мотиваційної основи моральної поведінки – одне із основних завдань виховної роботи вчителя. Формуючи моральні переконання учнів початкових класів необхідно насамперед налагодити гуманні стосунки між дітьми, тобто виховати вищі моральні почуття один до одного.

Становлення моральної поведінки неможливе без взаємодії з іншими людьми, оскільки дії навколишніх можуть сприяти реалізації її потенційних можливостей, але також і здатні блокувати цей процес. Однак, моральне становлення, стосунки і спілкування взаємопов'язані. Особистість дитини формується у процесі постійних взаємин з іншими. Зокрема, О. Ф. Лазурський вважав, що «індивідуальність людини визначається не тільки своєрідністю її внутрішніх психічних функцій..., але й не менше її стосунками з навколишніми явищами» [7, 239].

Фундаментом становлення моральних форм поведінки є спостереження за поведінкою інших. Засвоєння моральних норм відбувається на основі орієнтації дитини на інших людей, особливо на дорослих. Тому наступною умовою формування моральних переконань є систематичний позитивний зразок поведінки вчителя.

Про рівень вихованості учнів можна судити з їх висловлювань і міркувань про себе, товаришів, інших людей, з різноманітних питань етики і моралі, безпосередньої поведінки і діяльності у різних ситуаціях. Уже на початку роботи важливо з'ясувати, які моральні уявлення склалися у дітей, виявити недоліки в їхньому вихованні, причини порушення норм і правил поведінки.

Особливу увагу слід приділяти формуванню в дітей цього віку моральних звичок, формувати позитивне самоставлення дитини через оцінку її поведінки з обов'язковим врахуванням виконання нею моральних норм, розвивати в дитини свідоме уявлення про те, як належить чинити. Окрім того, саме цей вік є сенситивним періодом розвитку моральних почуттів дитини, формування її емоційної чутливості до переживань інших людей шляхом розвитку емоційного передбачення наслідків своїх дій для цих людей. Що в свою чергу є основою для формування та усталення моральних переконань особистості.

Висновки. Отже, моральні переконання – пережиті та узагальнені моральні принципи, норми. Вони є раціональною основою моральної діяльності особистості, що дають їй змогу чинити свідомо, розуміючи необхідність, доцільність певного вчинку. Це система усвідомлених потреб особистості, що виявляється відповідно до її поглядів, принципів, світогляду. Зміст потреб виступає у формі переконань, знань про навколишню дійсність.

Моральне виховання входить у систему формування цілісної особистості, яка характеризується єдністю свідомості, моральних мотивів поведінки і суспільно корисної діяльності. Формування моральних переконань, почуттів разом із засвоєнням моральних знань є одним з головних завдань початкової школи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Боришевський М. Й. Виховання духовності особистості : навч.-метод. посіб. / М. Й. Боришевський, Л. І. Пилипенко, О. І. Пенькова, Т. М. Яблонська, Н. Д. Володарська; ред.: М. Й. Боришевський; НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2013. – 103 с.
2. Демиденко В. К., Перепелиця В. П., Худяков О. О. Підготовка майбутнього вчителя до морального виховання учнів: навч. посібник / В. К. Демиденко, В. П. Перепелиця, О. О. Худяков; За заг. ред. В. К. Демиденка; Міністерство освіти України. – К., 1996. – 204 с.
3. Житарюк В. Г. Аксиопсихологічні передумови розвитку моральності молодших школярів / В. Г. Житарюк // Психологія особистості. – 2012. – № 1 (3). – С. 50-58.
4. Заблоцька С. І. Психологічні умови розвитку моральних форм поведінки у навчально-ігровій діяльності дошкільників : автореф. дис. канд. психол. наук / С. І. Заблоцька. – Острозьк, 2013. – 20 с.
5. Замішак М. І. Психологічні умови становлення моральної самооцінки молодших школярів : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / М. І. Замішак; Нац. ун-т «Острозьк. акад.». – Острозьк, 2014. – 20 с.
6. Лазурський А. Ф. Избранные труды по психологии / А. Ф. Лазурський. – М.: Наука, 1997. – 446 с.



7. Макаренко А.С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду // А. С. Макаренко. Твори в 7 т. – Т. 5. – К.: Рад. шк., 1954. – С. 169–172.
8. Тугай В. М. Моральне виховання молодших школярів як психолого-педагогічна проблема / В. М. Тугай // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2015. – Вип. 41. – С. 459–464.
9. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2003. – С.249–254.

Світлана ЩЕЛКУНОВА

ВИКОРИСТАННЯ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Вдовенко В.В.

У статті розкрито особливості використання STEM-технологій на уроках математики в початковій школі.

Ключові слова: STEM-освіта, STEM-технології, математична компетентність, LEGO-конструювання, НУШ, початкова школа, дидактична гра.

Сучасні тенденції розвитку суспільства та оновлення змісту освіти вимагають пошуку нових форм і технологій навчання. Саме тому актуальною є трансформація всіх ланок освіти, зокрема і початкової. Діяльність учителя і учня має бути спрямована на розвиток компетенцій через інноваційні освітні технології. Державний стандарт початкової освіти математичну компетентність відносить до ключових. Однією з інноваційних освітніх технологій, яку можна використовувати для формування у молодших школярів ключових компетентностей, і зокрема й математичну, є STEM-технологія. STEM-освіта в початковій школі активізує інтерес до вивчення математики та природознавства, допомагає здобувати знання в області техніки, конструювання, робототехніки. Проте методика проведення таких уроків на даний момент є недостатньо вивченою. Саме тому проблема використання STEM-технологій на уроках математики в початковій школі є надзвичайно **актуальною і своєчасною**.

Метою роботи є висвітлення методики використання STEM-освіти у початковій школі при вивченні математики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найбільш активно STEM-підхід використовується в освітньому напрямі у США. Багато країн слідом за США підхопили ініціативу розвитку STEM-освіти. У 2001 році акронім STEM був запропонований в освітній та професійній сферах науковцями Національного фонду США. А на конференції iForum 2016 року в Києві було розглянуто питання перспективи STEM-освіти в Україні. В результаті була створена Коаліція STEM-освіти в Україні, для об'єднання компаній, навчальних закладів, асоціацій експертних організацій. Система вже закріплена на рівні законодавства України. У лютому цього року було проведено засідання за участі представників Міністерства освіти і науки України, ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», Інституту педагогіки НАПН України, Інституту обдарованої дитини НАПН України, Національного центру «Мала академія наук України», обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, закладів освіти, STEM-коаліції. На зустрічі було схвалено звіт виконання Плану заходів з питань впровадження STEM-освіти в Україні за 2016-2018 роки та обговорено й затверджено план заходів Міністерства освіти і науки України щодо розвитку STEM-освіти в Україні на 2019 – 2022 роки [8].

Невпинно зростає інтерес до різних аспектів STEM-освіти і вітчизняних науковців та вчителів-практиків (Н.В. Морзе, В.Д. Шарко, С.А. Пойда та ін.), але методика використання STEM-освіти на уроках математики в початковій школі є поки що недостатньо висвітленою.

Виклад основного матеріалу. Сучасна початкова школа не може залишатися осторонь від процесів модернізації освіти, які відбуваються нині в усьому світі і в Україні зокрема. Від людини вимагається вміння орієнтуватися в інформаційних потоках, освоювати технології, шукати і використовувати нові знання, володіти такими якостями як універсальність мислення, динамізм, мобільність [3].

STEM-освіту часто називають «навчанням навпаки». Ланцюжок «від теорії до практики» у STEM зазвичай зворотний: спочатку – гра, придумування та майстрування пристроїв і механізмів, а вже потім, у процесі цієї діяльності, – опанування теорії і нових знань. Але, звісно, STEM-освіта – це не тільки «навчання навпаки». Аббревіатура STEM розшифровується як science (природничі науки), technology (технологія), engineering (інженерія), mathematics (математика) – і найбільший «козир» STEM-освіти у тому, що вона допомагає опанувати їх не відокремлено, а за допомогою інтеграції всіх п'яти дисциплін у єдину систему навчання [1].

Модель STEM-освіти полягає у тому, що змінюється роль вчителя та учнів. Учні вже є дослідники, а вчитель відходить на другий план, він стає менеджером і консультантом. Коли учні співпрацюють один із одним, то вони навчаються долати труднощі, працювати в команді та надавати один одному допомогу.

Ця технологія поєднує такі, здавалося б, непок'єднані поняття, як наука, інженерія, обчислення даних при обробці та створенні проектів. Цінність цієї технології полягає у тому, що вона допомагає формувати критичне мислення, математичні компетенції, навчає проводити досліди, спостерігати та обробляти отримані результати.

За STEM-методикою в центрі уваги знаходяться практичне знання чи проблема. Учні, працюючи над STEM-проектом, навчаються знаходити вирішення проблеми не теоретичним, а практичним шляхом, що допомагає сформувати їхні життєві компетентності [2, с.184].



С.А. Пойда стверджує, що кожна вікова категорія дітей має певні особливості щодо впровадження STEM-технології навчання. На думку педагога, вихователі старших вікових груп дошкільників та учителі початкової школи, використовуючи технологію STEM, в першу чергу, орієнтують навчальний процес на формуванні навичок дослідницької діяльності, що передбачає вміння використовувати, та/або конструювати прості пристрої для спостереження різноманітних явищ, отримання та аналізу простих даних у процесі спостереження. Такий підхід тісно пов'язаний із проектною технологією навчання, яка вже досить давно використовується у загальноосвітніх навчальних закладах. Розвитку вказаних якостей у старших дошкільників та учнів початкової школи сприятиме використання наборів «Машини та Механізми». В той же час, використання LEGO Education WeDo надасть можливість учням будувати прості пристрої, оснащені двигунами, а також програмувати їх. Такий підхід сприяє формуванню у дітей логічного та алгоритмічного мислення, як основи для подальшого розвитку [5].

Отже, у початковій школі основний акцент можна робити на леґо-творчості та леґо-конструюванні. Для цього використовуються набори ЛЕґО різної комплектації.

О. Гвардінова наголошує, що LEGO-технологія – це акредитовані МОНУ міжнародні інноваційні програми з фізики, математики та інформатики. Цю технологію педагог рекомендує використовувати у поєднанні з груповими та ігровими формами навчання [1].

За словами Джона Гудвіна, «Шість цеглинок» – це технологія навчання, яка допоможе учням тренувати пам'ять, розвивати моторику і творчо мислити. Через гру вони зможуть навчитися таким важливим, передбаченим НУШ вмінням як, наприклад, вирішення проблемних завдань [7].

Користуючись цими наборами у першому класі, вчитель може доступно та наочно пояснити учням увесь програмний матеріал з математики. Так, деталі LEGO можна використовувати у якості матеріалу для підрахунку, замість звичних паличок. Тобто, виклавши перед собою деталі, дитині необхідно їх порахувати та визначити кількість. Окрім того, кожна з деталей LEGO містить певну кількість «виступів», які також можуть виступати матеріалом для підрахунку. На деталях різного розміру (різна кількість виступів) можна одночасно продемонструвати відмінність між числами та послідовність числового ряду. Для цього необхідно послідовно викласти перед дитиною цеглинки з одним виступом, двома, трьома, чотирма і т. д.

Наведемо інші приклади ігрових завдань LEGO на уроці математики [4].

1. Вивчаємо цифри

Вправа «Знайди цифру».

Мета: закріпити знання цифр, вміти встановлювати відповідності.

Опис: вчителю необхідно викласти перед дитиною декілька деталей LEGO та надати картки із зображенням різних цифр. Дитина має покласти картку з цифрою, що відповідає кількості деталей.

2. Порівняння чисел

Під час порівняння чисел за допомогою LEGO дітям можна наочно продемонструвати, чому саме певне число більше, ніж інше.

Вправа: «Яка башта вище?»

Мета: формування понять «більше», «менше», «дорівнює»

Опис: Вчителю необхідно підготувати деталі однакового розміру та картки зі знаками, що позначають «більше», «менше», «дорівнює». Далі дитині пропонується побудувати дві «башти» різного за висотою розміру, використавши певну кількість деталей для кожної (наприклад 9 і 4). Після цього, необхідно порівняти башти і знайти ту, що більша за іншу. На дошці вчителю необхідно записати відповідність (9>4), а дитині відтворити її за допомогою деталей та карток.

Результат: дитина отримує дві «башти» різного розміру та має можливість для їх порівняння.

3. Склад числа

Для того, щоб продемонструвати дітям, що певне число може складатися з декількох менших, можна використовувати цеглинки однакового розміру, але різного кольору.

Вправа «Що змінилось?» («Кольорові башти»)

Мета: формувати уявлення про склад різних чисел, підготувати до здійснення простих арифметичних дій

Опис: Розглянемо цю вправу на прикладі складу числа 5. Вчителю необхідно підготувати цеглинки різного кольору, але однакового розміру. На першому етапі дитині необхідно скласти «башту» з певною кількістю деталей однакового кольору (наприклад, синього) відповідно до числа, склад якого вивчається. Наступним кроком буде створення «башти» того ж розміру, замінивши одну деталь обраного кольору на інший (наприклад, зелений). Таким чином, дитина може побачити, що в неї 4 сині деталі та одна зелена, але їх все одно залишилось у башті п'ять. Далі конструюється башта з трьох та двох деталей різних кольорів.

Результат: Дитина отримує три «башти», які містять по п'ять цеглинок. Перша складається з 5 цеглинок синього кольору. Друга – 1 зелену та 4 синіх. Третя – 2 зелених та 3 синіх. Цю вправу також можна використовувати для пояснення дій на додавання.

4. Арифметичні дії (додавання, віднімання, множення, ділення)

Деталі LEGO можна використовувати, як для викладання прикладів (3+4=7), так і для підрахунку. Всі вправи спрямовані на демонстрацію значення кожної з арифметичних дій.

Вправа «Довга-довга змія» (додавання)

Опис: дітям пропонується побудувати маленьку змію, розмір якої складає лише одну цеглинку. Потім вчитель говорить, що змія ще дуже маленька і пропонує її нагодувати, щоб вона трохи збільшилась. Після цього діти додають певну кількість деталей до змії (наприклад, 3). Вчителю необхідно підкреслити, що змія



збільшилась та запитати у дітей, який тепер її розмір? Дію, яку виконали діти, необхідно відобразити на дошці, а саме написати вираз $1+3=4$. Змію можна збільшувати і далі, показавши дітям варіант прикладу у декілька дій ($1+3+2=6$).

Результат: дитина отримує змію певного розміру шляхом поступового додавання деталей.

Вправа «Скільки залишилось?»/«Сходинок» (віднімання)

Опис: Для цієї вправи знадобляться деталі з різною кількістю виступів (наприклад, 8 і 4). Дитині пропонується зробити з них сходинок, поставити меншу деталь на більшу. Потім необхідно порахувати, скільки виступів на більший цеглинці залишилось не закритими (залишиться 4 виступи). Використовувати можна різні деталі та будувати сходинок з трьох, та чотирьох деталей, порівнюючи результат.

Результат: розглянувши сходинок, дитина може побачити частку, яка залишилась.

5. Дробі

Мета: формування понять «ціле» та «частка», уявлень про дробі

Вправа «Ціле та частка»

Опис: На першому етапі вчителю необхідно продемонструвати, що велике число можна поділити на декілька маленьких, рівних між собою частин. Для цього вчитель дає дітям одну деталь з 8 виступами (ціле) та одну деталь з 1 виступом (частка). Далі дітям пропонується викласти таку ж деталь, як на 8 виступів, з маленьких на один. Після цього, вчитель має запитати, скільки маленьких деталей знадобилось дітям, щоб виконати завдання. Потім із створеної фігури прибирається одна деталь і дітям пропонується порахувати скільки залишилось (сім з восьми, тобто $7/8$) [4].

Отже, на нашу думку, математика повинна бути цікавою та доступною. Саме тоді вона приваблює дітей та захоплює. А такою її роблять ігрова – технологія LEGO «Шість цеглинок».

Висновки. STEM – технології в початковій школі на уроках математики активізують творчу та групову діяльність учнів, в такий ігровий процес можна залучити навіть тих дітей, які на традиційних заняттях не проявляють активність. Використання LEGO – технології на уроках математики знімає напруженість, оскільки учні навчаються граючись. Завдяки цьому учні легко засвоюють новий матеріал, та розвивають здібності: увагу, пам'ять, дрібну моторику, просторове та критичне мислення, дослідницьку компетентність тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гвардіонова О.В. Реалізація STEM – підходів у початковій школі // О.В. Гвардіонова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=32khpUTrURw>
2. Єрмаков І.Г. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: Науково-метод. посіб./ І.Г. Єрмаков. – Запоріжжя: ЦентрІОН, 2005. – 640 с.
3. Козакова Н.Б. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів / Н.Б. Козакова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu/technology/31210/
4. Мукій Т. Вивчаємо математику за допомогою LEGO® / Т. Мукій. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osvitanova.com.ua/posts/1711-vyvchaiemo-matematyku-za-dopomohou-lego>
5. Пойда С.А. STEM, STEAM, STREAM як основа політехнічної освіти сучасного школяра. / С.А. Пойда. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://spec.vntu.edu.ua/conf/pdf/conf_416-419.pdf
6. Попенко Л.В. STEM-навчання – вимога освіти ХХІ століття (орієнтація на творчу математику) / Л.В. Попенко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://metodportal.com/node/66987>
7. Учні пілотних класів вчитимуться за методикою LEGO, яку з 2018 - го планують поширити на всі школи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2017/10/27/uchni-pilotnih-klasiv-vchitimusya-za-metodikoyu-lego/>
8. STEM – освіта в Україні активно розвивається. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://imzo.gov.ua/2019/02/11/stem-osvita-v-ukraini-aktyvno-rozvyvaet-sia/>

Віта ЯКУШКІНА

ФОРМУВАННЯ ТОЧНОСТІ МОВЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ БУДОВИ СЛОВА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кіндей Л. Г.

Українська мова – один з найважливіших предметів у системі освітнього процесу в початковій школі, оскільки в процесі її вивчення здійснюється початкова мовна освіта молодших школярів, відбувається їхній розумовий і мовленнєвий розвиток, що в перспективі сприятиме формуванню особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися сучасними літературними мовними засобами в різних формах, галузях і жанрах мовлення. Вивчення теми «Будова слова» має важливе значення в лінгвістичному розвитку учнів. Ознайомлення молодших школярів із морфемною будовою слова розкриває широкі можливості для систематичного розширення, уточнення словника дітей, оволодіння одним із способів розкриття лексичного значення слова. Під час вивчення цієї теми учні засвоюють специфіку словотвірної системи сучасної української літературної мови, навчаються користуватися найбільш продуктивними словотвірними засобами. Усе це сприяє розвитку рівня мовленнєвої культури молодших школярів [1; 2].

Важливі аспекти вивчення морфемної будови слова загалом і специфіку її опрацювання в початковій школі викладено в лінгвістичних і педагогічних працях багатьох науковців, з-поміж К. Ушинський, М. Вашуленко, С. Дорошенко, В. Горпинич, Т. Біленька, Т. Горбунцова, П. Тофанчук та ін. Усі ці дослідження засвідчують значущість опрацювання розділу «Будова слова» з початку навчання дитини в школі, тому виникає потреба узагальнення й систематизації навчально-методичного матеріалу з цього розділу для успішного опрацювання цієї проблеми на уроках української мови в початковій школі.



Вивчення морфемної будови слова підвищує орфографічну грамотність, сприяє свідомому засвоєнню основних правил української орфографії. Окрім того, відбувається усвідомлення будови слова і процесів його утворення, тобто учень має змогу проникнути в таємницю слова, пізнати шляхи розвитку й поповнення активного словника новими словами, правильно розуміти значення слова. Вивчення теми розширює загальний розвиток учнів, підвищує їхню загальношкільну культуру [2].

Досвід проведення уроків у школі засвідчує, що під час опрацювання цього розділу вчитель має приділяти більше уваги тому, щоб діти відкривали способи творення слів, усвідомлювали походження окремих з них, а також установлювали взаємозв'язок між лексичним значенням слова та його морфемною будовою. Важливо також цілеспрямовано керувати збагаченням словникового запасу й удосконаленням орфографічних навичок.

Під час вивчення розділу «Будова слова» учні початкових класів виробляють практичне уявлення про основу і закінчення, вчать виділяти значущі частини слова (корінь, суфікс, префікс). Водночас спостерігають за роллю суфіксів і префіксів у творенні нових слів, дізнаються про основне джерело поповнення нашої мови новими словами, однак у процесі вивчення цього матеріалу виникає низка труднощів, оскільки вживаються специфічні терміни: основа, суфікс, префікс. Ці труднощі пов'язані з тим, що діти:

- аналізуючи слова, ураховують лише зовнішнє їх оформлення (збіг окремих звуків) і не замислюються над значенням слів (*вода і водити*);
- ураховуючи семантику слова, його значення, забувають про зовнішнє (звукове) оформлення однокорених слів, а тому помилково вважають однокореними, скажімо, слова *парк і сад* (місце де ростуть дерева);
- не враховують того, що в коренях слів можливе чергування звуків (*сніг, сніжок*);
- не розрізняють однокорених слів і форм одного й того самого слова (*білий, білити і білий, білого*);
- «склеюють» корінь із префіксом (наприклад, якщо для виділення кореня із слів *заспів* доберуть споріднені слова *заспівати, заспівувати*, то у них виникає бажання помилково прийняти за корінь *заспів-*, при доборі ж інших слів: *співати, спів, співак* – корінь буде виділено правильно);
- «склеюють» корінь із суфіксом (наприклад, аналізуючи слово *робітник* учні можуть дібрати споріднені слова *робота, заробіток, робітничий* визначити корінь *робот-, робіт-*, добір же слів *зароблений, робити, роботящий* переконує учнів в тому, *-от-, -ит-* - суфікси, а не частини кореня);
- «склеюють» між собою суфікси (наприклад, визначають у слові *слоненятко* суфікс *-енянк-* або *-янк-* насправді ж тут три суфікси *-ен- -янт-, -к-*);
- «склеюють» суфікс і закінчення (у слові *казка* визначають суфікс *-ка-*) [2].

З огляду на це під час вивчення морфемної будови слова вчитель приділяє належну увагу попередженню цих типових учнівських помилок. Лише тоді, коли учні навчаться розмежовувати словотвір і морфемну будову слова, можна вважати, що матеріал вони засвоїли свідомо. Вивчення такого матеріалу відкриває широкі можливості для систематичної роботи над словом, тому опрацювання його потрібно будувати так, щоб зацікавити учнів, якомога більше уваги приділити розширенню й поповненню їхнього словника. Усвідомлюючи важливе значення, які здобувають учні в процесі вивчення цього розділу, а також труднощі, які трапляються їм необхідно приділити цим питанням багато уваги, глибше опрацювати методичні поради щодо вивчення цього матеріалу в початкових класах школи, а також поглибити свої знання з теми шляхом ознайомлення з науковою літературою розділу, детального аналізу словотворчих та морфемних словників, щоб збагатити себе як науковими, так і методичними знаннями.

Вивчення розділу «Будова слова» має великий позитивний вплив на учнівське мовлення. Засвоєння словотворчого матеріалу дає можливість проникнути в структуру і зміст похідного слова, зрозуміти функціональну роль кожної морфемної частини, усвідомити шляхи поповнення лексичного фонду рідної мови [4].

Окрім цього, навчальна словотворча робота формує в учнів мовне чуття, вміння встановлювати структурно-семантичні зв'язки між словами, сприяє запам'ятовуванню значної частини морфемного багатства рідної мови, закономірностей і норм поєднання словотворчих елементів. Усе це в кінцевому результаті слугуватиме основою для більш міцного закріплення в свідомості учнів понять, що позначаються похідними словами, а також для правильного, точного й виразного вживання в мовленні лексичних одиниць з похідною основою.

Працювати вчителю над цим матеріалом потрібно досить серйозно й відповідально. Важливо, щоб дитина засвоїла елементарні поняття про корінь, закінчення, префікс, суфікс, оскільки ці знання дозволять зрозуміти закономірності морфемного аналізу будь-якого слова.

Наприклад, у другому класі актуальність знань з будови слова підтверджується під час вивчення тем, які опосередковано пов'язані з цим розділом. Зокрема в процесі вивчення теми: «Вправи на творення неозначеної форми дієслів, що означають завершену дію, за допомогою суфіксів» потрібно використовувати вміння швидко розуміти морфемну структуру слова.

Уживання в мовленні похідних слів ґрунтується передусім на розумінні учнями їх лексичних значень. У свою чергу значення таких слів не може бути до кінця усвідомленим, якщо учень не бачить в окремих афіксах носіїв словотворчого значення, тому надзвичайно важливо на уроках вивчення частин мови в 3–4 класах продовжувати роботу, розпочату під час опрацювання будови слова і спрямовану на формування в учнів поняття про морфему як значущу частину слова, на усвідомлення ними узагальненого характеру семантики морфем.

Нині зберігають важливість традиційні завдання мовленнєвої роботи під час вивчення будови слова:



- запобігати появі помилково утворених дітьми слів або допомагати їх викорінюванню;
- збагачувати лексичний запас учнів похідними словами.

На думку багатьох методистів (В. Добромислов, М. Баранов, П. Грушников, М. Львов, А. Прудникова), суть поняття збагачення словника полягає не так в кількісному поповненні лексичного запасу, як в усвідомленні учнем значення кожного слова і засвоєнні ним сфери вживання лексичних засобів [3].

Виходячи з цього, можна виділити такі основні завдання словотворчої роботи:

- уточнення значень похідних слів, які вживаються в мовленні молодших школярів;
- планомірне поповнення пасивного й активного словника учнів за рахунок нових лексичних одиниць з похідною основою;
- навчання учнів свідомо добирати потрібне для певної мовленнєвої ситуації слово, ураховуючи його смислову і стилістичну своєрідність.

Цілком зрозуміло, що для розв'язання цих завдань школярів необхідно практично ознайомити з нормами словотворення, смисловими, емоційно-експресивними, художньо-зображувальними можливостями похідних слів, їх стильовою приналежністю. З цієї причини учителі доведеться формувати в учнів ставлення до похідного слова як до номінативної та комунікативної одиниці, що можливо за умови організації спостережень за спільнокореновими словами як членами словотвірної гнізда, за системними зв'язками похідних слів і, нарешті, за похідними словами як еквівалентами словосполучень, речень.

Відомо, що словотвір – самостійний розділ науки про мову, необхідно уточнити поняття «словотвірні вправи». До словотвірних слід зарахувати лише такі вправи, які націлені на всебічне ознайомлення учнів зі словотворчою системою мови, на засвоєння певного кола теоретичних знань зі словотвору, на вироблення аналітичних і конструктивних словотворчих умінь.

Словотвірні вправи можна поділити на такі два види:

1. Вправи, спрямовані на вироблення в учнів умінь адекватно сприймати похідні слова (формування здатності фіксувати увагу на похідних словах, аналізувати їх структуру й семантику, оцінювати їх з погляду правильності, точності, виразності вживання; вироблення вміння точно сприймати думки й почуття мовця).

2. Вправи, спрямовані на вироблення у школярів умінь стилістично доречно вживати похідні слова в усному і письмовому мовленні (оволодіння нормативним конструюванням похідних слів, засвоєння системних об'єднань похідних слів, сфери їх ужитку, сполучувальних властивостей).

Вправи першої групи мають переважно аналітичний характер, оскільки під час їх виконання здійснюється перехід від безпосереднього цілісного сприйняття похідного слова до його структурно-семантичного аналізу й оцінки.

Вправи другої групи є синтетичними, оскільки передбачають використання учнем усіх словотвірних знань і вмінь для мовного оформлення власних думок.

Типологія словотворчих вправ:

1. Аналіз готового матеріалу: спостереження за парами, рядами спільнокоренових слів і слів з однаковими афіксальними морфемами; виділення і характеристика (аналіз) словотвірних явищ (похідних слів, словотворчих морфем); порівняння словотвірних явищ; аналіз тексту з погляду використання в ньому мовних засобів, а також мети, умов і змісту висловлювання.

2. Перетворення готового мовного матеріалу: конструювання похідних слів; синонімічні й антонімічні заміни лексичних одиниць; поширення висловлювань; стиснення готового висловлювання; знаходження порушень словотвірної норми і виправлення помилок.

3. Творення висловлювання (або його частини): добір мовних засобів відповідно до певної ситуації і теми висловлювання; конструювання елементів висловлювання з використанням дібраних засобів; складання фрагментів текстів на певну тему (в певному стилі); твір на запропоновану тему в певному стилі мовлення.

Сформованість умінь школярів точно вживати похідні слова у зв'язному мовленні є кінцевою метою словотвірної роботи.

Досвід засвідчує, що розумінню школярами морфем як смислового компонента слова значною мірою сприяє застосування вже в початкових класах елементарного словотворчого аналізу, який охоплює:

- з'ясування значення вихідного слова;
- тлумачення лексичного значення похідної одиниці;
- визначення словотворчого засобу;
- установлення схеми утворення слова.

Результативність збагачення словникового запасу учнів похідними словами в процесі вивчення морфемної будови слова залежить від ряду умов, найважливішими з яких слід визнати: формування поняття про морфему як значущу частину слова; планомірний, систематичний, цілеспрямований характер проведення різноманітних словотворчих вправ; встановлення тісного взаємозв'язку між аналітичними і синтетичними видами словотворчої роботи; забезпечення виходу словотворчих вправ у зв'язне мовлення зі спрямуванням їх на активізацію розумової діяльності школярів.

Відомо, що правильна організація словникової роботи неможлива без пояснення значення незнайомих слів і висловів, тобто без встановлення зв'язків між словом і явищем дійсності. Беручи до уваги те, що осмислення мотиваційних відношень між спорідненими словами позитивно впливає на здатність виявляти механізм називання понять за допомогою похідних слів, значне місце на уроках вивчення будови слова має бути відведене навчанням школярів тлумачити семантику слів з похідною основою.



Тлумачення слова за допомогою аналізу його словотвірної структури ґрунтується на лінгвістичній суті явища словотвірної мотивації, яка має з'ясувати причину того, чому предмет, ознака чи дія названі так, а не інакше. Явище мотивації можна спостерігати в парі слів, тому функцію мотивувальної одиниці може виконувати твірне (найближче споріднене) слово.

Отже, цього, систематична робота над семантикою слова у процесі опрацювання розділу «Будова слова» сприяє підвищенню учнівського інтересу до рідної мови, їхньому інтелектуальному розвитку, формуванню навичок мовленнєвого самоконтролю, поліпшенню орфоепічної і орфографічної грамотності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі / М. С. Вашуленко. – К.: Освіта, 2006.
2. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2011. – С. 235–272.
3. Нагайчук В. В. Розпізнавання споріднених слів / В. В. Нагайчук // Розкажіть онуку. – 2003. – № 33. – 45–47 с.
4. Печерна В. В. Суфікс. Словотворча роль суфіксів / В. В. Печерна // Початкове навчання та виховання – 2008, – № 10. – С. 7–9.

Катерина ЯМКОВА

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ КОНСТРУЮВАННЯ З ПРИРОДНОГО МАТЕРІАЛУ

*студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології*

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Котелянець Ю. С.

У статті розкрито сутність та зміст поняття творчі здібності, обґрунтовано особливості формування творчих здібностей дітей дошкільного віку.

Ключові слова: діти дошкільного віку, творчі здібності, конструювання, формування, розвиток.

Проблема, її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

Проблема раннього арозвитку творчої особистості викликає гострий інтерес у вчених усього світу. Наразі необхідно з перших років життя людини закладати основи розуміння світу як такого, що динамічно змінюється, в якому особистість перебуває в стані постійного творення цього світу і самої себе.

У Конституції України, Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Положенні про дошкільний навчальний заклад, державних національних програмах «Освіта» (Україна XXI століття) визначено, що відродження суспільства України, його розвиток, значною мірою залежить від творчості та активності його членів, їх ініціативи; тих умов, що створюються для розвитку та реалізації потенціалу кожної особистості. Пошук шляхів та засобів розвитку обдарованості та здібностей, створення умов для актуалізації творчих ресурсів кожного дошкільника наразі є одним із пріоритетних завдань сучасної дошкільної освіти.

Аналіз публікацій (виділення невирішених проблем). У психологічній науці здійснено низку фундаментальних досліджень з проблем психології творчості та розвитку творчих здібностей (Л.С. Виготський, В.А. Крутецький, Н.С. Лейтес, Я.О. Пономарьов, М.М. Поддяков, Б.М. Теплов), доведено положення про активний творчий характер особистості (І.Д. Бех, В.В. Давидов, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко), створено низку теорій, які розкривають проблему творчого потенціалу особистості (Б.С. Братусь, М.Й. Боришевський, В.А. Роменець, В.М. Ямницький), розроблено концепцію творчої діяльності особистості (В.О. Моляко).

Методологічні аспекти проблеми розвитку обдарованості та здібностей різного спрямування досить глибоко розкриті у працях багатьох зарубіжних (Ф. Баррона, Б. Блума, Дж. Гілфорда, Дж. Керрола, Дж. Рензулі, Е.П. Торренса, Е. Фромма) та вітчизняних (О.Є. Антонової, Д.Б. Богоявленської, О.К. Дусавицького, В.В. Камишина, О.М. Матюшкіна, О.Л. Музики, В.В. Рибалки, Р.О. Семенової, М.О. Холодної, О.Н. Цибулі, Н.Б. Шумакової, О.І. Щєбланової) вчених.

Питанням розвитку обдарованості та здібностей (зокрема, творчих) на етапі дошкільного дитинства присвячені праці О.М. Дьяченко, І.І. Карабаєвої, Н.М. Каневської, О.В. Киричука, В.Т. Кудрявцева, В.У. Кузьменко, О.І. Кульчицької, С.І. Науменко, Н.І. Підгорної, Л.С. Руденко, Т.М. Титаренко, Л.Г. Чорної, Л.Г. Щукіної, Т.В. Яценко та інших.

Вченими встановлено умови та чинники розвитку творчих здібностей (І.М. Біла, Дж.П. Гілфорд, Р. Стернберг, Е. Фромм), розроблено методи їх виявлення (Д. Векслер, П. Джонсон, Н.В. Краснощокіна, О.І. Кульчицька, Г.П. Лаврентьєва, Дж. Равен, В.М. Тарасун, Е.П. Торренс, Л.Г. Чорна).

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті сутності та змісту поняття творчі здібності, методів та прийомів формування творчих здібностей дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Дитяча творчість – своєрідна сфера дитячого життя. Займаючись нею, дитина діє, спілкується з дорослими та однолітками. Для дитячої творчості притаманна непередбачуваність, спонтанність. Творчі процеси дитини найчастіше протікають на несвідомому рівні, а свідомість фіксує лише їхній кінцевий результат (Л.А. Венгер, Л.С. Виготський, О.В. Запорожець, Г.С. Костюк, В.К. Котирло та ін.) [6; 12; 14; 15]. Творчі прояви у дитини спостерігаються досить рано. Вона має безліч індивідуальних відмінностей, а тому і творчі прояви будуть суто індивідуальні, хоча, безумовно, є й типові творчі прояви, характерні для дітей дошкільного віку (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, Г.О. Люблінська, В.С. Мухіна та інші) [5; 12; 23; 35]. І у творчій, і в будь-якій іншій діяльності дитини властива всеохоплююча допитливість: від «Що це таке?» до «Хочу знати все!». Пізнавальна активність у дітей старшого дошкільного віку спрямована не тільки на пізнання окремого предмета чи явища, а й на розпізнання його устрою, причини, мети, призначення, способу використання й т.п. (Н.М. Бібік, Т.В. Дуткевич, М.М. Марусинець, Г.І. Щукіна) [3; 11; 20; 34].



Суттєвий внесок у вивчення і розробку важливих психологічних принципів розвитку творчих здібностей дошкільників, побудову психологічних моделей розвитку обдарованості на етапі дошкільного дитинства зроблено українськими та російськими вченими Ю.З. Гільбухом, О.І. Кульчицькою, В.У. Кузьменко, І.І. Карабасовою, Н.С. Лейтесом, О.М. Матюшкіним, В.О. Моляко, О.Л. Музикою, М.М. Подд'яковим, В.В. Рибалкою та ін. [7; 13; 19; 21; 22; 27; 29]. Авторами доведено, що процес розвитку творчих здібностей у цьому віці є досить специфічним, він відбувається стрімко, спонукається внутрішніми передумовами, потребою дитини у пізнанні, відкриттях, творенні, діях, а також залежить від впливів соціального середовища.

Проте, як зазначає Р.В. Павелків, високі показники творчості дитини не гарантують її творчих досягнень у майбутньому, а лише збільшують вірогідність їх прояву за наявності високої мотивації до творчості та оволодіння певними вміннями [25].

Проблемі розвитку творчих здібностей дитини велику увагу приділяли американські психологи Ф. Баррон, Дж. Рензуллі, Е.П. Торренс. У своїх дослідженнях вони довели, що творчі здібності дошкільника – динамічні генетично зумовлені властивості із специфічними проявами, які стрімко розвиваються під впливом соціального середовища [36; 37; 38]. Розвиток творчості та творчих здібностей дошкільників, на думку В.О. Моляко та О.Л. Музики, відбувається передусім за рахунок діяльних та соціально-психологічних механізмів наслідування [22]. Науковці (Д.Б. Богоявленська, В.М. Дружинін, В.Т. Кудрявцев, О.І. Кульчицька, О.Л. Музика, В.О. Моляко та ін.) наголошують, що дослідницька активність дітей є основною передумовою творчості [4; 17; 19; 22]. Діти починають оцінювати свою і чужу діяльність з точки зору законів і правил природи та суспільства. З одного боку, завдяки усвідомленню дітьми правил і законів їхня творчість стає більш свідомою, логічною, значимою. З іншого боку, критичність може завадити творчості, позаяк на етапі висунення гіпотези можуть здатися дурницями, нереальними і будуть відкинуті. Подібні самообмеження звужують можливість появи нових оригінальних ідей [9; 33].

На думку О.І. Кульчицької, творчі здібності дошкільника реалізуються в різних видах діяльності: грі, навчанні, спілкуванні, праці. Вона виділяє такі критерії творчих здібностей:

- оригінальність – здатність продукувати ситуації, незвичайні відповіді, рішення, нестандартність;
- семантична гнучкість – здатність виділяти функції об'єкта і пропонувати різні способи його використання;

- образна адаптивна гнучкість – здатність виділяти функції об'єкта так, щоб побачити в ньому нові можливості;

- семантична стихійна гнучкість – здатність знаходити різноманітні ідеї у відносно обмеженій ситуації [18].

Е.П. Торренс виділяє такі критерії творчих здібностей дитини:

- швидкість – здатність продукувати велику кількість ідей;

- гнучкість – здатність застосовувати різноманітні стратегії у разі вирішення проблем;

- оригінальність – здатність продукувати незвичайні, нестандартні ідеї;

- розробленість – здатність детально розробляти ідеї, що виникли;

- опір замиканню – здатність не слідувати стереотипам і тривалий час «залишатися відкритим» для різноманітної інформації, що надходить у разі вирішення проблем;

- абстрактність назви – розуміння суті проблеми того, що дійсно істотно. Процес називання відображає здатність до трансформації образної інформації в словесну форму [37].

На думку Л.І. Вакуленко, творчість – це активність дитини, спрямована на створення нового продукту в нерегламентованій жорсткими умовами ситуації. На її думку, показниками творчих здібностей у дошкільників виступають такі якості: чутливість до проблем, готовність їх розв'язувати власними силами; відкритість новим ідеям, інтерес до невідомого; схильність руйнувати чи змінювати стереотипи, відмовлятися від шаблонів, відходити від зразків; спроможність виходити за рамки заданої іншими ситуації; швидкість аналогій, протиставлень, асоціацій; загострене сприйняття неточностей, недоліків, відхилень, незвичності, складності; уміння підійти до проблеми з різних точок зору; уміння вносити щось нове, видавати оригінальні ідеї, розв'язувати нові завдання, досягати незвичних результатів; пошуково-перетворювальне ставлення до дійсності; висока пізнавальна активність; допитливість; уміння швидко переходити від одного способу розв'язання до іншого; переключатися; переконструювати елементи в нових комбінаціях (комбінаторні властивості); дотепність, почуття гумору, інтерес до парадоксів; сміливість та незалежність суджень; здатність до постановки власної мети; об'єктивність суджень, неупередженість оцінок; самокритичність, здатність посміятися із себе; використання різних форм доказів; уміння помічати зв'язки між ознаками, формально між собою не пов'язаними; здатність сприймати об'єкти комплексно, цілісно, виділяти в них головне, істотне, відкривати потенційне; розвинена уява, метафоричність (створення фантастичних ідей); уміння дивуватися; здатність прогнозувати, передбачати, висувати гіпотези, робити припущення; орієнтація на високі стандарти якості, ідеальні еталони [31].

Виходячи з розглянутих теоретико-емпіричних досліджень, нами визначено критерії творчих здібностей, а саме: творча легкість, творча оригінальність, творча гнучкість, творча продуктивність, творча уява.

У базовій програмі «Я у Світі» основними етапами творчого процесу дошкільника називають: виникнення у дитини відчуття неясності чогось (поява проблеми); виникнення ряду запитань до дорослого, однолітків, самої себе; виділення значущих для успішного розв'язання проблеми елементів, диференціація головного і другорядного, усвідомлення проблеми, формулювання гіпотези, пошук і знаходження розв'язку [8]. Специфічними є і засоби розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. Формування творчих здібностей у дітей, як правило, пов'язане з грою. Дошкільнята малюють і грають, танцюють і грають, конструюють і грають, називають слова, вигадують казки й постійно грають. Грають навіть тоді, коли займаються серйозною справою – навчанням. Через гру,



експериментування, творчість відбувається пізнання дитиною навколишнього світу. У грі дитина робить спроби знайти своє місце у житті, в ній же готується до навчання у школі, нею вона живе, з грою прокидається та засинає (Л.А. Венгер, Д.Б. Ельконін, Т.Д. Зінкевич-Євстігнеєва, Н.В. Кудикіна, С.Л. Новосолова, Р.В. Павелків, Т.І. Поніманська) [24; 25; 28; 35]. Вчені відзначають, що для забезпечення творчої лінії розвитку в різних видах дитячої діяльності у дошкільників необхідно розвивати вміння вирішувати творчі завдання. Отже, розвиток творчих здібностей дошкільників здійснюється в процесі творчої діяльності (В.І. Андреев, Л.С. Виготський, В.А. Кан-Калик, В.О. Моляко, М.М. Поташник, К.Р. Роджерс, С.О. Сисоева та ін.) [1; 5; 22; 30].

Розвиток творчих здібностей вимагає створення певних умов, за яких дитина почуватиметься вільною від впливу дорослого. Коли діти захоплені, вільні, безтурботні, творче рішення приходить мимовільно, нібито саме собою. Як зазначають науковці, умовами розвитку творчих здібностей у дошкільному віці є продуктивна уява (В.В. Давидов, О.М. Дьяченко), розмовна (А.М. Богуш, Т.О. Піроженко), пізнавальна (С.О. Ладивір, Н.І. Пов'якель), дослідницька (М.М. Подд'яков) активність дошкільників [26; 27].

На думку А.П. Кошель, В.М. Кошель, однією з умов розвитку творчих здібностей дошкільника є організація розвиваючого середовища, тобто сукупності просторів, відкритих для дії особи, для становлення особливої субкультури, в яких педагоги можуть відповідати на активність дітей власною активністю, розвиваючи, таким чином, творчу особистість дошкільника. Вони вважали, що розвиваюче середовище формується на основі середовища соціального і виступає як організований педагогічний простір, заснований на взаємодоповнюючому діяльнісному спілкуванні всіх учасників виховного процесу, і припускає смислові та міжособові відносини, пов'язані зі створенням у виконуваний діяльності нових сторін творчого потенціалу особи і взаємозбагаченням кожного суб'єкта виховного процесу, включеного в активну творчу діяльну взаємодію [16].

Пошук методів та прийомів розвитку творчих здібностей дошкільника показав, що вченими створено великий арсенал ефективних прийомів, за допомогою яких відбувається активізація творчого мислення та творчих здібностей.

За переконаннями Л.В. Долинської, З.В. Огороднійчук та О.В. Скрипченка, творчий розвиток дошкільників відбувається за допомогою спостереження і спроб маніпуляцій з предметами, а творчий розвиток старших дошкільників відбувається за допомогою спроб передачі своїх відчуттів за допомогою доступних їм засобів. Тобто стадія спостереження поступово переходить у дію, тому способи і методи творчого розвитку полягають у стимулюванні дитини до дій. Найкраще у цьому віці ненав'язливо, але методично пропонувати дитині ігри, які будуть у делікатній формі спонукати дитину до творчої активності. Але в цьому віці для розвитку творчих здібностей дуже важлива участь батьків. Вони мають проявляти живий інтерес до діяльності дитини, грати в розвиваючі ігри вдома [10].

Щоб стимулювати творчу активність дошкільника, вченими пропонуються різноманітні методи і прийоми роботи. Ось деякі з них:

– спосіб образного порівняння (аналогії) за В.О. Моляко, коли який-небудь складний процес або явище порівнюється з простішим і зрозумілим. Цей засіб використовується під час складання загадок, прислів'їв, приказок [22];

– метод мозкового штурму. Це метод колективного розв'язання проблеми. Автор “мозкового штурму” Д. Халперн запропонував поділити процес висунення гіпотез і процес їхньої оцінки, аналізу [32]. Пошук ідей проводиться за умов, коли критика заборонена і кожна ідея, навіть жартівлива і безглузда, винагороджується. Завдяки мозковому штурму частіше виникають нові й оригінальні шляхи розв'язання проблемних ситуацій;

– метод комбінаційного аналізу. В його основі лежить матриця сполучень двох рядів фактів (ознак об'єктів або самих об'єктів). Наприклад, під час вивчення мови дитина може сполучати поняття, що відносяться до частин мови, і членів речення. При цьому вона відповідає на запитання: “Якою частиною мови може виявлятися той чи інший член речення?”. Кожний осередок матриці – це сполучення якогось члена речення і якоїсь частини мови. Дитина може придумати речення з таким сполученням або сказати, що таке сполучення неможливе [2].

Висновки. Творчість дошкільника – це активність дитини, спрямована на створення нового, нестандартного вирішення поставлених завдань у нерегламентованій ситуації, та здатність бути впевненим у своїх силах та результатах власної діяльності. Розвиток творчої особистості дошкільника – це вдосконалення системи її творчого ставлення до різних аспектів життєдіяльності. Виходячи з аналізу критеріїв творчих здібностей, на які ми спиралися (О.І. Кульчицька, Е.П. Торренс), вважаємо критерії, які найяскравіше відображають суть творчих здібностей, такими: творча легкість, творча гнучкість, творча продуктивність, творча оригінальність, а також творча уява.

Спираючись на теоретичний аналіз особливостей розвитку творчих здібностей старших дошкільників, ми погоджуємось з визначенням О.І. Кульчицької та вважаємо, що творчі здібності старших дошкільників – це властивості, спрямовані на творення нового і оригінального, нестандартне бачення у звичайному нових можливостей його функціонування або включення його як частини у нову систему, можливість продукувати значну кількість ідей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев В. Куда нас тащит Игра? / В. Андреев. // Наука и религия. – 2008. – №5.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Бєлєнька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. — К.: Видавництво, 2012. – 26 с.



3. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті / Н. М. Бібік // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 47–58.
4. Богоявленська Д. Б. Вчора і сьогодні психології творчості / Д. Б. Богоявленська. – М.: Наука; СЕНС, 2000. – 549 с. – С. 186–198.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М., 1984. – (Собр. Соч.: В 6 т.; кн. 2). – 504 с. – С. 171–172.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 534 с. – С. 252–253.
7. Гильбух Ю. З. Умственно одаренный ребенок / Ю. З. Гильбух. – К., 1992. – 84 с. – С. 18.
8. Добротий О. Л. Базова програма “Я у Світі” (психолого-методичний супрвід) / О. Л. Добротий, М. Л. Кривоніс. – Х.: Видавництво “Ранок”, 2011. – 224 с. – (Дошкільна освіта).
9. Долинська Л. В. Вікова та педагогічна психологія / Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук, О. В. Скрипченко та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 464 с. – С. 185–193.
10. Долинська Л. В. Загальна психологія: Підручник / Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук, О. В. Скрипченко та ін. – К.: Либідь, 2005. – 416 с. – С. 215–223.
11. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. / Т. В. Дуткевич. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с. – С. 254–255.
12. Завалішина Д. М. Психологічна структура здібностей / Д. М. Завалішина. // Розвиток і діагностика здібностей. – М.: Наука, 1991.
13. Калюкіна А. Об опыте детского творчества / А. Калюкіна. – Начальная школа. – 2000. – № 12. – С. 44–47.
14. Кононко О. Про базову програму розвитку дитини дошкільного віку “Я у світі” / О. Кононко. // Дошкільне виховання. – 2008. – № 1. – С. 3–7.
15. Кореганова О. І. Комп’ютер у дошкільному закладі / О. І. Кореганова // Комп’ютер у школі та сім’ї. – 2000. – № 3. – С. 40.
16. Котырло В. К. Индивидуальный подход к детям в воспитательно-образовательном процессе детского сада.: Метод. реком. / Под ред. В. К. Котырло, С. Е. Кулачковой. // – К.: Рад. школа, 1989. – 88 с. – С. 55.
17. Крутий К. Л. Дитина в дошкільні роки : комплексна освітня програма / автор. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутий. – Запоріжжя : ТОВ “ЛПС” ЛТД, 2016. – 160 с.
18. Кульчицька О. І. Знаходимо обдарованих серед дошкільнят / О. І. Кульчицька. // Обдарована дитина. – 1999. – № 3. – С. 8–13.
19. Кульчицька О. І. Діагностика рівня розвитку творчих здібностей. / О. І. Кульчицька, Л. Г. Чорна. // Обдарована дитина. – 2003. – № 5. – С. 42–50.
20. Марусинець М. М. Динаміка розвитку творчого мислення у дошкільному та молодшому шкільному віці [Електронний ресурс] / М. М. Марусинець, В. Іванова // Вісник післядипломної освіти. – 2010. – Вип. 1(2). – С. 232–240.
21. Матюшкин А. М. Одарённость и возраст. Развитие творческого потенциала одарённых детей: учеб. пособие / А. М. Матюшкин. – М.: Воронеж: МОДЭК, 2004. – 192 с. – С. 37–45.
22. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. / В. О. Моляко, О. Л. Музика. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с. – С. 30–45.
23. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В. С. Мухина – М.: Педагогика, 1981. – С. 183–202.
24. Новоселова С. Л. Компьютерный мир дошкольника. / С. Л. Новоселова, Ф. П. Петку. – М.: Новая школа. – 1997. – 128 с. – С. 3–37.
25. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К.: Академвидав, 2008. – 431 с. – С. 122–201.
26. Пов’якель Н. І. Психологічні передумови виникнення стресових реакцій особистості / Н. І. Пов’якель, Т. В. Зайчикова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. – 2012. – Вип. 37. – С. 189–195.
27. Поддяжков Н. Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников / Н. Н. Поддяжков // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 16–19.
28. Поніманська Т. Умови застосування комп’ютера в навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів / Т. Поніманська, Т. Павлюк // Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія. – 2014. – Вип. 32. – С. 90–95. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2014_32_17.
29. Рибалка В. В. Словник із психології та педагогіки обдарованості і таланту особистості: термінологічний словник / В. В. Рибалка. – Київ, Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 424 с. – С. 317, 319–322, 346, 356.
30. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Издательская группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 480 с.
31. Трофімов Л. Ю. Психологія. Підручник / Л. Ю. Трофімов. – К.: Либідь, 1999. – 558 с.
32. Халперн Д., Психологія критичного мислення / Д. Халперн. – СПб, “Пітер”, 2000. – С. 469–470.
33. Чудновський В. Е. Виховання здібностей і формування особистості. / В. Е. Чудновський. – М.: Знання, 1986. – С. 126–158.
34. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с. – С. 127–130.
35. Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет) / Д. Б. Эльконин. – М.: Учпедгиз РСФСР, 1960. – 328 с. – С. 155–15.
36. Barron F. Creativity, intelligence and personality / F. Barron, D. Harrington // Ann. Rev. of Psychol. / F. Barron, D. Harrington., 1981. – P. 3.
37. Torrance E. P. Education and the creative potential / E. P. Torrance. – Minneapolis: Univ. of Minnesota press, 1967. – 167 с. – С. 128.
38. Torrance E.P. Growing up creatively gifted: a 22 -year longitudinal study / E. P. Torrance. // Creative Child and Aduh Quarterly. – 1980. – № 5. – P. 148–170.

Тетяна ЯЩИШИНА

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА В ПРОФЕСІЙНОМУ
САМОВИЗНАЧЕННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та педагогіки)*

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук Руденко Ю.Ю.

Актуальність дослідження. Протягом останніх років соціально-економічний розвиток України зумовлює необхідність удосконалення існуючих традиційних форм і методів підготовки молоді до самостійного і свідомого вибору майбутньої професії. Це, в свою чергу, передбачає послідовне й ефективне вирішення актуальних проблем виховання особистості, формування у молоді системи світоглядних, моральних, правових та естетичних цінностей. Професійне самовизначення є складним і відповідальним процесом у житті кожного випускника середньої загальноосвітньої школи. Він пов’язаний із визначенням особистісних і соціальних пріоритетів, з оцінкою власних можливостей у набутті досвіду майбутньої професійної діяльності, зі здійсненням цілеспрямованих кроків у напрямку самовдосконалення та самовиховання.

Сучасне суспільство вимагає особистостей, які здатні адаптуватися до складних умов життєдіяльності, ринкової економіки, боротьби за кращий статус у суспільстві, особистостей, які будуть систематично оволодівати новими знаннями, навичками та вміннями, способами діяльності та долати перешкоди. Тобто суспільство потребує конкурентоспроможних фахівців, які здатні досягти поставленої мети, не зашкоджуючи своєму психічному здоров’ю й зберігаючи психологічну стійкість.

В той же час на стадії дотрудової соціалізації особистість зустрічається з багатьма проблемами, в тому числі вибором майбутньої професії, вибором життєвого шляху, долі. На жаль, молодь є найменш



підготовленою до такої ситуації, а тому вимагає соціально-педагогічної підтримки в професійній орієнтації. У зв'язку з цим питання професійного самовизначення повинне посідати вагоме місце в усій роботі школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійного самовизначення особистості присвячено праці вітчизняних і зарубіжних науковців та дослідників, зокрема соціально-педагогічні передумови професійного самовизначення молоді розглядали такі науковці, як: В. Романчик, В. Савченко, М. Тітма, З. Шубкін; психолого-педагогічні основи підготовки до вибору майбутньої професії досліджували Ю. Гільбух, М. Захаров, С. Клімов, Г. Костюк, В. Моляко, К. Платонов, С. Чистякова, Б. Федоришин, тощо. Для теоретичного аналізу та узагальнення згаданої проблеми варто звернутися і до зарубіжних досліджень в галузі професійного самовизначення, професійної орієнтації та психології праці (А. Маслоу, С. Фукуяма, Д. Голанд тощо).

Метою статті є обґрунтування змісту соціально-педагогічної роботи щодо професійного самовизначення старшокласників в умовах загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу. Важливою потребою молодого покоління на сьогоднішній момент став вибір професії не лише за покликанням, а й за тими факторами, чи буде ця професія затребувана на ринку праці. А для цього ще з раннього дитинства необхідно визначити задатки, здібності та інтереси дитини. Без профорієнтаційної роботи в навчальних закладах, без впливу та допомоги батьків, старшокласнику буде важко зорієнтуватися у великій кількості професій і зробити правильний вибір. Тому важливо знати сучасний стан професійного самовизначення старшокласників, щоб правильно розробити заходи профорієнтаційної роботи, скерувати учнів так, щоб обрана професія приносила у майбутньому як моральне так і матеріальне задоволення.

Професійне самовизначення – це процес вибору, який здійснюється на основі аналізу власних особливостей, можливостей особистості з вимогами професії, яку обирає людина. Тому це не одномоментний вибір у житті, а процес, який складається з кількох етапів, результати яких залежать як від зовнішніх умов, в яких перебуває людина, так і від самої особистості. Це процес прийняття рішень вибору професії, навчального закладу, місця працевлаштування.

О. Газман говорить про «педагогічну підтримку дитини в навчанні», що розуміє як процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей, шляхів подолання перешкод і проблем, що заважають досягти бажаних результатів у навчанні, спілкуванні, житті. Відповідно, соціально-педагогічна підтримка самовизначення школярів – це науково-методична та організаційно-педагогічна взаємодія вчителів, соціального педагога, психолога з різними соціальними інститутами для формування освітнього середовища, що сприятиме самовизначенню учнів.

Процес вибору професії – це активний пошук особистості свого призначення, який необхідно розглядати з двох позицій: із позиції самого учня, його інтересів, здібностей та можливостей, та з позиції професії, її вимог до особистості.

У своїх роботах С. Клімов запропонував вісім основних факторів, які впливають на вибір професії:

1. Позиція батьків, старших членів сім'ї. На вибір старшокласником професії значний вплив мають батьки. Вони можуть притримуватись двох позицій: або не втручаються, надавши дитині повну свободу вибору, (вимагаючи при цьому самостійності та відповідальності); або пропонують свою допомогу у виборі професії.

2. Позиція друзів. Взаємостосунки з друзями у цей віковий період є достатньо міцними і важливими. Тому думка друзів може вплинути на вибір професії. Особливо це стосується учнів зі стандартизованим мисленням, схильним до наслідування та стереотипів, яким важко сформулювати власну життєву позицію. Водночас однолітки є важливим прикладом для засвоєння норм поведінки людини у суспільстві, формування самооцінки, надають можливість порівняти себе з іншими, побачити спільне та відмінне.

3. Позиція шкільних педагогів. Шкільний вчитель, спостерігаючи за учнем, аналізує його інтереси, здібності та може надати пораду стосовно вибору професії.

4. Особисті професійні плани. Внаслідок самоспостереження та аналізу власної діяльності учень здатен до побудови професійного плану. Якщо ж така задача виявляється для нього складною, то варто звернутися до послуг спеціалістів.

5. Здібності. Про свої здібності учневі варто судити не лише за успіхами у навчанні, але й за досягненнями у різних видах діяльності. Також об'єктивне уявлення про здібності можливо отримати за допомогою спеціальних досліджень, анкетувань та тестування.

6. Рівень домагань на суспільне визнання. Плануючи своє професійне майбутнє, старшокласнику важливо враховувати реалістичність своїх домагань. Нереалістичний рівень домагань може призвести або до заниження своїх здібностей та можливостей, і як наслідок не реалізацію у майбутньому, або, навпаки, завищений рівень може призвести до розчарувань.

7. Інформованість про професії. Для правильного вибору професії дуже важливо отримати достовірну інформацію про них, оскільки переключена, неповна або помилкова інформація може призвести до помилок і розчарувань у майбутньому. Також варто дізнатися про вимоги, які висуває та чи інша професія до особистості. Допомогти отримати достовірну інформацію можуть педагоги, батьки, соціальні працівники та психологи.

8. Схильності. Схильності проявляються в улюблених заняттях, на які витрачається більша частина вільного часу. Це інтереси людини, підкріплені певними здібностями [1].

Віковий аспект професійного самовизначення учнів 10-11 класів характеризується як період уточнення соціально-професійного статусу. Тому варто розглянути такі структурні компоненти готовності учнів старших класів до професійного самовизначення [2]:

1. Когнітивний компонент: наявність знань про індивідуальні особливості, інформованість про світ професій, вимоги до професій.



2. Мотиваційний компонент: передбачає сформованість позитивних мотивів ставлення до професії – моральних, соціальних, пізнавальних, творчих, наявність інтересу до професії.

У склад мотиваційного компоненту входять потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, інтереси, схильності та установки. Головне місце в структурі мотиваційного компонента займають мотиви. Мотиви вибору школярами майбутньої професії поділяють на зовнішні (соціальні) та внутрішні (навчальні, професійні). Загальними критеріями виявлення мотивів є їх стійкість, усвідомлюваність та дієвість.

Наступний показник – професійний інтерес, основними характеристиками якого є конкретність, цілеспрямованість і сталість, якщо інтерес підкріплюється відповідною діяльністю. Професійний інтерес містить у собі пізнавальний, оскільки учень спрямовує свою увагу на певну галузь знань, розуміє сутність обраної професії, оволодіває знаннями про неї, практичними та теоретичними основами.

Також важливим показником мотиваційного компоненту є професійні наміри. Вони виникають на основі потреб. Це вольовий акт, внутрішня спрямованість діяти в майбутньому в певному напрямку.

Отже, сукупність мотивів, інтересів та намірів забезпечує відповідний рівень виконання професійної діяльності школяра у майбутньому, усвідомлення суспільної та корисної значущості праці.

3. Практично-дійовий компонент: наявність в учня уміння розробляти особистий професійний план та здійснювати заходи щодо його реалізації. Професійний план має бути самостійним, повним, реалістичним, стійким та мати основні елементи: мета, найближчі та віддалені цілі, завдання, шляхи їх реалізації, зовнішні та внутрішні умови досягнення бажаного результату. Також до практичного компоненту входять необхідні знання та професійно важливі уміння особистості.

4. Креативний компонент полягає у сформованості старшокласників творчого, активно-перетворюючого ставлення до праці, потребі брати участь у винахідницькій діяльності.

5. Психологічний компонент включає у себе індивідуально-психологічні якості особистості, наявність яких є передумовою успішного оволодіння обраним видом трудової діяльності.

6. Самооцінюючий компонент показує готовність старшокласників адекватно оцінювати свої індивідуальні особливості та можливості з професійними вимогами обраної професії.

Отже, готовність до вибору майбутньої професії – це лише перший крок у професійному самовизначенні особистості, який для старшокласників є визначним.

Важливим напрямом діяльності соціальних працівників в школі є забезпечення та соціально-педагогічний супровід підготовки учнівської молоді до профільного і професійного самовизначення. Мета профорієнтаційної діяльності соціального педагога – створити систему діяльності загальноосвітньої школи для усвідомленого вибору професії старшокласником, тобто створити відповідні умови в школі, які здатні викликати бажання творити, розвиватися та реалізовуватися особистості. Професійна орієнтація в школі повинна бути засобом активізації внутрішніх ресурсів і можливостей учнів, умовою самостійного і відповідального вибору майбутньої професії та самореалізації в ній.

У своїй роботі Н. Отрошенко виділила психолого-педагогічні умови, які забезпечують здатність школяра до саморозвитку в майбутній життєвій і професійній кар'єрі, до соціально-профорієнтаційної системи діяльності шкільного соціального педагога:

- організація суб'єктно-суб'єктної (партнерської) взаємодії дорослого (соціального педагога, психолога, учителя) із старшокласником;

- взаємне оволодіння учнями й дорослими як рівноправними суб'єктами стосунків (прийняття один одного як самоцінної особистості) освітніми, культурними (соціальними) і професійними цінностями;

- освіта й розвиток, самовизначення юнаків через співдружність – партнерство, співпрацю, спрямовані на покращення життєдіяльності людей у мікро- й макросоціумі через виконання соціально значимих проектів у галузі освіти, культури, навколишнього середовища тощо [3].

Така діяльність реалізується через соціально-педагогічний супровід учнів та підтримку процесу професійного самовизначення. Провідною діяльністю виступає конструктивне спілкування і взаємодія, які можливо реалізувати у різних формах роботи, таких як: тренінгові заняття, психологічні практикуми, конференції, бесіди, звичайний урок з певними рекомендаціями для вчителя.

У своїй роботі Л. Гуцан, О. Морін, З. Охріменко, О. Пархоменко та Л. Гриценко вказують на основні завдання, які мають вирішувати соціальні педагоги у профорієнтаційній роботі з учнями старших класів:

- надання допомоги у вирішенні проблем особистісного, профільного і професійного самовизначення;

- інформування учнів щодо розроблення і подальшого коригування індивідуального освітнього плану;

- надання допомоги в розробленні індивідуального освітнього плану;

- забезпечення підтримки учнів під час навчання у разі виникнення індивідуальних труднощів і проблем;

- організація разом з учнем рефлексії його самоосвітньої діяльності та професійного самовизначення, за використання можливостей навчально-виховного процесу;

- надання допомоги в аналізі результатів прийнятих старшокласником рішень і рекомендацій стосовно внесення коректив у навчальні плани освітньої діяльності;

- інформування про можливі варіанти продовження освіти після школи;

- навчання методів планування власної професійної кар'єри та досягнення соціального успіху;

- допомога в виборі напрямку продовження освіти після школи [4].

На основі цього автори рекомендують певні педагогічні засоби забезпечення професійного самовизначення учнів: курси профорієнтаційного спрямування; профорієнтаційні тренінги; професійне консультування; проектні роботи; профільні і професійні проби; робота з «портфоліо», або «щоденником вибору професії»; комплекс професіографічно-дослідницьких завдань.



Висновки. Отже, здійснення профорієнтаційної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах є одним із важливих напрямів діяльності соціального педагога, оскільки ціленаправлено і змістовно передбачає надання професійної соціальної допомоги старшокласникам, сутність якої полягає у професійному самовизначенні та усвідомленому виборі професії. Така діяльність забезпечує ефективне використання особистісного потенціалу старшокласників, а також адекватне співвідношення їх індивідуальних особливостей і здібностей із соціальними запитами. Її результат – конкурентноспроможна, соціально-успішна особистість.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации / Е. А. Климов. – М. : Знание, 1983. – 98 с. – (Сер. «Педагогика и психология»).
2. Мачуський В. В. Структурні компоненти та критерії оцінки готовності старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності / В. В. Мачуський // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. № 3. – 2001. – С. 10 – 14.
3. Отрошенко Н. Л. Соціально-педагогічна підтримка професійного самовизначення старшокласників / Н. Л. Отрошенко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2015. – № 1 (290). – С. 184 – 192.
4. Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу: монографія / Л. А. Гуцан, О. Л. Морін, З. В. Охріменко, О. М. Пархоменко, Л. І. Гриценко ; І. І. Ткачук, за ред. О. Л. Моріна. – Харків: «Друкарня Мадрид», – 220 с.



Тетяна АНДРІЯШЕВСЬКА

**МОВНІ ОДИНИЦІ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ (НА МАТЕРІАЛІ ОДНОГО УРОКУ)**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кричун Л. П.

Валерій Шевчук – одна з найяскравіших постатей в інтелектуально-філософській, психологічній прозі української літератури ХХ ст. Самобутній письменник В. Шевчук – один із тих, хто своєю творчістю виводить українську літературу на світовий рівень.

Основним об'єктом вивчення ідіостилу будь-якого письменника є мова його художніх творів, сукупність мовно-виразових засобів, які вирізняють митця як індивідуальну особистість з-поміж інших письменників.

Об'єднувальною основою всіх одиниць ідіостилу вважають світобачення письменника. Тому проблема дослідження індивідуального стилю тісно пов'язана з мовною картиною світу та мовною особистістю письменника.

Питанням дослідження ідіостилу письменника через мову його творів присвячено багато праць мовознавців – В. В. Виноградова [1-4], Г. О. Винокура [5-6], Б. О. Ларіна [7], Л. О. Ставицької [8].

Дослідження мовного аспекту ідіостилу дає можливість побачити індивідуальну неповторність письменника у представленій ним вербально-естетичній картині світу, оцінити його внесок у систему словесних художніх засобів національної мови, визначити загальні закономірності й провідні тенденції розвитку літературної мови.

Актуальність нашої роботи зумовлена необхідністю поглибленого вивчення в нових суспільних умовах України мови сучасної української художньої літератури шляхом дослідження ідіостилів визначних українських письменників. В. Шевчук репрезентує мову української філософсько-інтелектуальної літератури, розвиток якої було закладено в попередньому столітті.

Мета дослідження – визначення особливостей індивідуального стилю В. Шевчука на лексичному мовному ярусі, що дасть можливість наблизитися до його художнього дискурсу, розкрити неповторність письменницького світосприйняття.

У пропонованій статті ставимо перед собою одне із завдань кваліфікаційної роботи: продемонструвати практичний аспект застосування виявлених рис ідіостилу В. Шевчука на лексичному зрізі мови його роману-балади. Тому пропонуємо для оприлюднення урок з вивчення роману-балади «Дім на горі» В. Шевчука

Згідно з чинною програмою для 11-річної школи роман-балада «Дім на горі» В. Шевчука вивчається в 11 класі, причому опрацьовується лише його повість-преамбула. Тому обмежимося лише цим змістовим уривком і запропонуємо можливий варіант уроку, де розглядатиметься мовний план досліджуваного нами літературного твору.

Конспект уроку

Тема: Лінгвістичний аналіз роману-балади «Дім на горі»

Мета: з'ясувати тему, проблему твору, художні засоби їх розкриття, визначити ідейне спрямування повісті-преамбули; навчити техніці лінгвістичного аналізу художнього твору, сформувати розуміння місця й ролі лінгвістичних засобів у художньому прочитанні тексту повісті-преамбули; розвивати мислення; виховувати почуття доброти, силу волі, вміння долати в собі зло.

Обладнання: текст твору, фразеологічний словник, словник антонімів, тлумачний словник, схема «Первісний моральний кодекс людини».

Тип уроку: урок засвоєння нових знань.

Епіграф до уроку:

Скрізь незбагнені

Своєрідні закони.

Спробуй-но їх з'єднати –

Знайди поміж ними міст!

(Леся Клименко).

Хід уроку

I. Організаційний момент.

II. Актуалізація опорних знань учнів.

Репродуктивна бесіда за змістом твору

• Який «винахід» української літератури ХХ століття дуже близький до популярного у світі «магічного реалізму»?

Орієнтовна відповідь: «Химерна» проза.

• Визначте ознаки химерної прози?



Орієнтовна відповідь Орієнтація письменників на фольклорні традиції, трансформація у нових художніх формах народних легенд і казок: прийом гротеску, фантазмагоричне перетворення реальної дійсності; суб'єктивна лірична розповідь, умовність. «Химерна» проза – це різновид сучасної філософської прози з вагомим інтелектуальним началом.

• Бароко – мистецький напрям, що народився в середині 16 ст. в Італії та Іспанії. Назвіть ознаки цього літературно-мистецького напрямку.

Орієнтовна відповідь 1. Людина, за ідеєю бароко, – піщинка у Всесвіті: безсила, прагне допомоги (Такою ж безсилою піщинкою є Марія: одинока, безпомічна, яку постійно супроводжує тривога). (Зачитування цитат);

2. Людина є роздвоєною: відбувається боротьба двох начал – тіла і Духа. (Протистояння цих начал спостерігаємо в сотниківни: доведена до відчаю, не визначиться, чи віддати душу джигуну, чи ні, адже вона йому подобається: тільки він не спроможний її покохати, зробити щасливою);

3. Дійсність для письменника втрачає реальність. Існує два буття: реальне та ірреальне (тому В. Шевчук часто використовує форму сну, дивні явища, містичні образи);

4. Головне у творах бароко – дивувати та вражати. Тому в них поєднується парадоксальність, контрастність, дотепність. Наприклад, чорт наділений розумом, мислить і може творити різні дива. Чорт (уособлення злих духів) перебуває в церкві – хіба це можливо для святого храму?);

5. Инакомовність образів і сюжету пов'язана з повчанням.

• Назвіть риси необароко?

Орієнтовна відповідь: Розглядаючи поняття «необарокові тенденції», ми розуміємо під ним риси бароко, що у видозмінених формах повторюються на певних етапах розвитку української літератури. До таких модифікованих елементів відносимо: трагізм світовідчуття, динамізм, подвійність мислення, переосмислення християнських образів та традицій класичної літератури, ускладненість форми, превалювання її над змістом, бароковий надмір, який передано через надривність.

• У стилі якої течії написаний роман-балада «Дім на горі»?

Орієнтовна відповідь: Необароко.

Таким чином, необарокові тенденції – це модифіковані повтори елементів бароко, поява яких зумовлена типологічною схожістю моделей світогляду, історичного, соціокультурного, мистецько-естетичного розвитку перехідних епох.

III. Оголошення теми й мети уроку.

Сьогодні на уроці ми будемо досліджувати ті лінгвістичні засоби, що створюють певне емоційно-експресивне забарвлення необарокового роману-балади «Дім на горі», та простежимо, як ці засоби впливають на розкриття теми та ідеї твору.

IV. Сприйняття й засвоєння учнями навчального матеріалу.

Коментар епіграфа учнями.

Бесіда:

• Як ви розумієте слова української поетеси Лесі Клименко?

• Чи співзвучні ці слова з темою роману «Дім на горі»?

• Як це можна пояснити? Аргументуйте прикладами з твору.

Учитель. З твору викристалізовується образ світу, у якому межа між добром і злом нечітка, мерехтлива, у якому людина іноді стає жертвою згубних пристрастей, у якому є багато знаків, але мало значень; і провести чітку грань між добром і злом, праведним і грішним, правильним і неправильним, реальним і фантастичним практично неможливо. Сам автор не проводить цієї межі, як і не прагне однозначної відповіді на ці одвічні питання людського життя. Але через протистояння в людині добра і зла відбувається її становлення як особистості, здатної робити висновок, свій вибір.

• Чи змогли герої роману-балади знайти і провести цей місток між знаним і невідомим?

Орієнтовна відповідь Так. Головна ідея твору – гармонія людини з природою, уважне ставлення, любов до природи, чого й досягають герої твору. Наприклад: Хлопець після мандрів, після одруження з дівчиною, яку він знав з дитинства (а об'їздив же весь світ), «збагнув раптом: не мертвий світ лежить навколо, а жива тремтлива матерія, що виповнює небо, землю і все, що є... Зрозумів весь світ дивовижно улажено, і все діє співмірно до добра кожному, а основним принципом світу є все-таки любов».

• Як мовні засоби впливають на створення колориту художнього тексту? Примітка: цим запитанням ми спрямовуємо учнів зробити такі припущення, що художній твір складається з мовних засобів: якщо з'єднати, провести місток між лінгвістичними засобами та ідеєю твору, то зможемо глибше зрозуміти ідею твору.

Евристична бесіда.

• Як ви гадаєте, яку роль у романі-баладі виконує заголовок? Чи можна на основі заголовка окремої новели визначити тему твору? Свою відповідь аргументуйте.

Орієнтовна відповідь Заголовок увиразнює ідею сильної особистості жінки, посилює феміністичне начало, виступає образом-символом, що характеризує його відстороненість від світу. Дім на горі – символ Парнасу з його жіночим населенням (музи); дім на горі живе водночас реальним життям свого часу і мусить поборювати житейські клопоти, яких не обійти. Дім на горі уособлює своєрідну фортецю нашої духовності, те, до чого прагне жива душа. Хоч він і не розгаданий до кінця, зате традиція дому є стійкою. Сама назва твору спрямовує його тематику: змалювання долі непересічної особистості на тлі традицій та соціуму.



• Грузинський письменник К. Гамсхурдія писав: «Я виходжу здебільшого від заголовка твору, і при розгортанні сюжету герої ніби самі знаходять своє місце. Я надаю великого значення заголовкам і підзаголовкам». Чи впливає назва роману-балади на долю її мешканців?

Орієнтовна відповідь «Дім на горі», який письменник називає «обителлю свого духу», безумовно, визначає долю своїх мешканців. Бабуся розповідає Галі історію дому, тому що вже з'явився «той сірий, з вусиками». «Народжуються в цьому домі здебільшого дівчата, чоловіки сюди приходять... Вони підіймаються знизу і, як правило, просять напитися води. Той, хто нап'ється з наших рук, переступає цей поріг і залишається в домі назавжди. Так було в моєї бабуні, в моєї матері і в мене... Так було і в матері твоєї, так повинно статись і з тобою...»

• Оригінальні назви розділів наближаються до образів-алегорій – «Дім на горі», «Синя дорога», «Запах серпневого сонця», «Птах перелітний». Чи допомагає заголовок розкочувати образ, про який ідеться у творі? Чи сприяють такі назви розумінню загальної концепції твору?

Орієнтовна відповідь Заголовок є максимально завершеним утіленням ідеї, яку автор намагається передати на широкому тлі узагальнення. Так, один із принципів необароко – дивувати незвичними образами, вражати читача.

Назва новели «Птах перелітний» якраз і демонструє цей принцип. Образ птаха увиразнює образ хлопця, який через те, що народжений від чоловіка, що з'являється згори, змушений мандрувати все життя: «Бачу не впізнала мене, мамо, – сказав, неприродно розсміявшись, хлопець. – Це я – птах перелітний!». «Запах Серпневого сонця» демонструє «оновлення», пробудження Галі, коли вона зустрічає свою долю й чинить так, як цього вимагає традиція: дає Володимирові напитися води.

• Знайдіть і зачитайте уривок з художніми деталями, де змальовано бабусю – берегиню традицій дому. Які мовні засоби використано для досягнення виразності висловлюваної думки?

Орієнтовна відповідь «Темні ворота біля урізаного в косогір будинку стояли розчинені, і бовваніла в них кругла, сива й напрочуд ласкава, бабуся... Дивилась лагідно й тепло». «Стара мовчала. Була темна й важка, сіра й нерушна. Лице її закам'яніло, а очі погасли». У змалюванні зовнішності героїв В. Шевчук послуговується контекстуальними синонімами. Це сприяє об'єктивності й усебічності у характеристиці рис зовнішності

Із наведених контекстуальних синонімів ми можемо зробити висновок, що бабуся – добра жінка, однак коли Галя чинить переступ, порушує традиції дому, змінюється бабуся не лише внутрішньо, але й зовні.

• «Вона мимохить відчула його погляд і вже не могла вирватися з того полонч. Цей погляд лякав, збуджував, напружував, хвилював і пік» Чи можна вважати дієслова контекстуальними синоніми? З якою метою їх використовує В. Шевчук?

Орієнтовна відповідь У наведеному контексті дієслова зближуються, стають синонімами, оскільки характеризують один психічний стан – закоханість. Змальовуючи почуття Галі до Анатоля (а вони є таємничими, сакральними, пристрасними), автор використовує такі мовні одиниці, щоб показати градацію зародження почуття кохання та причини переступу дівчини через недотримання традицій дому на горі.

• Наведіть приклади синонімів на позначення акту мовлення, які трапляються в тексті? Чи збагачує це мовну палітру твору? Відповідь аргументуйте.

Орієнтовна відповідь говорити – сказати – мовити – проворкотіти – проспівати – зашепотіти. Використання синонімів збагачує мовну палітру твору, бо одне й те ж явище набирає різних відтінків, створює психологічний тип людини, яка вживає лексему з відтінком або нейтральності (говорити), або пестливості (проворкотіти), або накладає відбиток історичності, традиційності (мовити).

• Які мовні засоби використовує В. Шевчук для змалювання зустрічі та стосунків між Галею та Володимиром? Визначте їх стилістичну роль.

Орієнтовна відповідь Валерій Шевчук використовує контекстуальні синоніми з метою унаочнення відсутності пристрасті у цих стосунках та їхньої непеєднуваності: «Замовкли й загусли в цьому вечері. Молоко в їхніх чашах перетворилось у білий лід, перетворилися і вони самі. Часом зривалися і глухо падали в тиші яблука і замерзали там, між мокрої трави». Цікавим синонімічним поєднанням є ряд назв рідини і перифраза до цієї назви – молоко – білий сік – білий лід.

• Які мовні засоби допомагають В. Шевчуку відтворити манеру спілкування Хлопця, показати його врівноваженість? Відповідь доповніть прикладами з тексту.

Орієнтовна відповідь Синоніми репрезентують манеру спілкування Хлопця, ураховують його риси характеру: «Як там мама з бабусею? – незмінно запитувала Марія Яківна, і він відповідав, що добре. Коли ж хтось із них нездужав, оповідав про те повільно й спокійно»

• Якими мовними засобами змалює письменник змагання, протиборство між добром і злом?

Орієнтовна відповідь Це антитеза (а створюється вона на тлі антонімів), де протиставляється білий та чорний кінь: «Дівчина сідала на білого коня, мчала, наче вітер, співала, її наздоганяв чорний кінь, і її «душив страх», чорний кінь відвозив у царство тіней; «білий кінь тужно, заклично іржав».

• Чи можна назвати цю схему відтворення дійсності бароковою? На основі чого досягається стиль бароко?

Орієнтовна відповідь Однією з ознак бароко є контрастність, яка виявляється у протиставленні двох антагоністичних начал світу. Цю контрастність увиразнюють антоніми.

• Яке стилістичне навантаження виконують антоніми в тексті? Відповідь аргументуйте.

Орієнтовна відповідь Вони надають фразі афористичності. Особливою експресивністю вирізняються антоніми, розміщені в межах одного речення. Зазвичай, фантастичний світ асоціюється з чимось



нездійсненим, ідеальним, а реальний – із суворими буднями. За допомогою антонімів автор увиразнює розбіжність уявлень героїні про два світи: «Усе це переколошкало Галину душу, бо вже починала губити межі, де в цій історії фантастичне, а де реальне». Верхня і нижня площини будинку, у якому мешкають жінки, являють собою своєрідне розмежування позицій молодого й старшого покоління, поглядів на традиції створення сім'ї: «Зрозуміла нагло: від якогось часу вони з онукою почали жити в різних площинах: одна десь там угорі, а друга - внизу».

- Що вам відомо про контекстуальні антоніми?

Орієнтовна відповідь Контекстуальні антоніми є ознакою індивідуального мовлення, ознакою стилю письменника, бо зумовлюють підкреслено емоційне бачення явищ дійсності художником, який мислить і оцінює їх крізь призму власних почуттів.

- Знайдіть у тексті контекстуальні антоніми. Поясніть доцільність їх уживання.

Орієнтовна відповідь Кожний контекстуальний антонім у В. Шевчука передає не тільки особливості явища, дії, а й почуття автора, відтіняє певним чином характер письменника. У вмілому використанні, збагаченні існуючих антонімічних рядів, у віднайденні нових контекстуальних антонімів особливо яскраво виявляється мовна майстерність В. Шевчука. Характеризуючи почуття Галі до Володимира, можна відзначити, що дівчина неодноразово сумнівається, замислюється і є неоднозначною в деяких питаннях. В. Шевчук звертається до контекстуальних антонімів, щоб образно показати Галину майстерність відчувати найтонші порухи природи: «Відвела погляд від того щоденного краєвиду, щось зазвучало в ній: мелодія якась призабута чи жаль».

Робота за картками

- Прочитайте вибрані з тексту уривки і поясніть значення виділених слів: «Ті жінки, що залишилися вдома, неквапно прятали хатню роботу...»; «Повітря навколо було синювате, а коли дивилася вона в долину, пливав там худастий»; «Спустився Чуднівською вулицею донизу і пішов широкою сягнистою ходою в напрямку Павлюківки»; «Чи то так впливало на неї західне небо, чи так налаadowувала себе, зрозуміла раптом Галя: оця стара, яка сидить так велично й поважно на порозі, й справді гідна королівської корони»; «Чому ж вони саме на вас напастувалі – спитав пан підстароста» (Учні працюють з тлумачним словником і з'ясовуючи значення незрозумілих слів, а також звертають увагу на сферу вживання виділеного слова).

- Хто з героїв роману-балади у своєму мовленні вживає діалектизми? Що цим хотів показати В. Шевчук?

Орієнтовна відповідь Діалектизми використовуються в мові героїв, а не в мові автора. В. Шевчук прагнув надати читачам чітку картину суспільного буденного життя. Також трапляється вживання діалектизмів і в мовленні Івана Шевчука: «Мені треба кінчити ці чоботи. На них я й живу, а ти глянь, скільки їх у мене тра й на дорогу»

- Визначте походження діалектизмів. Чи виправдане їх використання у романі-баладі?

Орієнтовна відповідь Використання діалектизмів в естетичній функції – одна з ознак творчого почерку письменника. Діалектна лексика Житомирщини у творах В. Шевчука є тими мовними засобами, які надають його художнім текстам особливого колориту, виконують вагомий експресивну функцію, відзначаються стилістичною вмотивованістю. У тексті художнього твору діалектизми набувають додаткового смислового та естетичного навантаження. Стилістична активність слів з діалектними ознаками робить їх помітною й повноцінною компонентою мови художнього твору. Наприклад: «Вона бачила на тій дорозі перш за все високу постать спершу чорнявого, а тоді зовсім сивого чоловіка: мимоволі йшла за ним, достосовуючись до його ходи, і знову вони ставали плече в плече».

- Характерною рисою мови химерного роману є широке використання просторіч, розмовної лексики. З якою стилістичною метою використовуються такі лексеми? Свою думку обґрунтуйте.

Орієнтовна відповідь Точність та образність усно-розмовного слова спрямовані на творення образу, характеру, на формування ставлення читача до персонажів, на фіксування уваги на тих зовнішніх ознаках портретної характеристики й побутового оточення. Які віддзеркалюють їх внутрішню сутність: «Галя розплющила очі й побачила перед собою бліде, розколошкане дівча з перестрашено розширеними очима, із покусаними вустами і в подертій біля грудей сукні».

- Чи вживає розмовні лексеми у творі В. Шевчук. Як це впливає на тканину твору, на його естетику?

Орієнтовна відповідь Найбільш природно слова з розмовним забарвленням включаються в пряму мову персонажів. Тому вживання таких укралень у мові автора часто сприймається як відбиток мовлення персонажів, як свідчення близькості автора до описуваних подій та героїв твору. Яскравість стилістичних засобів, вплетених у мову авторського тексту аналізованого роману, завжди пояснюються певним задумом. Такою мовою користується оповідач. Завдяки цьому письменник глибоко проникає в психологію і характер персонажів, виявляючи свою емоційну близькість до них: «... на ноги взула сірі шкарбани». (Шкарбани – це старе, штопане, рване взуття (чоботи, черевики). «Галя в цей ранок набурмосилася, що з нею рідко й бувало». (Набурмосилася тобто насупилася).

- Яким мовним стилям притаманні образні фразеологізми?

Орієнтовна відповідь Усім, окрім наукового та офіційно-ділового.

- Чим керується письменник, уводячи в мову твору фразеологізми? Наведіть приклад використання фразеологізмів В. Шевчуком. Робота з фразеологічним словником.

Орієнтовна відповідь Фразеологізми, виступаючи своєрідним стильовим засобом, можуть нести в собі позитивний чи негативний заряд. Так, негативний емоційний фон підсилюють уживані фразеологізми на позначення взаємостосунків Галі та Джигуна: «Знову дихнуло їй у вічі чорним подихом, і дівчина ще більше



затремтіла, мізерна й зовсім дитина, – зуб на зуб їй не потрапляв». У новелі «Відьма» непорозуміння, війну між Твардовським та Ходачківським посилює фразеологізм «скалити зуби»: «Загін відходив у ніч, Ходачківський озирався, скалячи зуби, а за ним бігла, припнута до коня, дочка Твардовського».

• Унаслідок індивідуально-авторської обробки фразеологізми набувають більшої мовленнєвої експресії. Чи користується цим прийомом В. Шевчук?

Орієнтовна відповідь Лінгвостилістичний ефект тут підсилюється завдяки поєднанню фразеологізма з лексемою, що не має до нього стосунку.

• Які лінгвістичні засоби репрезентують фольклорні мотиви роману В. Шевчука?

Орієнтовна відповідь Використання прислів'їв, що увиразнює інтелектуальність «химерної» прози. Наприклад: «А чого ви не викликали маму в школу, коли ви директор? Не гора ходить до Магомета, а Магомет до гори».

• Чи відомо вам, що є чимало пояснень походження цього виразу. Уважають, наприклад, що він пов'язаний з одним із старовинних анекдотів про улюбленого фольклорного героя Сходу Ходжу Насреддіна.

Якось Ходжа, видаючи себе за святого, похвалився могутністю своєї віри й здатністю створити диво. «Варто мені покликати камінь або дерево, – запевняв Ходжа, – й вони прийдуть до мене». Йому запропонували покликати дуб. Тричі звертався до першого дерева Ходжа, але воно навіть не ворухнулось. Розсерджений Ходжа сам попрямував до дуба. «Куди ж ти? – не без зловтіхи запитали оточуючі. Ходжа відповів: Святі не горді. Якщо дерево не йде до мене, я йду до нього».

Інші вважають, що цей вислів перегукється з легендою про невиконане пророцтво, що міститься в Корані, «священній» книзі мусульман. Магомета вважають засновником релігії Ісламу, послаником Всевишнього на Землі. У віруючих склалася навіть формула: «Немає бога, окрім Аллаха, а Магомет – пророк його». За легендою, Магомет одного разу намірився довести правовірним свою могутність. Пророк наказав горі наблизитися до нього. Гора залишилася неслухняною. Тоді Магомет сам пішов до неї зі словами: «Якщо гора не хоче йти до Магомета, Магомет піде до гори». Це прислів'я має таке значення: доводиться в силу обставин підкоритися тому, від кого сам чекав покори.

• Чи зберігає це прислів'я своє значення у творі?

Орієнтовна відповідь Прислів'я зберігає своє значення, однак у контексті змінюються його змістові акценти: не підлегла йде до директора, а все відбувається навпаки. Цим увиразнюється феміністична сила, влада Галі над Володимиром.

• Який художній засіб виділено в уривку: «В скелях, що нависали над водою, заграли ясні топази й аметисти, а сам **камінь**, розтоплюючись, **почав спливати** далі лискучим **молоком**»? Яке ідейне навантаження увиразнює цей засіб?

Орієнтовна відповідь В уривку використано метафору, аби зобразити індивідуальність конкретного предмета чи явища, передати його неповторність.

• Який художній засіб творить цю репліку: «Вона тихенько зайшла в дім, покинувши туплі в коридорі, і ступала так тихо, що чула навіть, як точить будинок шашіль і як шкребеться десь далеко, проїдаючи нору, миша чи пацюк?»

Орієнтовна відповідь Гіпербола, що підсилює сприймання Галею всього навколо, її страх, щоб бабуся не здогадалася про не дотримання традицій цього дому.

• Який художній засіб домінує у фрагменті: «Вона зустрічала в цьому домі ще одні очі, мудрі й скаламутнілі, і трохи лякалася їх – бачили більше, ніж признавалися»?

Орієнтовна відповідь Синекдоха, що зосереджує увагу на художній деталі, зокрема на очах.

VII. Підбиття підсумків.

Бесіда

- Назвіть основні мовні засоби, які витворюють художній світ роману-балади «Дім на горі».
- Проілюструйте майстерність Валерія Шевчука як стиліста прикладами з роману.
- Які символічні пласти вкладає Валерій Шевчук у категорії дому та дороги в романі-баладі? На основі яких лінгвістичних засобів посилюється ця символіка.
- Назвіть символічних персонажів повісті-преамбули «Дім на горі». Що (кого?) вони символізують? Як впливає їх мовлення на зміст образу?

VIII. Рефлексія

- З якою метою досліджують мову твору?
- Найвагомим мовним засобом роману-балади є.
- Через мову персонажів я дізнався/ дізналася.

XIX. Оголошення і коментар оцінок.

XX. Домашнє завдання.

Написати есе на одну із запропонованих тем: «В. Шевчук - майстер художнього слова»; «Стилістичне навантаження різних видів синонімів у романі-баладі «Дім на горі»; «Роль лінгвістичних засобів у створенні емоційно-експресивного забарвлення роману-балади «Дім на горі».

Отже, роман Валерія Шевчука «Дім на горі» може і має бути опрацьований у плані його мовної організації, оскільки тільки так учні можуть навчитися бачити той чи той художній засіб або певну мовну одиницю в дії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виноградов В. В. О теории художественной речи / В. В. Виноградов. – М. : Высшая школа, 1971. – 240 с.
2. Виноградов В. В. О языке художественной прозы / В. В. Виноградов. – М. : Гостиздат, 1959. – 159 с.
3. Виноградов В. В. Проблемы русской стилистики / В. В. Виноградов. – М. : Высшая школа, 1981. – 320 с.



4. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В. В. Виноградов. – М. : АН ССР, 1963. – 252 с.
5. Винокур Т. Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц / Т. Г. Винокур. – М., 1980. – С. 57 – 64.
6. Винокур Т. Г. Синонимия и контекст / Т. Г. Винокур // Вопросы культуры речи. – М., 1964. – Вып. 5. – С. 21–30.
7. Ларин Б. А. Русская грамматика. Генрих Вильгельм Рудольф: [вступительная статья] / Б. А. Ларин. – П. : Петербургский университет, 2002. – С. 511–658.
8. Ставицька Л. О. Про характер взаємодії категорії індивідуально-поетичного стилю і літературної мови / Л. О. Ставицька // Мовознавство. – 1986. – № 4. – С. 61 – 64.

Аліна АНОХІНА

**ОБРАЗ МИКОЛИ КОСТОМАРОВА В АВТОРСЬКІЙ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ВІКТОРА ДОМОНТОВИЧА
(НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «АЛІНА Й КОСТОМАРОВ»)**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)*

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Цєпа О. В.

За словами авторитетного дослідника Юрія Пінчука, «серед видатних учених, письменників, громадських діячів, загалом рушіїв українського відродження та національної історичної науки XIX ст. особливе місце належить Миколі Івановичу Костомарову» [6, с. 414]. Така й подібні оцінки **актуалізують** науковий інтерес до постаті Миколи Костомарова. Свого часу громадська, наукова та творча діяльність Костомарова були предметом уваги Ю. Пінчука [6], М. Яценка [9], М. Мінца, А. Олійника [3] та ін.

У межах цієї статті ставимо за **мету** з'ясувати специфіку художньої трансформації біографічного матеріалу в романі Віктора Домонтовича «Аліна й Костомаров». **Предметом** нашого розгляду буде авторське художньо виражене осмислення образу Миколи Костомарова.

Із досліджень про Миколу Івановича ми дізнаємося про його походження, перші роки життя та навчання, різноспрямовану діяльність у зрілому віці тощо. Загалом складається враження, що Костомаров був досить урівноваженою людиною, стабільною у своїх поглядах. Проте окремі факти розвінчують подібне відчуття. Наприклад, в «Історії української літератури XIX ст.» М. Яценка, М. Бондаря, О. Гончара стверджується, що «прогресивно-демократичний характер виступів М. Костомарова як літературного критика й публіциста не означає, однак, що його погляди не мали суперечностей, з яких пізніше розвинулися думки, значною мірою протилежні висловленим раніше» [9, с. 244]. Йдеться про зміну в 60–70-х роках XIX століття позиції та думок Костомарова щодо народності, української мови та літератури (Див.: [9, с. 244–245]). Це дає підстави зробити висновок про суперечливий характер Миколи Івановича, брати до уваги протиріччя, які часто виникатимуть у його житті та які найчастіше він буде створювати сам.

У науковій розвідці Ю. Пінчука «Вибрані студії...» детально йдеться про життєвий шлях Миколи Костомарова, риси його характеру («Костомаров з гарячністю говорив правду у вічі, був запальним, мав «бешений нрав» [6, с. 288]). Дослідник детально висвітлює стосунки Костомарова з Крагельською. Ініціатива Миколи щодо припинення стосунків з Аліною, з одного боку, свідчить про його певну сміливість та жертвність, а з іншого боку – про неготовність пов'язати з кимось своє життя, навіть про деяку інфантильність. Як відомо, Микола Іванович розірвав із коханою, повідомивши її матері про «свою нібито невиліковну хворобу, при якій не слід вступати в шлюб» [6, с. 257].

Із підручника «Історія української літератури XIX століття» за редакцією М. Жулинського ми дізнаємося про один із трагічних моментів, що мав місце в житті Костомарова. За законами Російської імперії, якщо дитина була народжена поза шлюбом, то вона ставала кріпаком батька або матері, які не мали такого статусу. Така ситуація сталася з Миколою Івановичем. Після смерті батька «Микола, як його кріпак, перейшов у спадок його найближчим родичам – Ровневім» [2]. Щоправда, згодом вони запропонували матері Костомарова певні кошти та волю синові. У вищезгаданому виданні йдеться про теплі стосунки матері з сином: «Микола дуже любив її, до кінця життя не забуваючи, кому зобов'язаний своїм «другим народженням»» [2]. Цікаво, що в романі Віктора Домонтовича «Аліна й Костомаров» такого ставлення героя до матері немає. Очевидним є задум Петрова по-своєму осмислити ту чи іншу життєву ситуацію митця.

У бібліографічному покажчику «Микола Костомаров: бібліографічний покажчик», окрім фактів про дитинство, освіту тощо, йдеться про Костомарова як про фольклориста, історика та письменника. Під час навчання в Харківському університеті Микола Іванович зближується з гуртком українських романтиків, що і зумовило «його захоплення переважно фольклором та козацьким минулим» [4, с. 5]. На становлення його як історика вплинув викладач М. Лунін, лекції якого справляли незабутнє враження на Костомарова. Дослідники наголошують, що «під впливом Луніна в юнака сформувався погляд на історію, близький світоглядіві культури німецького романтизму, але дуже далекий від поглядів, що панували в той час у російській історіографії» [4, с. 5–6]. Завдяки відповідному оточенню Костомаров формує свої історичні, літературознавчі погляди.

У романі «Аліна й Костомаров» Віктор Домонтович «олітературнює», переосмислює реальну постать «за допомогою прийому «очуднення» («поновлення»)» [7, с. 82]. Образ Миколи Івановича у В. Петрова – «це постать розвінчаного романтика, котрий замість того, щоб плекати власний талант науковця і насолоджуватись життям, жертвує собою задля омріяного майбутнього, згідно з романтичними ідеалами» [7, с. 82]. У своєму творі Домонтович менше приділяє уваги науковій і літературній діяльності Костомарова, акцентуючи в основному на емоційному та психічному станах героя в різних життєвих перипетіях.



В. Петров перетворює ключову постать свого роману на гротескного, «гофманівського персонажа», який дивно поводить себе та одягається, привертаючи цим до себе зацікавлені погляди. Письменник драматично висвітлює кохання між Аліною Крагельською та Миколою Івановичем. В особі останнього бачимо «виснаженого невротика» [5], який постійно суперечить самому собі та змушує страждати довколишніх.

Як відомо, В. Петров, готуючись до написання роману, опрацював «Автобіографію» М. Костомарова, мемуари А. Крагельської тощо. Однак самого Костомарова письменник подає трохи не так, як зазначено в біографії. Підключаючи творчу уяву та фантазію, керуючись конкретним задумом, він трансформує історичну постать в романтичного героя, що концентрується на власному внутрішньому світі, має своєрідний світогляд і мислення, через що часто не сприймає і навіть конфліктує з довколишнім тощо. Як відомо, романтизм був вагомим «у пробудженні національної свідомості, обґрунтуванні історичної самобутності народу, його «духу», культурних традицій, мови, літератури» [1, с. 600–602]. Як зазначає К. Фролова, «для романтизму характерні бурхливі почуття, що долають усе, гіперболізація їх, незвичайність в обставинах, характері, зовнішності героя чи героїні. Персонажі героїчно змагаються з природними стихіями або жахливими людськими злочинами» [8, с. 165]. Також дослідниця підкреслює, що «...романтики оцінюють дійсність як трагічну» [8, с. 174].

Якщо розглядати Костомарова як персонажа твору, то перше, на що звертає увагу автор, це зовнішність («Це була молода людина (Костомарову було тоді 28 років) з дуже свіжим обличчям, середня на зріст, міцна так би мовити, кремезна...») [5]. Акцент робиться на деталях одягу персонажа: «величезний віцмундир», «широкі рукавички» [5] та взуття не свого розміру. За допомогою таких маленьких штрихів письменнику з легкістю вдається створити такого собі карикатурного персонажа. Сприяють такому враженню і дивна поведінка та жести: «...ніяково пригнувся, підвівся, склав по-дитячому руки й хитнув головою, ніби бажаючи звільнитись од густих пасом волосся...», «його нервові загострені жести, невмілий уклін, спосіб поправляти окуляри, висовувати вперед підборіддя і часто відкидати голову ще виразніші відтіняли своєрідну незвичайність його поводження, що примушували чекати від нього того чи того раптового й несподіваного чудернацтва...» [5]. Перед нами постає «гофманівський персонаж». Якщо згадати твори цього письменника, наприклад «Крихітку Цахес», та як автор зображує своїх персонажів, може здатися, що Костомаров зі своєю дивакуватістю ніби «вийшов» із цієї повісті. До речі, у романі М. Костомаров сам зауважує, що він схожий на персонажів Гофмана та перебирає на себе їхню манеру поведінки (Див.: [5]).

Незвичайний одяг, нетипова поведінка, безперечно, привертала увагу людей та справляли своєрідне враження на оточення: «Його приймали за “блаженненського” чи юродивого. На нього показували пальцями. Побачивши його, спинялись», «розпатланий, мішкуватий, незграбний, в надто великих чоботях, зігнутий і розгублений, він викликав подив, посмішку, і не то презирство, не то жалість» [5]. Більшість говорила про нього негативно. Ми вважаємо, це через те, що люди звикли критикувати й ображати тих, хто не вписується в їхні норми, виходить за рамки стереотипів. Світ жорстокий, і не кожен може миритися з таким ставленням до себе. На початку твору бачимо, що Костомаров зображений байдужим до думки довколишніх, таким, що не помічає недоброзичливих і просто зацікавлених поглядів. Він взагалі ніколи не помічає. Через душевний злам, який стається після тяжких подій у його житті, М. Костомаров усе частіше намагається втекти від реальності, вигадувати навколо себе інший, фантастичний світ («Перекривлений образ життя він перетворював у химерну Гримасу. В Гримасу він перетворював свої студії, своє кохання, свої мрії. Усе знищити, од усього відмовитися, усе обернути в ніщо: в месмеричних снах поринути в несвідоме, на повітряному бальоні» [5]). На жаль, ми не можемо точно стверджувати, що Костомаров насправді був таким, як його показує Домонтович. Зазвичай біографи не особливо акцентують на таких деталях.

Неможливо не помітити, що весь художній твір просякнутий зображенням емоційного та психічного станів головного героя. В. Петров досить яскраво описав весь спектр відчуттів Миколи Івановича. Костомаров був байдужим до навколишнього світу («Звернути увагу короткозорої, заглибленої в себе, байдужої до всього людини, що навіть не подивиться на сусіда, що сидить поруч з ним? Це було безнадійно» [5]), часто був розгубленим («Микола Іванович мусів почувати себе розгубленим; він мусів думати, який він розтяпа й маруда...» [5]), майже весь час його переслідував страх. Стан головного героя ніби схожий на розгойдування маятника – розхитується з однієї крайності в іншу. На зміну його настрою та емоцій могли вплинути як різні дрібниці, так і серйозні події. Найчастіше герой доводить себе до такого стану сам. Письменник прямо говорить, що його головний персонаж є невротиком, який «свої бажання зарізати й підпалити, свої інстинкти жорстокості сублімує, одягає в художні образи, перетворює в літературні факти. При цьому іноді він сам нездібний відокремити свої літературні переживання від життєвих» [5]. На нашу думку, за допомогою такого детального опису афективних станів письменник дає можливість читачу повністю заглибитись у внутрішній світ людини, роздивитися потаємні закутки, зрозуміти та по-особливому «відчутти» цього персонажа.

Згадаймо про суперечливий характер біографічної постаті Костомарова. Віктор Петров не обходить цих деталей, подаючи їх своєрідно й узагальнено: «Микола Іванович був людина вчена, розсудлива, з великою дисциплінованістю в праці і звичкою до тверезої логічності й послідовності в мисленні. Здавалося б, усе це повинно суперечити запальності, примхам, випадковим витівкам», «Костомаров ніколи не був собою. Він ніколи не був невеч, що, висловивши свою думку, він за годину не обстоюватиме протилежної» [5]. Протиріччя, які виникали в житті Миколи Івановича, найчастіше були пов'язані з Аліною: «...будь-що-будь Костомаров кохав Аліну. Він хотів її. Він мріяв про шлюб з нею. А тим часом, коли треба було на щось



рішитись, його раптом, всупереч усім намірам, думкам, бажанням, охоплювала безсила й безнадійна хиткість. Він перебував у владі цієї тремтячої пасивної знервованості, виснаженої недокривності», «він зрікався Аліни, але їй зрікаючись він ревнував її» [5]. Акцент робиться на притаманній герою хиткості, нерішучості та внутрішній нестабільності.

Ставлення Костомарова до навколишніх найкраще оприявлюється в стосунках із Аліною Крагельською. На початку читач бачить закоханого М. Костомарова, який боготворить свою жінку: « - О, вона – втілений дух пісні. Вона перетворить моє життя в музику, стане моєю душею. Я родився лише для того, щоб вклонитися їй, вічно їй служити, вічно про неї думати і відчувати її. Невже я такий щасливий, що моя душа насмілюється бути відгуком її душі? Її близькість обертає все в свято» [5]. Тут відчувається натхнення, одухотворення персонажа. Він вже не прагне такої раніше бажаної самотності. Далі Костомаров ставиться до дівчини, як до чогось гріховного: «У голові 16-літньої дівчини він шукає лихих грішних думок, земних прагнень, огидних сподіванок плотських утіх. Од неї, ніби від якої грішної жінки, він вимагає попереднього очищення. Він закликає її текстами Святого Письма» [5]. Такі думки виникають у Костомарова через незвичайне ставлення до кохання, що було для нього «“молитвою серця”, “знесенням душі на небо”» [5]. Біографі зазначають, що Микола Іванович був палким християнином, тому таке ставлення до цього почуття, можливо, і справді в нього було. Далі читач бачить, як через свій страх, нерішучість Костомаров ігнорує Аліну, «грає» її почуттями («Тим часом на всі Алініні благання Костомаров певної відповіді не давав. Він не говорив “ні”, але він і не казав “так”. Він хитався, обминав, плував. Він вигадував найрізноманітніші способи, щоб виправдати себе, свою нерішучість, свої відмовлення, свій опір і своє таке дивне ставлення до нареченої, що його кохав. Микола Іванович ніби боявся шлюбу» [5]), мучить її («Його кохання до Аліни перетворюється в важкий і хмурий душевний кошмар. Не те, щоб кохання зникло, але в нудзі, безсилості й утомі він прагнув порвати остаточно всі свої стосунки з Аліною. Він страждав і, страждаючи сам, находив насолоду в тому, щоб катувати Аліну» [5]), а відтак і розлучається з нею. Лише на старості літ до нього приходять усвідомлення власної залежності від Аліни: «Тихі сльози потекли по схудлих його щоках. Він простягнув руки до Аліни, ніби закликаючи її допомоги, і, ніби підкошений, упав у крісло» [5]. Як бачимо, через ставлення до Аліни очевидно є і постать самого Костомарова. Тут чітко простежуються відчуття, якості головного героя (егоїзм та жорстокість). На нашу думку, М. Костомаров одружується на Аліні не лише через те, що вона – кохання всього його життя, а й через розуміння того, що він більше не в змозі виконувати певні речі самостійно.

Часто ставлення Миколи до самого себе Домонтович показував через стосунки героя з матір'ю. Це влучно описано в двох епізодах: «...Я хтів би поступатись, та через мою гарячість це рідко щастить мені. Гіри за все те, що на неї без будь-якого приводу находить кепський настрій; прокинувшись, вона зранку раптом дивиться вовком, з-під лоба... Я починаю допитувати її, чи не хвора вона, чи не зробив їй хтось прикрости – мовчить і не дивиться на мене, а я запалююсь, ну от і виходить ні з чого неприємність» [5]. Тут він розуміє, що в нього досить запальний характер, але зробити з цим нічого не може. Саме через цю деталь та загалом дивну поведінку в нього часто були сварки з матір'ю. Досить промовистими є роздуми Миколи Івановича після смерті матері: «... пригадуючи колишні з нею сварки, почав уважати себе за єдиного винуватця в цих сvaraх, завжди несправедливого, що без краю мучив свою безневинну “святую” матір. ...доходить до цивковитого розпачу від учинених тяжких гріхів своїх. ... Він називав себе: – Недолючком, злочинцем, вбивцею!.. ...– Я великий грішник! Я вбив свою матір!» [5]. Як бачимо, Костомаров сам дає оцінку своїй поведінці, багато чого усвідомлює і розуміє.

Вище ми зазначали, що Костомаров є романтичним героєм. Такого його показує Домонтович і таким, можливо, і справді був Микола Іванович, тому що творив він якраз у період розвитку романтизму. У творі читач може зрозуміти, що перед ним романтичний персонаж через мову героя («...Бо те, що є в мені, походить від тебе. Без тебе я був би ніщо. Ти небо, що мене тримає і зберігає...» [5]), через його палку любов до музики («З усіх композиторів Миколі Івановичу особливо подобалися твори Бетховена, і не тільки сонати, але й ораторії, що їх переложив Ліст. Любив він слухати "Stabat mater" Россіні, увертюру з Лістового "Вільгельма Телля" та "Erlkönig" Шубертового в переробці Ліста, – твори трагічні й катастрофічні, що викликають почуття тривоги й думку про погрозу неминучої й невідхильної загибелі» [5]) та через бажання втекти від реальності і зробити все навколо себе нереальним.

Отже, відомі наразі біографічні розвідки про Костомарова здебільшого інформують про ключові факти життя Миколи Івановича (походження, роки дитинства, навчання, громадську і наукову, літературну діяльність тощо). Натомість, Віктор Домонтович – один із найяскравіших представників української інтелектуальної прози – у художньому осмисленні постаті Миколи Костомарова акцентував на виразних внутрішніх аспектах індивідуальності митця. Керуючись відповідним задумом та своїми світоглядними переконаннями, В. Петров оминає чимало моментів із біографії Миколи Івановича. В епіцентрі авторського бачення – психологія, поведінка героя, його стосунки з довколишніми тощо. У цьому, власне, і полягає специфіка художньої трансформації біографії в романі «Аліна й Костомаров» Віктора Домонтовича.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гром'як Р. Т., Ковалів Ю. І., Теремко В. І. Літературознавчий словник-довідник. 2-е вид., виправ. і допов. Київ : Академія, 2007. 752 с.
2. Жулинський М. Г. Історія української літератури XIX століття: у 2 кн. URL: <http://1576.ua/books/5165> (дата звернення 24.10.19).
3. Мінц М. О., Олійник А. І. Життєвий шлях М. І. Костомарова. Наукові праці. Політологія, 2012. Вип. 192. Т. 204. С. 37–40.
4. Молода М., Бурсова Н., Жаборовська Н. Микола Іванович Костомаров: бібліографічний покажчик. 4-те вид., перероб. і допов. Київ, 2017. 72 с.
5. Петров В. Аліна й Костомаров. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=3284> (дата звернення: 21.10.19).
6. Пінчук Ю. А. Вибрані студії з костомаровознавства. Київ : Ін-т укр. археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського НАН України, 2012. 607 с.



7. Ткаченко Р. П. Микола Костомаров як літературний персонаж (на матеріалі творів Д. Мордовця, В. Петрова, Р. Іваничука). *Science and Education a New Dimension. Philology*, 2015. Вип. 56. С. 82–85.
8. Фролова К. П. Цікаве літературознавство. Київ : Освіта, 1991. 192 с.
9. Яценко М. Т., Бондар М. П., Гончар О. І. та ін. Історія української літератури XIX ст. : навч. посіб. Київ : Либідь, 1996. Кн. 2. 381 с.

Оксана АНТОНОВА
ЄВГЕН МАЛАНЮК: ШЛЯХ ДО СВОЄЇ УКРАЇНСЬКОСТІ
(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Ратушняк О. М.

Анотація: У статті простежено передумови становлення особистості одного з найбільших українських поетів і мислителів ХХ ст. Євгена Маланюка. Розглянуто еволюцію громадянської позиції й естетичних засад поета у ставленні до російської літератури.

Ключові слова: криза, універсальність, поезія, колоніальність.

Стосунки Маланюка з російською літературою непрості. Вони визначають фази його громадянського і національного становлення та самоусвідомлення – від підліткового та юнацького російськоцентризму до зрілого українського націоналізму, сформованого під впливом ідей Д. Донцова.

Ці фази становлення особистості, що відбулися на ставленні до російської літератури зокрема, і до Росії в цілому, накладаються на історичні процеси та, пов'язані з цим, цілі періоди біографії Євгена Маланюка. Якщо узагальнити, то умовно можна їх поділити на три періоди: Російська імперія – УНР – еміграція. Кожен з цих періодів має свої окремі біографічні моменти: події, знайомства, зустрічі, вчасно прочитані книги, рефлексії тощо...

Дитячі та юнацькі роки, це період становлення особистості. Найбільший вплив на нього мало восьмирічне перебування в стінах нашого Єлисаветградського земського реального училища (1906–1914). Навчання значно розширило світогляд Маланюка, пробудило в ньому творчі здібності, любов до літератури, театру, живопису. У цей час відбувається фундаментальне засвоєння і вивчення російської літератури та захоплення нею.

Підтвердження закоріненості Маланюка в російську літературу в цей період знаходимо у студіях Леоніда Куценка. Воно йшло від класичної освіти Російської імперії, яку той здобував у «реалці». Ось як відгукувався про училище інший учень цього ж закладу Є. Чикаленко: «В реальній школі у нас атмосфера була натурально московська, як і по всіх школах Росії...». Л. Куценко знаходить в архівах підтвердження захопленню Є. Маланюка літературою: «В училищі Євген багато читає, вчить напам'ять, із задоволенням декламує...» (с.14). А от що він читає і декламує? Це, звісно ж, була російська література. На цю думку нас наводить перелік дисциплін, що тоді вивчалися в реальних училищах. Головними були фізика і математика, а також природничі науки. З гуманітарних, серед іншого – історія, російська мова і література. Українську тоді не вивчали взагалі. Не було такого предмета, більше того, в Російській імперії ще й заборонялося друкувати і розповсюджувати книги українською мовою. Тому «золота доба» російської поезії – це те, на чому формувався Маланюк. Уже став хрестоматійним зразок учнівського твору учня 6 класу Євгена Маланюка про Жуковського. Його наводить Л. Куценко у своїй розвідці «Боян Степової Еллади». У тринадцятирічному віці хлопчина починає віршувати. І перші вірші також були російською.

Згодом він їде до столиці імперії навчатися на інженера. Невідомо, які відчуття у нього викликало тоді це місто, але пізніше, вже на еміграції, в есеї «Петербург як літературно-історична тема» (1931) він напише про нього, як про мертве місто, вражене вірусом гниття, адже засноване як штучний конструкт такої ж штучної держави неорганічного походження. Напевно тоді нічого подібного Маланюк іще не відчував. З початком Першої світової війни юнак, на хвилі російського патріотизму, що особливо гостро відчувався в столиці імперії, полишає навчання в Петербурзькому політехнічному інституті і вирішує стати військовим.

Переїзд Маланюка до Києва, де він провчився один рік (з 1914 по 1915), стане першою ластівкою до пробудження його національного самоусвідомлення. Київ помітно вирізнявся від Петербурга, тут на нього повіяло рідним домом. Втім, не відомо, чи настало б взагалі те пробудження, якби не кардинальні історичні зміни, що каталізували процес внутрішньої еволюції поета. Після закінчення Київської військової школи Маланюк вирушає на фронт у званні офіцера і стає начальником кулеметної команди 2-го Туркестанського стрілецького полку на Південно-Західному фронті Першої світової війни.

Імперський дух військових шкіл Росії та офіцерський чин в армії остаточно мали б зробити з нього типового російського патріота. «Був би я російський інтелігент і все», – напише згодом сам про себе Євген Маланюк.

У біографії кожного свідомого українця настає час, коли пробуджується його приспаний національний ген. Ця приспаність зумовлена колоніальним становищем нашої нації. У багатьох, на жаль, цього пробудження так і не настає. Може саме в цьому й полягають головні причини нашої поразки у визвольних змаганнях.

Передумови пробудження національного гену є як внутрішні, так і зовнішні -- оточення, середовище, люди, події. Для Маланюка такими подіями стали розпад Російської імперії та початок Української революції. У своєму фундаментальному дослідженні «Dominus Маланюк: тло і постать» Леонід Куценко стверджує, що «Війна за УНР була останнім університетом Євгена Маланюка на шляху досягнення надзвичайно складної науки –націології» [с.94]. Навертають його до українськості також люди з ближчого оточення – полковник Євген Мешковський, командир І-ї Туркестанської стрілецької дивізії, в штабі якої кілька місяців служив Маланюк (згодом саме до нього у Генеральний Штаб України на Банкову з'явиться



Євген Маланюк після демобілізації). А також полковник Василь Тютюнник, генерал і командувач Українською армією, ад'ютантом якого майже рік був Євген Маланюк. Ці люди та історичні події, свідком та учасником яких йому довелося стати, пробуджують національний інстинкт, отриманий в спадщину від дідів-прадідів.

Промовистим є той факт, що Євген Маланюк не написав ані рядочка про участь у Першій світовій війні, проте у нього є поезії, присвячені Українській революції та визвольним змаганням за Українську Народну Республіку. Україна, пробуджена в ньому, стає його натхненням і музою. Він пройшов нелегкий шлях до усвідомлення себе українцем! І тому чи не найбільшою драмою для нього стала втрата шойно віднайденої і здобутої Батьківщини! Це травма цілого покоління, яку вони тяжко понесли за межі України. Від неможливості продовжувати збройну боротьбу за державу, народжується поезія, в якій Маланюк прагне відрефлексувати біль тієї поразки.

Дозволимо собі навести тут декілька прикладів. Трагічними інтонаціями пройнята поезія Є. Маланюка «Ісход». У ній точно схоплено той настрій туги і безвиході у момент прощання з останнім клаптом рідної землі перед принизливим відступом на чужині, де доведеться без бою складати зброю:

Не забути тих днів ніколи: / Залишали останній шмат.
Гуркотіли й лякались кола / Під утомлений грім гармат.
Налітали зловісні птахи, / Доганяли сумний похід,
А потяг ридав: «На Захід... На Захід... На Захід...»
І услід – реготався Схід...

Образом, що посилює гіркоту поразки виступають «зловісні птахи», що «доганяли сумний похід». Антитезу Захід – Схід увиразнено емоційно-ціннісними характеристиками: «ридав – реготався». Більшовицький Схід не просто реготався, а «Роззявляв закривавлену пашу, / П'яний подих нудив як смерть». Кожне слово відточене і емкісне, за кожним образом стоїть жах і розпач від усвідомлення того, що чекає на "сторозтерзану" Україну в обіймах червоної Москви. І це було написано ще у 1920 році, за десятиліття до репресій та голодоморів.

Пророцтва Маланюка часом є дуже влучними і від того ще більш вражаючими. У поезії «Вітри історії» Євген Маланюк осмислює сучасні йому події визвольної війни в діахронічному аспекті:

Знов на Богдановій дідици
Історії свистять вітри,
Скрегочуть місяці залізни
Неповторимої пори.

Ще не одно століття йтимеш
Метою перед рухом лав!
...І буде снитись бідний Тиміш
І гук неодгукавших слав...

Ще не один раз все повториш
Під грім історії, як в снах,
І, може, тільки втретє створиш,
І втретє запала весна!

Величні звияти державотворця Хмельницького прочитуються в образі Богданової дідици, де знову «свистять вітри історії». Вітри – тобто протяги, значить знову тут все нестабільно і тимчасово. А що радянщина не назавжди, в цьому Маланюк не сумнівався ні на мить, хоча за його життя не було навіть натяку на падіння цієї Імперії зла. «Неповторима пора», що проектується на Українську революцію 1917-1921 рр., знову відгула, народивши, але не зберігши для нащадків своєї національної держави! І це вже друга, після Хмельниччини, спроба її створити. Проте і вона зазнає невдачі. У другій строфі піднесені інтонації боротьби змінюються мінором поразки. Йї теж автор знаходить історичне пояснення – це загибель «бідного Тиміша», що мав би продовжити батькову справу, але лишив по собі лиш «гук недогукавших слав...».

Увесь текст наскрізь пройнято мотивом незавершеності: «неодгукавши слава», «знов свистять вітри історії», «ще не одно століття йтимеш...», «ще не один раз се повториш...» ті ін. І лише в останніх двох рядках з'являються дієслова доконаного виду: «І, може, тільки втретє створиш, // і втретє запала весна!», в яких знову вражає пророцтво Маланюка – за третьою спроби ми таки створили, а точніше – відновили свою національну державу в 1991 році. Та, як казав Маланюк у своїй «Книзі спостережень», «це ще не все, бо одвічний гнобитель не відпустить отак легко на волю свого трьохсотлітнього невільника». Треба цю державу ще вміти захистити! І через це сьогодні, як і сто років тому, ми знову маємо визвольні змагання за свою Незалежність!

У 20-30-х роках на еміграції Євген Маланюк, крім поезії, починає писати есеїстку, в якій можна простежити становлення його громадянської позиції. Найвідоміші есеї, в яких виражено ставлення до російської літератури – «Театр упадку (К.Станіславський)», «Кінець російської літератури», «Вінець кінця (Іван Бунін)», «Толстоевський», «Читаючи підсоветські вірші» та ін.

Усі ці статті Євген Маланюк увів до циклу «Rossica» І тому «Книги спостережень», що вийшла 1962 року в Торонто в видавництві «Гомін України». Втім написані вони були ще в 30-х роках під час активної співпраці Маланюка з ЛНВ та Дмитром Донцовим.



Їх усіх об'єднує неприйняття російської літератури і пошук аргументів на доведення її занепаду. Ці його погляди на Росію та її культуру вже не змінювалися і в подальшому житті. Друга Світова війна нічого не додала і ніяк не змінила його погляди. Це засвідчує повоєнна есеїстика. Але в ній він уже не піддає аналізу якісь окремі твори російської літератури, не згадує імена конкретних авторів. Російська література і культура в цілому перестала для нього існувати, вона закінчилася, померла. Згадує її лише принагідно, в загальних рисах. І то лише в зв'язку з її негативним впливом на українську культуру.

Показовим у цьому плані є есей «Малоросійство» багатого і часто цитованого Г. Ключеком. Але не лише «Малоросійство». Так, у 1964 році в С. Маланюка виходить есе «Єдинонецілімізм», в якому він розбирає природу імперіалізму, ділить світовий імперіалізм на два типи – «римський тип» і «монгольський тип».

Росії притаманний другий тип – «монгольський», який, на відміну від «римського», не обмежувався лише політичним пануванням, а втручався і в національну культуру підкореного народу, «у справи духа, ... ліз з чобітьми в душу...» (Маланюк, Книга спостережень, т. 2. – с. 248).

А перед тим було написано «До культурного процесу» (1943), де викривається той самий комплекс малоросійського простацтва, що тягне за собою національно-аморфне культурне малоросійство. Досить глибокі і ґрунтовні студії «Нариси з історії нашої культури» (1954), «До проблеми большевизму» (1956), «Dominus Mazera (1960) та інші. Там є і про «московство» як явище, і про російський колоніальний імперіалізм. Але вже нічого немає про російську літературу – вона для нього померла. Останнім «живим» поетом Росії для нього був Блок.

Отже, у ставленні до російської літератури Євген Маланюк проходить тривалий шлях еволюції: від фундаментального вивчення і захоплення в юнацтві – до войовничого неприйняття та заперечення в «донцовський» міжвоєнний період (після поразки УНР, у 20-30-ті рр.) – і до свідомого зречення, забуття та ігнорування у післявоєнний час (40-60-ті рр.).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Маланюк С. Книга спостережень. Т. 1. Торонто: Гомін України, 1962.
2. Маланюк Євген. Нотатники (1936-1968): Документально-художнє видання. – К.: Темпора, 2008. – 336 с.
3. Микуш С. Українці Євгена Маланюка // Євген Маланюк: "Його постать рядки одягають у бронзу..." (Збірник наукових праць, Випуск 18). – Львів, 2018. – с.230-236.
4. Славутич Яр. Дослідження та статті. – Едмонтон: «Славута», 2006. – 504 с.
5. Шевельов Ю. Літературознавство. – К.: Видавничий дім "Києво-Могилянська академія", 2009. – 1151 с.

Антоніна БОГДАНОВА

ОБРАЗ ПЕРСОНАЖА В РАКУРСІ ПРОБЛЕМИ АВТОРА (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «МІСТО» ВАЛЕР'ЯНА ПІДМОГИЛЬНОГО)

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)*

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Цепя О. В.

В історії української літератури постать Валер'яна Підмогильного займає по-справжньому унікальне місце. Творчість прозаїка виразно презентує інтелектуальний пошук відповідей на одвічні екзистенційні питання людства. Свого часу літературознавець В. Шевчук так написав про майстерність автора «Міста»: «Письменник знайшов свого героя, певний психологічний тип і свою вироблену індивідуальну стилістику, яку не сплутаєш ні з якою іншою, – перед нами блискуча творча індивідуальність» [14]. Така оцінка надбав митця щоразу актуалізує науковий інтерес дослідників до особистості і спадщини митця.

Предметом уваги фахівців була і загалом творчість письменника (Бернадська Н. [1], Котик І. [3], Михайлин І. [4], Мялковська Л. [6], Шевчук В. [13] та ін.), і роман «Місто» зокрема (Мовчан Р. [5], Пастух Т. [7], Пізнюк Л. [9], Тарнавський М. [10], Тимків Н. [11], Шерех Ю. [15] та ін.).

Метою нашої статті є дослідження роману «Місто» Валер'яна Підмогильного в ракурсі проблеми автора. **Предметом** нашого розгляду буде образ поета Вигорського. Інтерпретація текстуально вираженого авторського бачення портрета, вчинків, мовлення, самохарактеристики тощо згаданого персонажа дасть змогу говорити і про специфіку втіленого довоколишнього в художньому світі твору, і про закодовані інтереси, уподобання, якості самого автора роману.

Усі вищевказані складові образу Вигорського з роману «Місто» дослідимо, використовуючи відповідний інструментарій, розроблений дослідницею О. Цепю в контексті актуальної у філології проблеми автора (Див. детальніше: [12, с. 8–78]). Відповідно до запропонованої в монографії «Образ автора в поезіях Тараса Шевченка до заслання» концепції, художній світ твору віддзеркалює інформацію про автора твору – його бачення власного «я», інших людей, подій, явищ тощо довоколишнього. Дослідник, зосередившись на таких аспектах художнього світу, матиме уявлення про авторську індивідуальну картину світу (змістове наповнення, час і простір), а також і про особистість самого художньо вираженого автора.

У процесі аналізу/інтерпретації текстів наразі дослідники все більше враховують художньо виражену авторську позицію. Зауважимо, щотаке зацікавлення автором зазвичай активізується у всі переломні періоди соціально-духовного розвитку людства. Такий методологічний підхід забезпечує уникнення фальсифікацій у тумаченні постаті митця та його надбав.

Усе розмаїття відповідних досліджень в контексті проблеми автора зводиться до так званої «традиційної» («авторської») та «авангардної» («антиавторської») позицій (Див.: [12, с. 8–29]). Перша твердить про ключову роль митця в тексті та в суспільстві. Інша – позбавляє автора такої функції, навіть стверджує про так звану «смерть автора». Подібний антагонізм у сучасному літературознавстві, на думку



О. Цепи, «економічним наслідком багатоваріантності й непередбачуваності творчого процесу, віддзеркаленням різноспрямованих культурних векторів суспільства» [12, с. 22].

Аналіз/інтерпретація художньо вираженого в тексті автора – процес непростий і відповідальний. Усе ж досягти певного результату можна, якщо вдало поєднувати в дослідженні образів зовнішнього і внутрішнього світів (ключових складових текстуального автора!) лінгвістичний, літературознавчий, психологічний інструментарій.

Найефективніше з'ясувати суттєве про художньо виражений образ зовнішнього світу, звертаючи увагу на специфіку авторського бачення, осмислення і ставлення до постатей, речей, предметів довколишнього. Інформацію про образ внутрішнього світу отримуємо, інтерпретуючи системувтілених у творі самопрезентувань автора.

Сукупність рис автора, що привідкриватимуться досліднику в процесі аналізу образів внутрішнього і зовнішнього світів, варто проаналізувати з позиції системного підходу. На думку О. Цепи, так можна «ефективно впорядкувати авторські якості та встановити між ними каузальні зв'язки, а відтак, у підсумку, отримати цілісне уявлення про закодований у творчості того чи іншого митця образ автора» [12, с. 75–76]. Доречно також з'ясувати, чи еволюціонує художній автор, навіть висвітлити причини і суть віднайдених змін.

Варто коментувати й джерела походження авторських інтересів, уподобань, якостей. Тут важливо звертати увагу на наявність у творі граматичного «Я», інших аспектів, що безпосередньо відображають авторське бачення. Необхідно належно зосереджуватись і на особливостях змісту твору, композиційних аспектах, викладовій, образній, родово-жанровій формах тощо.

Концепцію інтегрованого підходу можна ефективно застосовувати як до окремих періодів, так і до всієї творчості поета/письменника. Цікаво залучити такий системний аналіз і до біографії митців, і до різного роду мемуарної літератури тощо. Отримані результати увиразнюватимуть скурпульозне зіставлення художнього та біографічного «образів автора». Зрештою такий підхід стане дієвим кроком на шляху до фахового розмежування творчого й емпіричного в постаті митця, сприятиме ґрунтовному пізнанню світоглядної позиції автора, підвищуватиме ефективність методик аналізу/інтерпретації художніх текстів.

Як відомо, у романі «Місто» Валер'ян Підмогильний осмислює історію підкорення людиною міста й містом людини. Матеріалом при цьому слугують особисті та громадські перипетії головного персонажа – Степана Радченка – у рідному селі й у місті Києві, а також українське суспільство 20-х років ХХ століття.

У тексті твору автор означає проблеми, що стосуються формування нового радянського суспільства та відживання світу старосвітського, дрібнобуржуазного. Образна система твору спонукала Підмогильного увиразнити аспекти, пов'язані з неординарністю, маргінальністю особистості, вибором людини, співіснуванням у ній біологічного і духовного тощо.

Валер'ян Підмогильний особисто був знайомий із Євгеном Плужником. На думку Валерія Шевчука, саме їх близьке знайомство підштовхнуло письменника до створення в романі «Місто» образу поета Вигорського (Див.: [13, с. 353–367.]. Як згадують друзі митця, малюючи образ поета, письменник «дер живцем риси, дії й афоризми свого приятеля і колеги» [2, с. 70].

Як відомо, у своїй поезії Євген Плужник неодноразово говорив про свою так звану «роздвоєність» між двома світами, епохами тощо. Поет Вигорський, загалом схильний до філософії та мандрів (Сковорода нашого часу), в одній зі своїх «промов» виголошує майже ідентичні слова: «Я – сумне явище. На межі двох діб неминуче з'являються люди, що зависають якраз на грані. Звідки видно далеко назад і ще далі вперед» [8, с. 212]. Цікавим є те, що Підмогильний навіть «поселив» цього героя мало не у квартирі свого приятеля. (Плужник мешкав у Києві за адресою: Михайлівський провулок, 36/42, а Вигорський – 12/24).

Із тексту роману «Місто» зрозуміло, що Підмогильний є тонким психологом та майстерним «художником» людських характерів. Автор ставить людину перед самою собою, змушує її зазирнути в себе. Вигорський етаким типом героя, він схильний до самоспоглядання, самозосередження, самозаглиблення.

Уперше ми зустрічаємо поета в Державному видавництві України. Очима Степана Радченка вже було виділено цього молодика, що сидів на канапці, «чорний, у сірій широкій сорочці з вузьким паском» [8, с. 21]. Це була перша зустріч двох майбутніх товаришів. Поета Вигорського взагалі можна вважати частиною власного «я» Степана, до якої він прагне, сам цього не усвідомлюючи. Вийшовши з видавництва, Радченко починає думати про свою долю та призначення і порівнює себе з тим же Вигорським. Усе його єство охоплювало нестримне бажання стати митцем. Для нього такий намір у певний момент стає самоціллю, тим всепоглинаючим чинником, що не дає змоги відмовитися від задуманого.

Друга зустріч героїв відбулася на літвечірці, куди Радченко приходив з Надійкою та її товаришами. Постать поета знову зацікавлює його. «А це Вигорський. Поет такий. Нічого вірши пише» [8, с. 58], – виголошує інструктор Яша.

Пізніше ці два герої – Вигорський і Радченко – стануть близькими друзями, часто зустрічатимуться в пивниці. Саме тут відбуватимуться всі їх розмови, що несуть закодований автором філософський підтекст. Відразу можна помітити, який вплив має на Степана Вигорський. Молодий письменник-початківець ловить кожне слово свого товариша.

На відміну від інших персонажів, Вигорський є єдиним героєм, про якого Степан не висловлює жодного негативного твердження. Поет є для нього не лише авторитетом та прикладом для наслідування, а й тим «містком», що з'єднує його з таким «недосяжним» і бажаним майбутнім.

Володіючи надзвичайною проникливістю, Вигорський, на відміну від Степана, міг бачити за комуністичними принадними гаслами антилюдську сутність: «...навколо ж самі тварюки, наволоч,



мерзота, шибеники – і робиться страшно. Від того, що ти такий, як вони, і вони такі, як ти» [8, с. 283]. Поет трагічно сприймав тогочасні зміни в суспільстві, його бентежило й обурювало власне становище: «Навіть щастя мене не задовольняє. Річ у тому, що я був щасливий і не помічав цього» [8, с. 245].

Цікавим є те, що про особистість та характер поета ми дізнаємося лише з його власних розлогих монологів, що адресовані чи то товаришу, чи то самому собі. Одного разу Вигорський розмірковує вголос, адресуючи сказане Степанові: «Я думав про щастя двадцять вісім років і прийшов до висновку, що воно не існує. А на двадцять дев'ятому змінив свою думку. До речі, ви не помітили, як мені стало двадцять вісім років?» [8, с. 244]. Такі думки героя є ознакою його схильності до самоаналізу та екзистенції.

Звичайно ж, буде перебільшенням говорити, що образ поета Вигорського – це суто екзистенційний образ. Ні, Підмогильний просто спостеріг людину свого часу і, проаналізувавши її життя, зробив певні висновки, і вони у свою чергу виявилися суголосні ідеям екзистенціалістів. Наприклад, герой намагається досягти якихось вершин в особистому житті та літературній діяльності, але з кожним кроком, зі збільшеною кількістю вражень він усвідомлює, що насправді його життя позбавлене глибинного смислу, що він усього-на-всього борсається в житті, точніше, життя грається ним. У розмові зі Степаном Вигорський вихолощує наступні слова: «Я не боюсь ні старості, ні смерті, але все немичуче мене обурює... Не маю жодного бажання вмирати» [8, с. 244]. У цих рядках все ставлення поета до життя: він прагне звільнитись від кайданів повсякденного життя, скинути їх і усвідомити, у чому сенс справжнього буття, справжнього існування. Вигорський намагається зрозуміти значення власної сутності, власного призначення.

Не дивно, що про особисте життя героя майже не сказано в романі (ми знаємо лише, що він чорнявий, двадцятивосьмирічний поет, що він працював в лекторському бюро в справах українізації, та пізніше залишив свою групу в занедбаному стані своєму товаришеві Степану Радченку), адже про головне ми дізнаємося з його слів: «Пишу не про море та лаври! Про місто...» [8, с. 135].

На думку Лесі Пізнюк, Валер'ян Підмогильний у своєму романі ставить перед собою та намагається розв'язати безліч екзистенціальних проблем: «абсурдність, ірраціоналізм навколишнього світу, «нудота», яку відчуває людина при зіткненні з ним, страх перед майбутнім, відчуття непотрібності, самоти, відчуженості, актуалізація пошуків сенсу буття» [9, с. 64].

Образ поета Вигорського є яскравим прикладом розмірковування письменника над людськими характеристиками. Можливо, тому його сюжетна лінія лишається незакінченою, адже герой, людина мистецтва, зумів «внутрішньо перебороти зовнішній абсурд» [9, с. 66], зміг примирити голоси розуму й тіла, знає мету свого життя.

Отже, нами спостережено, що в романі «Місто» Валер'ян Підмогильний, зосереджуючись на конкретній постаті, намагається уявити її життєвий світ настільки, аби оприяти ключові животрепетні проблеми неординарних людей, а відтак і всього суспільства. Зрештою всім своїм текстом він утверджує вічні цінності, гармонію тілесних і душевних потреб особистості, розкриває філософію вітаїзму.

Спосіб життя, сфера діяльності, світогляд Вигорського віддзеркалюють суспільну картину 20-х років ХХ століття (становлення радянського суспільства, відмирання світу старого, міщанського), а також дають змогу говорити про інтелектуалізм автора роману, розвинене критичне мислення, психологічну проникливість, філософічність, оповідну майстерність тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бернадська Н. Романи Валер'яна Підмогильного: традиції і новаторські пошуки. Українська мова та література. 2004. № 48. С. 20–23.
2. Галета О. Валер'ян Підмогильний: Програми тексти, ілюстрації, пояснення, завдання, тести. К.: АртЕк, 2001. 72 с.
3. Котик І. Ірраціональне/раціональне в характерах героїв Валер'яна Підмогильного. Слово і час. 2003. № 5. С. 64–70.
4. Михайлин І. Л. Головна філософська проблематика художньої прози Валер'яна Підмогильного. Українська література ХХ століття: Літературознавство: Доповіді та повідомлення IV Міжнародного конгресу українців (Одеса, 26–29 серпня 1999 року). К., 2000. Кн. II. С. 91–98.
5. Мовчан Р. Український модерністичний роман «Місто», «Невеличка драма» В. Підмогильного. Дивослово. 2001. № 2. С. 11–14.
6. Мялковська Л. М. Стилїстика художньої прози Валер'яна Підмогильного: лексико-семантичні поля, тропи, стилістичний синтаксис: автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01. НАН України. Ін-т укр. мови. Київ, 2001. 20 с.
7. Пастух Т. Роман «Місто» Валер'яна Підмогильного. Проблеми урбанізму та психологізму. Луганськ: Книжковий світ, 1999. 58 с.
8. Підмогильний В. Місто. К.: Знання, 2018. 320 с.
9. Пізнюк Л. Проблеми відчуження та абсурду в «Місті» В. Підмогильного. Слово і час. 2000. № 5. С. 62–66.
10. Тарнавський М. Невтомний гонець в майбутнє. Екзистенціальне прочитання «Міста» Підмогильного. Слово і час. 1991. № 5. С. 56–63.
11. Тимків Н. Інтелектуальні і моральні засади життя Степана Радченка: Образ головного героя роману Валер'яна Підмогильного «Місто» з точки зору авторської пропозиції. Дивослово. 2005. № 10. С. 24–30.
12. Цєпа О. Образ автора в поезіях Тараса Шевченка до заслання. Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2014. 260 с.
13. Шевчук В. Екзистенціальна проза Валер'яна Підмогильного. Досвід кохання і критика чистого розуму: Підмогильний В.: тексти та конфлікт інтерпретацій / упоряд. О. Галета. К., 2003. С. 353–367.
14. Шевчук В. У світі прози Валер'яна Підмогильного. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=4462> (дата звернення: 20.10.2019).
15. Шерех Ю. Людина і люди («Місто» Валер'яна Підмогильного). Українська мова та література. 2000. № 37. С. 6–11.

Марія БОРОДАВКІНА

ПРОБЛЕМА РОДИННИХ СТОСУНКІВ У ТВОРЧОСТІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Лаврусенко М. І.

У статті досліджуються естетичні та етичні погляди Володимира Винниченка на родинні стосунки на прикладі аналізу драми «Чорна Пантера і Білий Ведмідь» та роману «Записки кирпатого Мефістофеля», наголошується на утвердженні автором думки про перемогу в людині розуму над інстинктом.



Поняття «сім'я» настільки багатогранне і несе в собі так багато відтінків, що ним зацікавилися не одна сфера науки. Соціологія, психологія, історія, педагогіка, демографія, економіка, етнографія, юриспруденція, література, і це ще не весь перелік наук, що робили спробу розтлумачити таке начебто просте слово. Наприклад, американський соціолог Н. Смельзер висунув своє тлумачення, з якого випливає, що сім'єю слід називати засноване на кровній спорідненості, шлюбні або усиновленні об'єднання людей, які пов'язані між собою спільністю побуту і взаємною відповідальністю за виховання дітей [11].

У наше коло зацікавленості потрапило питання, як саме література тлумачить слово «сім'я». Безперечно, проблеми родинних стосунків були і є об'єктом уваги багатьох українських письменників (І. Котляревського, Т. Шевченка, І. Франка, І. Нечуй-Левицького, П. Мирного, Лесі Українки, О. Кобилянської, М. Коцюбинського, Ю. Яновського, О. Довженка, Вал. Шевчука та ін.). Аналізуючи духовну культуру українського народу в контексті проблеми родинних стосунків, неможливо не згадати про творчий доробок письменника Володимира Винниченка, який присвятив цій темі багато своїх творів, зокрема роман «Записки кирпатого Мефістофеля», драми «Чорна Пантера і Білий Ведмідь», «Закон» та ін.

Актуальність дослідження. Незважаючи на наявність наукових праць, що розкривають дану проблему (Т. Гундорова [4], Д. Гусар-Струк [5], В. Панченко [9], Р. Багрій [1], Н. Зборовська [6], Л. Ожоган [8] та ін.), варто визнати можливість нових підходів до розуміння питання родини. Письменник мав свій неповторний підхід до висвітлення цієї проблеми: шукав «формули», «рецепти» й «сценарії» створення більш щасливого подружнього життя, яке б засновувалося не лише на земних цінностях. На нашу думку, дослідження творчості В. Винниченка у цьому напрямку дає змогу розширити діапазон підходів до аналізу художніх поглядів автора на проблему родини.

Мета статті – з'ясувати й вивчити особливості художньої інтерпретації родинних стосунків у творчості В. Винниченка (драма «Чорна Пантера і Білий Ведмідь», роман «Записки кирпатого Мефістофеля»), зокрема естетичні й етичні погляди письменника на дану тематику.

Визначена мета передбачає дослідження особливостей художнього вираження проблеми у прозі та драматургії автора на прикладі драми «Чорна Пантера і Білий Ведмідь», роману «Записки кирпатого Мефістофеля».

В. Винниченко прагнув знайти відповіді на глибокі і вічні запитання про те, як змінити свою натуру, свою суть, як досягається та хитка гармонія з власним Я, який вибір на шляху нашого життя призведе до всіма бажаного щастя. У коло його міркувань потрапляла й окрема людина, й подружжя, і родина, і людство. Всі вони стали об'єктами літературних досліджень письменника. Потяг до таких універсальних питань з'явився у В. Винниченка ще в часи його літературної молодості, а пізніше, задумуючись над «проблемою статі», він, подібно до першошукача, зіставляв та випробував різноманітні сполуки, варіанти життєвих комбінацій [10].

Письменника цікавили закони людського життя та можливість їх удосконалення. Д. Гусар-Струк в одній зі своїх робіт називає творчість В. Винниченка «моральною лабораторією» [5, с. 375]. У своїх наукових дослідженнях письменник концентрується на біологічній основі особистості, і справа не лише в генетичній спадковості. В коло інтересів письменника потрапили примітивні інстинкти, що рано чи пізно призводять до внутрішніх конфліктів. В. Винниченко «занурював» своїх героїв в такі обставини де б вони мали змогу випробувати силу своєї батьківської любові [10].

«Мене глибоко цікавить питання про ставлення людини до інстинктів, – писав В. Винниченко М. Горькому 1909 р., повідомляючи, що він хоче поставити це питання «на обговорення суспільства». – ... Все разом я конкретизував на питанні про дітей, про майбутнє людства» [7, с. 52].

Митця цікавило питання про те, як змусити людину обирати, що такого є на світі, що може конкурувати із добробутом власної родини. Це має бути щось вічне, щось поза межами розуміння простого смертного. У своїй драмі «Чорна Пантера і Білий Ведмідь» (1910 р.) письменник розкриває таємницю про те, що може бути цінніше за життя власної дитини. Перед читачем постає герой, котрого роздирають суперечності. З одного боку, це нутро художника Білого Ведмеда, що прагне зійти на Олімп слави і визнання, з другого – слабкодушій чоловік Корній Каневич, що став заручником життєвих обставин. У бій на смерть вступають його батьківські почуття і почуття митця. Вся трагічність ситуації для Каневича в тому, що він мусить зробити доленосний вибір: або дитина, його плоть і кров, або його ж найкраще творіння, яке дружина Рита вимагає продати, щоб за виручені кошти вилікувати хворого сина Лесика.

Боротьбу за душу Корнія ведуть дві жінки – Чорна Пантера (Рита, його дружина) і Сніжинка, крижана королева мистецтва. Кожна потребує від нього відречення: Рита – від мистецтва, Сніжинка – від сім'ї. Корній же не хоче обирати і намагається балансувати між двох світів – світу сімейного затишку, любові, поваги, підтримки, де його син Лесик здоровий, а Рита щаслива, і світу мистецтва, де він може впиватися славою і поклонінням його таланту. Роздвоєна свідомість героя не дає йому змоги повноцінно жити, вибір має бути зробленим, один з світів має загинути.

Рита, Чорна Пантера, чие друге ім'я реалізується у її поведінці (ревності, стрімкі зміни настрою, її звірине бажання оберігати тих, хто дорогий її серцю), у силу своїх можливостей намагається врятувати і чоловіка і сина. Її показовий розрив із сім'єю і полишення дому демонструє крайню емоційність героїні і можливість прийняття нестандартних рішень. Сніжинка ж – самотня, сніжно-холодна до емоційної сторони життя. Вона не розуміє, що може бути ціннішим за мистецтво, чим не можна пожертвувати в ім'я слави і визнання.

Білий Медвідь, Корній – маргінальна особистість, що вступає в конфлікт із самим собою. У ньому справді «дві сили ... стукнулись» [2, с. 342]. Над ним інстинкти мають владу («віків з себе не скинеш»



[2, с. 345]), і жага творчості диктує своє. Письменник порушує одну з вічних проблем: людина чи митець? Чи можливо створити шедевр, не втративши себе як особистість? Які жертви мають бути принесенні в ім'я мистецтва та в ім'я сім'ї?

Коли Корній каже, що «Лесик і Пантера – віки» [2, с.345], він, по суті, погоджується зі словами Сніжинки про те, що «сім'я – це дикі, темні інстинкти, це звіряче» [2, с.343]. Так з'являються його репліки щодо «нових форм» сім'ї, в яких чується бунт: «Все для сім'ї! А чому сім'я для мене не робить? Такої сім'ї я не хочу! ... Все для сім'ї: і честь для сім'ї, і власність, і талант, і держава... Та що таке? Хай сім'я служить уже чомусь більшому на неї! Годі» [2, с.363].

Рита хоче знати, що саме є отим більшим за сім'ю, і чує у відповідь вбивчо просте: «Творчість» [2, с.348].

У драмі В.Винниченка є сцена, яка освітлює жахливу правдивість тих умов, що їх ставить світ мистецтв перед смертними і ціну, яку вони мають внести за безсмертне життя на сторінках історії. Обезсилений внутрішньою боротьбою батько Корній Каневич змушений поступитися емоційно сильнішому художникові Білому Медведю, який хоче зупинити мить (адже вона прекрасна), упіймати «чудову блідість» щойно померлого Лесика. Схожу ситуацію можемо спостерігати й у новелі «Цвіт яблуні» М. Коцюбинського. Герой її, письменник, людина чие творче мислення відриває її від світу реального, переживає смерть дитини, паралельно з цим він усвідомлює, що інша його частина, захоплено спостерігає та карбує в пам'яті всі найменші дрібниці аби потім перенести правдиво на папір.

Досліджуючи феномен шлюбних стосунків, письменник обирає до кола своїх спостережень нещасливі подружжя, щоб вивести формулу щасливого шлюбу.

У своєму романі 1917 р. «Записки кирпатого Мефістофеля» В. Винниченко веде дискусію про так званий «пробний шлюб», транслюючи свою точку зору через світогляд головного героя Якова Михайлюка: «Дідівський спосіб творення шлюбу постарівся; ми переросли його...»; «переважно подружжя - каторжники, прикуті до тачки» [2, с.93].

Письменник хотів «з маси прикладів шлюбу вивести яку-небудь закономірність, хоч для нещасних шлюбів» [3], і в «Записках кирпатого Мефістофеля» прикладів нещасливих шлюбів три. І до кожного з них впхав свого кирпатого носа «Мефістофель» Михайлюк.

Перша піддослідна пара – подружжя Сосницьких. Дмитро і Соня – колишні друзі Якова Михайлюка. Соня – його «партійна товаришка», у них був роман, про який «кирпатий Мефістофель» згадує так: «Соня один вечір була мою; і ні вона, ні я не знаємо, чий син Андрійко» [2, с.21]. Про цей випадок знає і Дмитро, якого тепер мучать підозри. «Не хочу я бути батьком чіхось дітей!» – нервує він [2, с.43]. Гризе й Михайлюка черв'як, адже біля Андрійка його охоплюють «глибоке хвилювання та ніжність» [2, с.17].

Наступне подружжя, яке втрапило в гру Мефістофеля, – це Панас Павлович Кривуля та його дружина Варвара Федорівна. З першого погляду, в любовному трикутнику «Панас – Шура – Варвара» не має нічого цікавого. Панас Павлович розривається між палкою любов'ю до Шурочки і глибоким батьківським почуттям до сина. Він ладен викрасти його тільки б не обирати когось одного. Кожен з них (Панас, Шурочка і Варвара) страждає і чахне над своєю трагедією, але жоден з них не задумується над тим, як їхні ігри відбиваються на психіці дитини.

Остання і в той же час центральна пара (не подружжя) – Клавдія Петрівна і кирпатий Михайлюк. Вона його кохає, він з нею через жалість. Ці стосунки подарували Клаві друге дихання, вона розквітла, скинула кайдани віку і почала вдихати життя. А не такий вже й всесильний маніпулятор Мефістофель закохується в Білу Шапочку. Закохується палко, наче юнак, наче вперше, наче не черстою душею. І вже не хочеться йому підтримувати стосунки з дружиною і її сином Костею. І наче відчуваючи «жіночим радаром» близьку втрату Михайлюка, Клавдія таємно народжує дитину всупереч бажанню батька. І тут розгортається фінальний акт. У фіналі роману перемагає не любов, а батьківський інстинкт, обов'язок, почуття до рідної дитини. Мефістофель кладе на алтар батьківства свою світлу, чисту, справжню та й певно ж що єдину любов до Білої Шапочки. Михайлюк навіки приковує себе до Клавдії та сина. Безперечно, її він буде ненавидіти аж до скону, а сину віддасть любов, яку не зможе віддати коханій жінці.

У кожній з трьох історій каменем зіткнення стає діти. Саме вони змушують батьків змінювати бажання, відмовлятися від насолод, жертвувати своїми амбіціями. Лялькар Мефістофель необачно заплутав у сітках батьківства. Для нього все було грою. За чужими проблемами він спостерігав як вдячний глядач у ложі театру. Але розплачуватися за свої вчинки він мусить також, як і будь-який смертний. У момент вибору перед читачем постає людина, яка прогинається під силою гральних карт долі і не в силі оминати виплату боргу. Ніякий він вже не міфічний лялькар, а простий Яків, що повинен нести відповідальність за свої вчинки і вибір. Але герой прагнув сам керувати своїм життям: майже вбив власну дитину, майже перейшов лінію, майже вбив частину своєї людської душі.

Побіжний аналіз драми «Чорна Пантера і Білий Ведмідь», роману «Записки кирпатого Мефістофеля» дає нам право зробити висновок, що тема родинних стосунків є однією із ключових у творчості В. Винниченка. Експериментуючи зі своїми героями, автор доводить, що в людині має перемогти її людська сутність, а не інстинктивні бажання.

У пропонованій статті ми тільки штрихово окреслили естетичні та етичні погляди В. Винниченка на шлюб і родинні стосунки. Ця проблема перспективна і потребує системного вивчення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Багрій Р. «Записки кирпатого Мефістофеля», або Секс, подружжя і ще деякі проблеми / Р. Багрій // Всесвіт. – 1990. – №11.
2. Винниченко В.К. Записки Кирпатого Мефістофеля: роман, повість, оповідання, п'єса / Володимир Винниченко; післям. Т.М. Панасенко; худож.-оформлювач Ю.Ю.Романік. – Харків: Фоліо, 2017. – 392 с.



3. Винниченко В. Щоденник. В 2-х т. Едмонтон-Нью-Йорк: Видання Канадського Інституту Українських студій і Комісії УВАНУ США для вивчення і публікації спадщини В. Винниченка. 1980-1983. Т. 1 : 1911-1920 / ред., авт. вступ. ст., прим. Г. Костюк/ Володимир Винниченко. – 1980. – 499 с.
4. Гундорова Т. Проявлення слова. Дискурсія раннього українського модернізму. Постмодерна інтерпретація/ Тамара Гундорова. – Львів: Літопис, 1997. – 297 с.
5. Гусар-Струк Д. Винниченкова моральна лабораторія [Текст] / Д. Гусар-Струк // Українське слово. Хрестоматія української літератури та літературної критики: У 4 кн. К., 1993. Кн. 1. – С. 374–383.
6. Зборовська Н. Код української літератури Проект психоісторії новітньої української літератури / Ніла Вікторівна Зборовська. – Київ : Академвидав, 2006. – 502 с.
7. Крутікова Н. Листування Максима Горького з Володимиром Винниченком/ Н. Крутікова // Слово і час. – 1993. – № 2. – С. 46–57.
8. Ожоган Л. Мефістофель спокусник і спокушений (Щоденник спокусника С. Кіркегора і Записки кирпатого Мефістофеля В. Винниченка) [Текст] / Л. Ожоган // Наукові записки. – Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2000. Вип. 27. – С. 167–176.
9. Панченко В. Володимир Винниченко Гі де Мопассан Габріель Д'Аннуціо: кілька паралелей [Текст] / В. Панченко // Сучасність. – 1997. – № 9. – С. 120–133.
10. Панченко В. Творчість Володимира Винниченка 1902-1920 рр. у генетичних і типологічних зв'язках з європейськими літературами / В. Панченко // Електронна бібліотека ОНБУ Кіровоград. – Режим доступу: <http://www.library.kr.ua/books/panchenko/>
11. Смелзер Н. Соціологія / Н. Смелзер ; пер. с англ. – М. : Феникс, 1994. – 688 с.
12. Українська література в системі літератур Європи і Америки. – К.: «Заповіт», 1997. – 263 с.

Яна ВОЙТЕНКО

ТВОРЧИСТЬ ВАЛЕРІЯ ШЕВЧУКА І ВОЛОДИМИРА ДАНИЛЕНКА В КОНТЕКСТІ «ЖИТОМИРСЬКОЇ ПРОЗОВОЇ ШКОЛИ»

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Лаврусенко М.І.

У статті подано загальний огляд творчих здобутків Валерія Шевчука й Володимира Даниленка як представників «житомирської прозової школи», зокрема окреслено специфіку епічних жанрів представників цього літературного спрямування.

Знакові письменники ХХІ століття – Вал. Шевчук і В. Даниленко – ввійшли у літературу як представники «житомирської прозової школи», якій характерна реалістична поетика, ускладнена постмодерністським впливом, міфотворчість, екзистенційна проблематика, універсальні моделі особистісного і соціального буття, мовна поліфонія – всі ці художні категорії сформували митців, чий естетичний почерк вирізняється з-поміж ряду сучасних письменників.

Доробок прозаїків отримав достойну оцінку літературознавчої науки. Твори Вал. Шевчука проінтерпретовані у працях І. Бабич, П. Білоуса, В. Габора, І. Долженкової, Н. Заверталюк, Н. Зборовської, Г. Лобановської, Т. Николіук, Я. Поліщука, В. Терлецького, Р. Харчук, В. Шнайдера та інших; художні здобутки В. Даниленка оцінені у розвідках Г. Бондаренка, Н. Козачук, М. Лаврусенко, М. Павлишина, Ю. Омельчука, О. Юрчук тощо.

Метою нашої студії є окреслити особливості такого художнього явища як «житомирська прозова школа» у літературознавстві, назвати її представників, виокремити риси творів митців цього географічного кола, а також узагальнити здобутки Вал. Шевчука і В. Даниленка в контексті цього мистецького епічного спрямування, вказати на спільні/відмінні риси творчої манери авторів.

На думку Г. Ф. Бондаренка, «житомирська прозова школа» як художнє явище виникла наприкінці 90-х років минулого століття, «завдяки, – як зазначає її теоретик В. Даниленко, – інтелектуальній тусовці Бориса Тена», відомого літературознавця, знавця й перекладача античної літератури на українську мову (1897 – 1983). На появу цього феномена в українському художньому просторі «вплинула перебудова, розвал Союзу і, як наслідок, відчуття того, що українська література понад сімдесят років розвивалася за законами неавтентичної художньої моделі. Великим плюсом школи є те, що очолює це явище неформальний лідер та безсумнівний літературний авторитет В. Шевчук, чие ім'я найбільш часто звучить серед українських кандидатів на Нобелівську премію, а її натхненником та теоретиком став талановитий і дуже амбітний В. Даниленко» [3, с. 170].

Фундатором сучасної житомирської прози в літературознавстві вважають Вал. Шевчука. У своїх творах він зумів об'єднати в одне ціле кращі традиції психологічної прози межі ХХ і ХХІ століть, завуалювати в ній алюзії на модерністичні здобутки національної літератури 20-х років ХХ століття.

Термін «житомирська прозова школа» був уведений у літературний обіг В. Даниленком, котрий упорядкував антологію «Вечеря на дванадцять персон» (1997 р.), до якої увійшли твори дванадцяти письменників різного віку (Валерій Шевчук, В'ячеслав Медвідь, Євген Пашковський, Євген Концевич, Анатолій Шевчук, Геннадій Шкляр, Микола Закусило, Василь Врублевський, Григорій Цимбалюк). У такий спосіб В. Даниленко об'єднав письменників в одне мистецьке явище, якому були притаманна літературна схожість стилів, ідейно-проблематична спрямованість, а також прив'язка до одного локусу – Житомирщини.

На думку Н. С. Ференц, у 90-х роках ХХ століття була задекларована «галицька (львівсько-станіславська)» і «київсько-житомирська» школи. «Галицька школа» (Ю. Андрухович, Ю. Винничук, В. Єшкілев, Ю. Іздрік, Т. Прохасько), за спостереженням В. Даниленка, абсолютизує формалістичні пошуки, стилізацію на існуючі літературні зразки, а «житомирська» – на дослідження екзистенційних глибин людини, обсервацію любові, жаху, смерті» [8, с. 375]. Н. Білоцерківець вказує на культивування цими школами різних типів героїв. «Герої галицько-станіславської школи – рафіновані інтелігенти, схильні до споглядання. Герої київсько-житомирської школи обтяжені патологічною свідомістю» [2, с. 44]. Ю. Ковалів вважає «галицьку» і «житомирську» школи ефемерними утвореннями, які, за його словами, «ще не оформившись, зникають із простору письменства» [5, с. 96].



П. Білоус твердить, що значення «житомирської школи» як літературного явища полягає насамперед у витворенні своєї естетичної системи, базованої на національній літературній традиції. Постулюється оберігання, плекання традицій і мови Житомирщини, дотримання так званого мовного натуралізму, звільнення власного мовного потоку тощо [1, с. 373–377].

За Р. Харчук, можна виокремити такі ключові риси «житомирської школи»:

1. орієнтована на пошуки власних першооснов, на доторкання до екзистенційних глибин людини;
2. характерний тип героя – маргінальна особистість, обтяжена паталогічною свідомістю;
3. «мовний реалізм»: письменники обсервують «природну» мову аборигенів (чи це коднянська або польська говірка, чи це сумнозвісний суржик), роблячи її чинником образотворення;
4. постмодерне світобачення, образ, точніше «маска» автора у центрі твору;
5. проза авторів стилістично ускладнена, умовно-алегорична, екзистенційна, орієнтована на національну літературну традицію [9, с. 373–377].

Ми вважаємо, що творчість Шевчука та Даниленка співвідноситься як «вчитель – учень», «наставник – послідовник», «батько – син», «родова – видова грань літератури», отже, прозовий доробок письменників не дублюється. Митці є представники різних генерацій – двадцятирічна різниця відзеркалює у творчості сталі та молоді прозові моделі. Незважаючи на належність до однієї школи, письменники не дублюють стиль один одного. В. Даниленко тримає мистецьку субординацію, лише «заграючи» до Вал. Шевчука при використанні його як прототипу героїв у кількох символічних проєкціях. Крім того, В. Даниленко вдається до популяризації героїв прози Вал. Шевчука, послуговується засобами комічного – гумором, пародією та іронією, які характерні і для творчості його творчого наставника. Отже, зробимо огляд творчості обох письменників, визначивши особливості прози в контексті «житомирської школи».

Вал. Шевчук – письменник-шістдесятник, майстер психологічної і готичної прози, автор низки літературознавчих та публіцистичних праць, інтерпретатор українського літературного бароко. М. Хороб зазначає, Вал. Шевчук – це глибокий письменник філософського та психологічного скерування насамперед, який творчо розкошує у різних часових вимірах національної історії, культури, красного письменства, релігії, у художньо-стильових креаціях від готики й бароко до неореалізму, різноманітних виявів модерного й елементів постмодерного мислення, неоднорівномірно переплітаючи оповідну традицію, що започатковується в міфах, різновидах фольклору з найсучаснішими формами вираження людини й світу [10, с. 194].

Вал. Шевчук – один із найбільш знаменитих та відомих «апостолів» школи дебютував у літературі як письменник-«шістдесятник» («Серед тижня» (1967), «Набережна, 12» (1968), «Вечір святої осені» (1969)). Формування Вал. Шевчука як митця відбувалося протягом тривалого, динамічного часу, на що вказує його стильова, жанрова, ідейно-тематична поліфонічність.

У прозі письменника простежується зацікавлення традиціями давньої української літератури («Дерево пам'яті», «Місія», «Розсічене коло», «У пашу Дракона», «Біс плоті», «Ілля Турчиновський», «На полі смиренному», «Місячний біль», «Птахи з невидимого острова», «Мор» – XIV – XIIV ст., «Останній день», «У череві апокаліптичного звіра», «Загублена в часі», «Петро Утеклий» – XVIII ст., чи «Ліс людей, або «Чорна книга Киріяка Автомоновича Сатановського», «Освітлена сонцем кімната»). Цьому сприяла багаторічна праця над дослідженням історії української літератури XIII-XVIII ст. («Муза роксоланська» (1994)). Автор у своїй прозі змальовує і ближчий до нас час - XX століття («Дім на горі», «Стежка в траві: Житомирська сага» у 2-х томах, «Горбунка Зоя», «Юнаки з вогненної печі», «Жінка-змія», «Привид мертвого дому» та ін.) і XXI століття («Три фрагменти із сувою мойр» тощо).

Знаковим у творчому доробку письменника є роман-балада «Дім на горі». Композиційно роман складає повість-преамбула та збірка новел «Голос трави». Новели побудовані на снах, спогадах, що стають притчами, філософськими сентенціями. Герої роману живуть у дійсному світі та уявному, вигаданому. Прикметно, що ці світи сходяться, співіснують, але від того нічого не змінюється в долі героїв. Проблеми сучасного буття, зокрема, моралі, етики, у творі змальовуються через давні гуманістичні традиції, через релігійні уявлення, елементи фольклору, біблійні сюжети. Автор художньо досліджує сутність добра і зла, намагається переконати читача: людська краса – всесильна, могутність її у найкращих проявах, вона перемагає зло [4, с. 348].

Тему роману визначаємо як ствердження ідеї єдності усього живого, сушого на землі, яке передбачає необхідність для кожного нового покоління виборювати свій досвід пізнання себе і світу й так перевіряти досвід поколінь минулих задля майбутнього.

У свою чергу, головна ідея роману полягає у розкритті людини через психо-інтуїтивне пізнання її долі, що творилася не лише за логікою національної доцільності, а слідувала передусім за внутрішніми потребами – почуттями. Пізнати сенс буття, побачити, відчути, естетично пережити добро і зло, світло і тінь, їх вічне протистояння, яке лежить в основі руху, динаміки поступу, допомагає оголити людську душу, художньо дослідити людську природу.

Роман «Дім на горі» Вал. Шевчука є втілення традицій українського барокового світосприйняття. Для нього властива надмірна химерність та містичність художнього стилю, антитеза добра і зла, діалектика змінного і постійного, мотив плинності буття, образ мандрівника тощо. Крім барокових ознак для творчості Вал. Шевчука характерні впливи романтизму, сюрреалізму, неоготики, символізму, імпресіонізму, «кларнетизму». Джерела міфопоетики філософського роману «Дім на горі» знаходяться у глибинних пластах етнонаціональної культури – у фольклорі, народних віруваннях, у язичницькій і християнській міфологіях. «Химерна проза» Вал. Шевчука насичений специфічно українськими рисами. На перший план



виходять архетипи Дому, Гори (Світового Дерева), Дороги, Храму, Природи, Землі. Художньо-естетично вони виявляються через бароковість, містичність, фантазмагоричність, метафоричність, гротескність, притчевість філософсько-літературного тексту сучасного українського письменника.

В. Даниленко – сучасний український прозаїк. Про письменника знають як про видавця антологій «Тен-клуб: Житомирська поетична тусівка», «Квіти в темній кімнаті»; «Опудало», «Вечеря на дванадцять персон», «Самотній пілігрим», «Похід через засніжений перевал», творця театру вуличної сатири та радіопередачі «Політичний вертеп», організатора видавничого проекту «Банкова, 2», літературного конкурсу «Коронація слова», Міжнародної премії «Воїн Світла», літературознавця, автора дисертації про психоаналітичний контекст прози Григора Тютюнника. Він – автор романів «Капелюх Сікорського», «Кохання у стилі бароко», «Газелі бідного Ремзі», книг «Грози над Туровцем», «Тіні в маєтку Тарновських», збірки оповідань «Сон із дзьоба стрижа», аудіоальбому сатиричних радіоп'єс «Струнний квартет для собак», книги есеїстики та критики «Лісоруб у пустелі» та багатьох інших.

Романний доробок В. Даниленка як яскравого представника житомирської прозової школи презентує творчість «нової аквилі», оскільки розміщений поміж полюсами елітарного й масового письма, націлений відповідати на актуальні запити та виклики сучасності й водночас стимулювати читача до серйозних роздумів. За словами відомого літературознавця Я. Поліщука, варто відзначити «художню вправність» письменника, романи якого засвідчують «досконале вміння оповідати людські історії, приперчуючи їх добре витриманою інтригою та водночас насичуючи ненав'язливим дидактичним сенсом» [7].

Дослідниця Т. Николок зауважує, що проза Володимира Даниленка психологічна, інтелектуальна, сатирична, містична. Сни, інтуїція, містичні події, стани – це переважно те, на чому ґрунтуються сюжети Даниленкових творів. Його персонажі живуть у двох світах: уявному та реальному. Ірраціональне та раціональне тісно переплетене у творах, тому часто складно визначити, чи подія – сон (фантазія) героя, чи художня реальність [6, с. 11].

Г. Ф. Бондаренко визначає такі характерні прикмети творчого почерку В. Даниленка: «парадоксальне авторське мислення, динамічне письмо, психологічна точність деталей, образ бінарного світу, безглузлого й одночасно обумовленого непізнаними людиною законами, карнавал побуту й буття» [3, с. 172].

Усі ці риси легко простежуються у прозі В. Даниленка, присвячені розмові про родинні стосунки, – книгах «Грози над Туровцем», «Тіні в маєтку Тарновських», та ін. У «Грозах над Туровцем» автор змальовує історію свого рідного села упродовж кількох століть. Минуле малої батьківщини постає як художній міф, у якому й історія доби Руїни, і 60-х років ХХ століття. У романі «Клітка для вивільгії» автор розмірковує над впливом колоніальної системи на творчу людину, над впливом людей мистецтва на формування незалежної особистості. Радянська доба у творі змальована як парадоксальна система, що позбавляла людину щастя. Світ оповідань автора «Грози над Туровцем», «Крик гриба» постає як архетипна єдність чоловічого і жіночого начала, які стоять на чолі свого роду, бережуть його традиції.

У повістях «Сонечко моє, чорне і волохате», «Тіні в маєтку Тарновських» В. Даниленко порушує загальнолюдську проблему стосунків чоловіка і жінки в родині, впливу подружніх взаємин на формування комплексів у дітей. Авторські міркування базуються на психоаналітичному підході З. Фрейда.

Таким чином, Вал. Шевчук та В. Даниленко як представники сучасної української прози – «житомирської школи» – презентують поліфонічну творчість, що насичена власними світоглядними й естетичними орієнтирами, позначеними національними і світовими художніми домінантами. Творчість Вал. Шевчука суттєво вплинула на естетичні пошуки В. Даниленка. Як письменник і літературознавець Вал. Шевчук виробив своє оригінальне бачення широкого спектра філософських проблем. Натомість В. Даниленко продовжив традицію «житомирської школи» як критик і письменник, в основі творів яких в постмодерному ключі презентовані ті цінності буття, котрі актуалізовані і в прозі його літературного соратника.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білоус П. Прозаїки житомирського кола / П. Білоус. – Режим доступу: www.portal_Soc_Gum_vg_2009_18_19_18
2. Білоцерківцев Н. Бу-Ба-Бу та інші / Н. Білоцерківцев // Слово і час. – 1991. – № 1. – С. 42–52.
3. Бондаренко Г. Ф. Житомирська прозова школа : особливості художнього світу / Г. Ф. Бондаренко // Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур. Пам'яті академіка Леоніда Булаховського. – 2013. – Вип. 23. – С. 169–175. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/kdsm_2013_23_25
4. Данильченко І. Організація діалогічної взаємодії на уроках української літератури в старших класах (на прикладі роману В. Шевчука «Дім на горі») / І. Данильченко // Волинь - Житомирщина. – 2010. – № 20. – С. 347–352. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vg_2010_20_41
5. Ковалів Ю. Жанрово-стильові модифікації в українській літературі : монографія / Ю. Ковалів. – Київ: ВПЦ «Київський університет», 2012. – 191 с.
6. Николок Т. Ірраціональне у прозі Володимира Даниленка / Т. Николок // Актуальні проблеми української літератури і фольклору. – 2013. – Вип. 20. – С. 11–20. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apulf_2013_20_4
7. Поліщук Я. Київський бестіарій / Я. Поліщук. – Режим доступу: <http://itakcent.com/2009/12/11/kyjivskiy-bestiarij/>
8. Ференц Н. С. Теорія літератури і основи естетики : навч. посіб. / Н. С. Ференц. – К. : Знання, 2014. – 511 с.
9. Харчук Р. Б. Сучасна українська проза. Постмодерний період : навч. посіб. / Р. Б. Харчук. – Київ: Академія, 2008. – 247 с.
10. Хороб М. Художній світ Валерія Шевчука : мистецтво творення оповідання / М. Хороб // Волинь - Житомирщина. – 2010. – № 20. – С. 194–209. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vg_2010_20_26



Наталія ГАВАЗА
ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ВСТАВНИХ І ВСТАВЛЕНИХ КОНСТРУКЦІЙ У
ЩОДЕННИКОВОМУ ДИСКУРСІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Ліштаба Т. В.

В українському мовознавстві є чимало праць, у яких проаналізовано синтаксично ізольовані члени речення, зокрема висвітлено природу вставних та вставлених конструкцій, з'ясовано їхню семантику, схарактеризовано інтонування та пунктуаційне виділення таких структур (І. Р. Вихованець, Н. В. Гуїванюк, П. С. Дудик, А. П. Загнітко, Б. М. Кулик, М. Я. Плющ, К. Ф. Шульжук та ін.). Досить часто увагу дослідників привертають стилістичні особливості функціонування названих конструкцій у різних стилях, зокрема у творчості письменників (О. В. Галайбіда, А. П. Коваль, А. К. Мойсієнко). Останнім часом поживався інтерес до вивчення комунікативного й текстового потенціалу вставних та вставлених одиниць (А. І. Мамалига, З. П. Олійник). Однак недостатньо дослідженими залишаються проблеми структури й специфіки функціонування таких конструкцій в україномовному щоденниковому дискурсі. Цим і зумовлена **актуальність** нашого дослідження.

Зацікавленість щоденниковим дискурсом легко пояснити, оскільки це один із важливих засобів духовного самовизначення особистості, вироблення власної ідентичності, окрім того – він надає відомості відносно історичних подій, побуту, культури певної епохи.

Щоденниковий дискурс – упорядкування власного досвіду, формування особистості. Він відображає істотні віхи життєвого шляху наратора, оголює таємниці його душі, іноді потаємні, стає насамперед сповіддю перед собою і в майбутньому – перед читачем.

Метою цієї розвідки є дослідження вставних та вставлених одиниць у щоденниковому дискурсі В. К. Винниченка.

Досягнення мети здійснюється через розв'язання таких основних **завдань**: 1) схарактеризувати лінгвістичний статус та природу вставних та вставлених конструкцій; 2) визначити їх структурні та функціональні типи; 3) виокремити з тексту «Щоденника» В. К. Винниченка речення зі вставними і вставленими конструкціями та встановити їх функціонально-стилістичні особливості.

Об'єкт дослідження – вставні та вставлені одиниці, предмет – структурно-семантична специфіка та особливості функціонування вставних та вставлених конструкцій у жанрі щоденника. Фактичний матеріал дібрано із «Записника. Ч.1. (1 лютого – 27 червня 1911)» та «Записника. Ч.2. (Початок травня – 15 листопада 1914)» – далі Записники.

Науковий світ знає Володимира Кириловича Винниченка як одного з найвидатніших майстрів української прози першої половини двадцятого сторіччя, основоположника української модерної драми, видатного публіциста, мемуариста та політичного діяча.

Творчість В. К. Винниченка з кінця 80-х – початку 90-х років ХХ ст. стала об'єктом уваги літературознавців (В. О. Базилевський, О. А. Галич, В. І. Гуменюк, В. П. Марко, В. С. Панченко, Г. Д. Клочек, С. П. Михіда та ін.). Роль щоденникових записів для осягнення творчої спадщини В. К. Винниченка усвідомлюють усі науковці: «Щоденник» фігурує у зв'язку з найрізноманітнішими аспектами дослідження художнього доробку митця (з'ясування причини суперечності політичних поглядів В. Винниченка; дослідження філософського підґрунтя його романів; аналіз витоків драматичних творів письменника). «Щоденник» є прикладом багатогранної, оригінальної публіцистики, джерелом цікавих лексичних трансформацій. Аналізований текст ілюструє своєрідність використання мовних засобів для вираження позицій, поглядів, настанов автора. Проте мовознавчих праць, присвячених дослідженню «Щоденника» В. Винниченка, досі бракує.

Українська мова оперує цілою системою синтаксичних категорій і конструкцій, які здатні виконувати різноманітні стилістичні функції. Значну роль у вираженні модальності відіграють вставні і вставлені конструкції.

У «Словнику лінгвістичних термінів» модальність визначається як «граматична категорія, яка виражає відношення змісту висловлюваного до дійсності та оцінку цього відношення з боку того, хто говорить (або пише)» [4, с. 134]. Таким чином, синтаксично ізольовані одиниці здатні передавати стилістичне навантаження, адже навіть у визначенні вставних конструкцій зазначається, що вони виражають суб'єктивне значення.

Проаналізувавши вставні конструкції в малій прозі Володимира Винниченка, Г. В. Волчанська виділяє шість груп вставних одиниць та робить висновок, що найчастіше вживаються вставні слова *йй-богу, йй же-богу*, бо вони є соціально усвідомленими й визнаними українським народом. Важливою є також думка про те, що «...у контексті відбуваються певні метаморфози, які зумовлюють «нарошення» семантичних відтінків навіть у вставних слів та словосполучень. Широке використання таких мовних одиниць у діалогах персонажів створює природний мовленнєвий фон, який був характерний для того часу» [3, с. 208].

У науковій літературі трапляються різні погляди на кількість семантичних груп вставних і вставлених конструкцій. Так, М. Я. Плющ пропонує виділяти п'ять семантичних груп: «...виражають модальну оцінку; емоційну оцінку; привертають, активізують увагу співрозмовника; указують на джерело повідомлення; допомагають упорядкувати думки; виражають емоційність вислову або є засобом діалогізації» [9, с. 182].



С. П. Бевзенко пропонує розглядати вісім семантичних груп, а саме: 1) вставні слова з модальним значенням, які виражають оцінку мовця міри реальності повідомлюваного...; 2) вставні слова з емоційним значенням, що виражають почуття мовця у зв'язку з повідомленням...; 3) вставні слова, що вказують на джерело повідомлення, вираженого реченням в цілому або його окремими частинами...; 4) вставні слова, що вказують на зв'язок висловленої думки з попередньою, на послідовність викладу...; 5) вставні слова, звернені до співрозмовника з метою активізувати його увагу, викликати бажану реакцію з приводу висловленого...; 6) вставні слова, що виражають емоційну природу вислову, підкреслюють експресивні відтінки його...; 7) вставні слова, що вказують на оцінку міри того, про що йдеться, а також на міру його звичайності...; 8) вставні слова, за допомогою яких робиться висновок, зв'язок з попередньою думкою, підбиваються підсумки [1, с. 141-143].

С. Л. Ковтюх виокремлює сім груп: 1) виражають імовірність чи вірогідність повідомлюваного; 2) вказують на ступінь звичайності викладених фактів; 3) вказують на джерело думки чи повідомлення; 4) виражають емоційне ставлення мовця до змісту повідомлюваного (задоволення, незадоволення, радість, обурення, горе та ін.); 5) привертають увагу співрозмовника, переконують у чомусь, підкреслюють щось; 6) вказують на зв'язок між думками, послідовність викладу, висновки; 7) вказують на прийоми та способи оформлення думок або на характер висловлювання [7, с. 453-454].

У підручнику К. Ф. Шульжука зазначено такі групи: «...1) вставні слова, словосполучення й речення, що виражають ступінь вірогідності повідомлюваного (так звана гіпотетична та констатуюча модальність, що передається словами типу *мабуть, певно, може, видно, здається, очевидно, безумовно, безперечно, дійсно, справді, природно, певна річ, правду кажучи* і т. ін.); 2) вставні одиниці, що передають зв'язок думок, послідовність їх викладу чи логічне завершення цього викладу (*таким чином, словом, до речі, по-перше, головне, нарешті, навпаки, зокрема, однак, і усякому разі* та ін.); 3) вставні слова, словосполучення і речення на позначення джерела повідомлення (*за словами..., на думку..., по-моєму, за повідомленням..., кажуть, за висловом...* тощо); 4) вставні компоненти, що виражають емоційний стан мовця, його почуття (*на лихо, на горе, на жаль, на біду, на радість, як на гріх, на диво* та ін.) [10, с. 166-167].

Для подальшого аналізу пропонуємо дотримуватися класифікації М. Я. Плющ, відповідно аналізуючи вставні компоненти за п'ятьма семантичними групами.

Аналіз тексту Записників засвідчив, що В. К. Винниченко надає перевагу вставним словам із значенням упевненості чи невпевненості, наприклад: *Здається, ніщо, крім цього, не може нас в'язати, і коли не стане цього, ми можемо розійтись* [2, с. 36]. Автор не стільки сумнівається в тому, що повідомляє, скільки в такий спосіб наче оцінює події, осіб, явища, таким чином змінюючи стилістичне навантаження вставного компонента.

Найбільш продуктивно письменник уживає вставні слова семантичної гіпотетичної модальності *здається, мабуть*. Традиційно такі компоненти свідчать про невпевненість у тому, що зазначається в реченні. Але у В. К. Винниченка ці конструкції набувають іншого стилістичного забарвлення. По-перше, інколи, усупереч семантиці, вставне слово *здається* виражає упевненість у тому, про що повідомляється. Наприклад, у реченні *І брук грубо змоцений, і занадто багато вивісок, які, здається, поприбивані занадто недбало, без симетрії, аби щось висіло* [2, с. 51] висловлюється чітке переконання в тому, що вивіски дійсно розміщені асиметрично, однак для уникнення категоричності, для створення ефекту ввічливості автор увів компонент *здається*.

По-друге, значною мірою вставні компоненти втрачають свій безпосередній зв'язок із семантичною групою, оскільки письменник уникає однозначності в оцінці явищ і подій. Саме тому вставне слово *мабуть* немає такої яскравої семантики ймовірності, можливості/неможливості. Якщо в реченні *Мабуть, офіціант з якого-небудь порядного ресторану* [2, с. 57] вставне слово *мабуть* безпосередньо реалізує своє значення невпевненості, то в реченні *Щось, мабуть, йому добре було в душі, або взагалі душа його добра* [2, с. 56] це семантичне навантаження нівелюється, зменшується.

Змінюється також і стилістичне навантаження вставного компонента *здається*. Так, у реченні *Вітер дме і, здається, весь час по лиці й ногах б'є величезна шовкова простія, приємно і туго напнута*. [2, с. 58] вставне слово виражає не стільки невпевненість, скільки передає відчуття і враження героя.

Вставні конструкції інших семантичних груп автором вживаються не часто. Трапляються слова, які служать способом привернення уваги співрозмовника, однак разом з тим мають додаткове стилістичне навантаження, допомагаючи оформити думку. Наприклад, *Між іншим, вони ввійшли в кав'ярню, особливо офіцер, сміливим погордливим кроком* [2, с. 53].

Особливістю тексту щоденника В. Винниченка є те, що він вводить речення, тексти російською мовою для достовірної передачі мовлення осіб, з якими він стикається. У таких конструкціях переважають вставні компоненти із значенням привернення уваги, як-от: *Виполощите, будьте такі добренькіє, ротіка. Поверніте голову* [2, с. 61]. Це видається логічним і стилістично вмотивованим, оскільки в усному мовленні зазвичай переважають вставні слова із значенням (метою) активізації співрозмовника.

Окрім вставних конструкцій, мовознавці виділяють ще вставлені конструкції (слова, словосполучення і речення). Вони не виражають ставлення мовця до висловленої думки, а вносять у речення додаткові відомості (уточнення, супровідні зауваження, поправки, пояснення). Ці додаткові повідомлення бувають поясненнями до якогось із членів речення чи до речення в цілому.

Поділ на групи вставлених одиниць не такий чіткий і однозначний. Оскільки вставлені конструкції виражають додаткові повідомлення, які викликають побіжно, то неможливо виділити конкретні їхні групи. Умовно в теоретичних джерелах із синтаксису пропонується розглядати три групи: 1) які містять додаткові



повідомлення; 2) які конкретизують, уточнюють повідомлення; 3) які пояснюють якийсь член речення чи все речення.

Вставлені конструкції В. К. Винниченка використовує досить часто. Аналіз засвідчив, що письменник однаковою мірою вживає вставлені конструкції всіх визначених семантичних груп. Синтаксичні конструкції можуть містити ускладнювальні компоненти із семантикою додаткового повідомлення, таким чином поширюючи інформацію, наприклад: *Одмахується від мух, наче кличе кудись за собою (спостереження Рози)* [2, с. 36]; *Думки російського революціонера, коли він дивиться на англійців, що грають в лавн-теніс. (Вища раса, культура аристократії, несвідоме почування цього)* [2, с. 41]. *Розвить сцену в сімействі. (Таня зайшла за томиком Шевченка)* [2, с. 41].

Значне стилістичне навантаження мають речення, у яких вставлені одиниці несуть уточнювальне значення, як-от: *Поважний чоловік (навіть дідок уже) з такою посмішкою, яка говорить: «Говори, я все знаю вже, що ти мені скажеш, але ти говори»* [2, с. 35]; *Солдати схожі на божих корівок (москалики)* [2, с. 36]; *Стовбури пальм, як ноги слона (вираз Левка)* [2, с. 36]. Така семантика надзвичайно важлива для читача, оскільки дає змогу вималювати точну, яскраву картину, зокрема зорову.

Пояснення є важливим стилістичним засобом у реченнях В. Винниченка. Конструкції зі вставними одиницями, що містять пояснення, дозволяють побачити й оціночний момент у висловлюванні. Наприклад, *Бідна дуже (акушерка, не заробляє нічого), робить Катерині Михайлівні витрикнення якісь і за це має сніданок щодня..* [2, с. 31]; *У Брайловського (оратора) вимова сочна: р, н і л він вимовляє по два рр, нн, і лл: «гранить, Декарт, замечанніє, слова» і т.д.* [2, с. 40]. У зв'язку з необхідністю пояснення змісту основного речення вставлені компоненти набувають форми цілого речення: *Льокай у ресторані (той, що пальта скидає) чистить черевики, обтираючи їх об штани на литках другої ноги, і потім уважно дивиться* [2, с. 53].

У щоденнику В. К. Винниченка вставлених конструкцій, виділених комами чи тире, зафіксовано не було. Автор уживає дужки як спосіб виділення. Цей спосіб яскраво підтверджує інформаційну додатковість вставлених конструкцій.

Досить часто в реченнях вставні конструкції вживаються в складі вставлених, тобто, маємо подвійне ускладнення, наприклад: *Для цього (очевидно, з його наказу) всі вивіски написані двома мовами: руською і польською* [2, с. 52]; *У Дор. така походка, як у людини, що дуже роздратовалась і біжить козось бити (наприклад дитину, яка дуже надокучила)* [2, с. 36]. Таке поєднання вставних і вставлених конструкцій є надзвичайно цікавим, оскільки вставні конструкції марковані суб'єктивною модальністю, вставлені ж конструкції корелюють з об'єктивною модальністю. Їхнє поєднання в одному реченні змінює одноплановість висловлення, поєднання ж їх призводить до зміни модальності вставленої конструкції, чіткіше і виразніше починає звучати голос автора.

Таким чином, вставні та вставлені конструкції є важливими структурно-семантичними компонентами щоденникових записів В. К. Винниченка. Вони слугують синтаксично-стилістичним засобом суб'єктивної оцінки, висловлення додаткових зауважень і оцінок, уведення нових інформативних одиниць у речення з метою досягнення об'єктивності розповіді, увиразнення, залучення читача до творчого процесу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бевзенко С. П. Сучасна українська мова. Синтаксис : навч. посіб. / С. П. Бевзенко, Л. П. Литвин, Г. В. Семеренко. – К. : Вища школа, 2005. – 270 с.
2. Винниченко В. Щоденник. Том перший. 1911-1920 [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0002104>
3. Волчанська Г. В. Вставні конструкції у малій прозі Володимира Винниченка / Г. В. Волчанська // Наукові записки Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка. – Серія : Філол. науки (літературознавство, мовознавство). – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2005. – Вип. 62. – С. 204–209.
4. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К. : Вища школа, 1985. – 360 с.
5. Ковтюх С. Л. Репетитор (як навчитися грамотно писати) / С. Л. Ковтюх. – К. : ВД «Професіонал», 2007. – 592 с.
6. Мойсієнко А. К. Структурно-семантична організація простого ускладненого речення : навчальний посібник / А. А. Мойсієнко. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2006. – 167 с.
7. Площ М. Я. Системна організація граматичної будови української мови. Таблиці. Схеми : навч. посіб. / М. Я. Площ, О. Ю. Грипас. – К. : Видавничий дім «Слово», 2015. – 264 с.
8. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови : підручник / К. Ф. Шульжук. – К. : Видав. центр «Академія», 2004. – 410 с.

Олена ГЛЕВИЧ

ОСОБЛИВОСТІ МОВИ ТВОРІВ ДЛЯ ДІТЕЙ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Ліштаба Т. В.

Наукові студії, присвячені літературі для дітей і про дітей, набувають усе більшого розмаху. Від критичних рецензій окремих творів чи творчості письменників, дослідники прямують до теоретичних узагальнень, глибокого аналізу з використанням різноманітних підходів та апробацією новітніх методологій. Твори для дітей стають повноцінним об'єктом дисертаційних досліджень літературознавчого характеру (Ю. Ф. Ярмиша, С. С. Іванюка, М. А. Славової, І. О. Бойцун, Н. Б. Тихолоз, Г. П. Сабат, О. Д. Будугай, О. О. Гарачковської, Н. А. Резніченко, Л. П. Ткаченко, О. О. Чепурної, В. С. Костюченка, О. М. Цалапової, Н. М. Сидоренко). Дослідженням цієї ланки словесного мистецтва займалися Г. Г. Аврахов, В. В. Бичко, О. І. Білецький, Г. П. Бойко, Ю. В. Боянович, К. П. Городецька, Ф. О. Гурвич, Н. П. Данилюк, Н. Я. Дзюбишина-Мельник, С. Я. Єрмоленко, Л. М. Кіліченко, Л. О. Компанієць, А. К. Мойсієнко, О. А. Моторний, М. М. Острик, В. Б. Савенко, О. А. Семенюк, Ю. П. Ступак, Б. Й. Чалий та ін. Увагу



дослідників привертати огляди поезії для дітей, тематика творів, функціональні особливості жанрів. Мовний же аспект творів для дітей як окрема проблема розглядався дуже рідко. Належної уваги не приділялось мові поезії для дітей і з погляду лінгвостилістики, лінгвопоетики та лінгвістики тексту. Цим і зумовлена актуальність обраної теми.

Мета статті – описати лінгвостилістичні особливості дитячих поезій Олени Журливої і Тамари Журби. Досягнення мети здійснюється через розв'язання таких основних **завдань**: 1) проаналізувати погляди провідних науковців на специфіку літератури для дітей, її мовні особливості; 2) виявити й описати виразальні та експресивні можливості мовних засобів у дитячих творах Олени Журливої і Тамари Журби.

Об'єктом дослідження є мова творів Олени Журливої і Тамари Журби. Фактичний матеріал дібрано з текстів авторських збірок Олени Журливої «У нашої Наталі» та Тамари Журби «Вірші».

Особливості літератури для дітей завжди цікавили науковців. Так, У. С. Гнідець зазначає, що «до автора дитячої книги завжди ставили надзвичайно високі вимоги. У зв'язку з цим особливої ваги набуває його вміння проаналізувати світ на рівні дитячого сприйняття. Гра на межі між простотою і складністю, між рівнем дитячого розвитку і досвідом дорослої людини становить одну з основних особливостей літератури для дітей та юнацтва. Для письменника важливою є взаємовідповідність теми, жанру, способу оповіді, стилю» [4].

Літературу для дітей, зокрема її мовні особливості, досліджував В. Г. Белінський. Низький рівень видань та низька культура перекладів викликали численні зауваження вченого. Науковець уважав, що мова книги для дітей повинна відрізнятися простотою та ясністю: «Книга повинна бути написана просто, уміло, без зайвих деталей, красивою мовою, події повинні бути викладені ясно, розташовані у перспективі, добре запам'ятовуватись, захоплювати читача, розвивати закладені природою елементи людського» [2, с. 14]. І далі: твори для дітей повинні бути «написані мовою легкою, вільною, грайливою, квітуною у простоті своїй» [2, с. 14]. Серед основних вимог до літератури для дітей В. Г. Белінський виділяв наявність живої постичної уяви як найважливішу умову для будь-якого дитячого письменника. «Для того, щоб говорити образами із дітьми, треба знати дітей, треба самому бути дорослою дитиною», – стверджував науковець [2, с. 15].

Дитячий письменник С. Я. Маршак зазначає, що мова літератури для дітей – це не «спрощення і не сюсюкання» [8, с.206], що специфіка мови творів для дітей не в її доступності, а в тому, «як дійсність книги збігається зі світовідчуттям дитини» [8, с. 206]. Письменник висуває такі вимоги до творів для дітей: «Якщо у книзі є чітка й завершена фабула, якщо автор не байдужий реєстратор подій, а є прихильником одних героїв оповіді та ворогом інших, якщо в книзі є ритмічний рух, а не звичайна послідовність, якщо моральні висновки з книги – не безкоштовний додаток, а природний наслідок усього ходу подій, та на додачу до всього книгу можна розіграти у власній уяві, як п'єсу або нескінченну епопею, вигадуючи все нові й нові продовження, – це буде показником того, що книга написана дійсно дитячою мовою» [8, с. 206].

Покликаючись на К. І. Чуковського, І. М. Арзамасцева визначає художні критерії дитячої літератури: образність, музикальність, наближення до дитячого фольклору, до гри, насиченість гумором [1, с. 207]. Дослідниця підкреслює, що мова дитячої книги має бути багатою. На її думку, твори для дітей повинні легко запам'ятовуватися та ставати частиною мовного світу юного читача [1, с. 15].

Питання специфіки дитячої літератури неодноразово було приводом суперечок науковців. І. М. Арзамасцева зазначає, що ще в середині ХХ ст. розуміли: для дітей треба писати інакше, ніж для дорослих. Разом із тим завжди були ті, хто, спираючись на загально визнані закони мистецтва, заперечував специфічні риси літератури для дітей. Зокрема, С. В. Михалков категорично заперечує специфічність літератури для дітей та наголошує на спільній естетичній функції літератури і для дорослих, і для дітей [10, с. 7]. Його підтримує Л. Т. Ісарова, однак в одній зі статей усе ж визнає важливість вікової специфіки літератури для дітей [7, с. 25]. І. М. Арзамасцева теж стверджує, що специфічність літератури для дітей перш за все зумовлена віком читача. Чим менший за віком читач, тим яскравіше виявлені своєрідні риси, за якими можна визначити, що твір написаний для дітей. І, навпаки, коли читач дорослішає, зникають специфічні риси дитячого віку, змінюється література для дітей [1, с. 4].

У психології виділяють такі вікові групи дітей: дошкільний вік (від 3 до 6–7 років); молодший шкільний вік (від 6–7 до 11 років); середній шкільний вік (з 11–12 до 14–15 років); старший шкільний вік (від 15 до 18 років) [10, с. 27]. Кожна вікова група має свої психологічні особливості, тому письменники при виборі тематики творів, створенні композиції, доборі мовних засобів мають урахувувати цю специфіку. Характерні особливості мовлення дітей автори мають передавати у своїх текстах для того, щоб максимально точно відтворити образи героїв, наблизити їх до дійсності, щоб твір був цікавим та зрозумілим дітям.

Розглянемо специфічні особливості мови творів для дітей молодшого та середнього шкільного віку на прикладі поезій авторів нашого краю – Олени Журливої і Тамари Журби.

Лексика творів для дітей молодшого шкільного віку **проста, не вживаються складні для розуміння дитини лексеми**. Поетеси тонко вловлюють межу між пасивним і активним запасом слів і синтаксичних конструкцій дитини, орієнтуючись переважно на останній. Це слова й вирази, звичні для різних побутових ситуацій, причому помітно переважають стилістично нейтральні засоби. Наприклад: *Біжать, біжать хмариночки / По небу в далечинь / І кидають від сонечка / Свою легеньку тинь / А сонечко всміхається / Цілує гай і сад, / І в листя одягається / Зелений виноград. / Цвітуть грушки, і вишеньки, / І яблунька рясна, / Прийшла з теплом і сонечком / Сподівана весна* [6, с. 3]; *Мій молодший братик Толя / Теж збирається до школи. / Він кидає в рюкзачок / Навіть з вудочки гачок. / М'яч і зошити. А згодом / Ще й Буквар, і бутерброди* [5, с. 10].



Ознаки розмовного стилю виразно передає експресивна лексика: *Вийшла кізонька гуляти, / Походити біля хати, / На подвір'я подивиться, / На зелену травцю: / Чи густа, чи запаширенька, / Чи встелила двір рясенько? / Чи ті гуси, крила білі, / Не стовкли її, не збили? / Щоб було чим пробувати, / Козеняток годувати* [6, с. 10]; *Хто це скаче березком? / Скаче прудко по лузку / У зеленім жупанку* [6, с. 13]; *Та з ослінчика звалився / І забив собі бочок* [6, с. 7]; *Ягуся бублики пекла / В хатинці на горі; Малий Телесик в тім садку / Штанці собі латав* [5, с. 11]; *Ще й хвилечку малу* [5, с. 10]. Експресивно забарвлених засобів – лексичних і синтаксичних – так багато в досліджуваних текстах, що вони створюють особливий колорит. Разом з тим, впітаючи подібні слова й вирази переважно в авторську мову, поет ніби віддаляє виражальні засоби від активного словникового й граматичного запасу дитини.

Художнє втілення дитячого світобачення, уявлень дитини про життя, ідейно-естетичних засад дитячого письменника безперечно слід шукати в художніх образах. Метафора – найкоротша, максимально концентрована форма для показу єдності світу, для поєднання дитини з природою. Особливість поетичної метафори полягає в тому, що вона реалізує безліч асоціативних зв'язків одних і тих самих явищ. На думку В. М. Русанівського, «метафоричний образ (що стосується поезії), побудований на дієсловах, виступає як засіб подвійного бачення світу: реальне виступає на фоні фантастичного, створеного уявою поета. І все ж уявний образ, подібно до тіні, що окреслює на стіні контури певного предмета, в усьому повторює реальний світ» [11, с. 110]. У метафорі певні слова та словосполучення розкривають сутність одних явищ та предметів через інші за схожістю чи контрастністю. Метафоричні образи є відображенням образів світу, різноманітних об'єктів і сфер простору, вони передають динаміку, рух сил природи. Через ці форми автори виражають не лише своє світобачення, яке виявляється перш за все у відображенні сфери зовнішнього світу, а й передають специфіку світобачення своїх читачів (дітей). Наприклад: *Коли раптом душа заніміє / На вселюдських шляхах полинових* [6, с. 10]; *Вечоровий туманець / Покопив з кінця в кінець* [5, с. 13].

Важливу роль у дитячих творах має персоніфікація, тобто уподібнення неживих предметів чи явищ природи людським якимось; вона сприяє поетичному олюдненню довколишнього світу. Персоніфікація конкретизує образ, уявно робить його доступним для сприймання кількома аналізаторами: візуальним, акустичним, тактильним тощо. Наприклад: *Біжать, біжать хмариночки* [6, с. 3]; *А сонечко всміхається / Цілує гай і сад, / І в листя одягається / Зелений виноград* [6, с. 3]; *Вітер лягає до ніг* [6, с. 14]; *Осінь стає на поріг* [6, с. 14]; *Сонце всміхнеться до вас* [5, с. 11]; *Сніг танцює безупинно / Мов фантастика-кіно, / Заколихує хатину, / Розмальовує вікно* [6, с. 12]. Персоніфікація для нас є близькою, бо широко використовується в живій розмовній мові. Використання персоніфікації вчить дітей того, що природа разом з людиною живе, думає, почуває, а найголовніше – вона рухається, що є головною ознакою всього живого.

Особливого значення набувають у поезії Олени Журливої та Тамари Журби епітети, які мають метафоричну основу, бо вони прокладають нові лінії зв'язків між реальністю об'єктивного буття та уявою школярів. Епітет – це слово чи словосполучення, яке, завдяки особливій функції в тексті, допомагає слову набути нового значення або смислового відтінку, підкреслює характерну рису, визначальну якість певного предмету або явища, збагачує новим емоційним сенсом, додає до тексту певної мальовничості та насиченості. У дитячих творах, зазвичай, використовуються традиційні епітети, які слугують для опису навколишнього середовища. Наприклад: *Бо осінь холодна* [6, с. 12]; *В старім дуслі тасмний клад* [5, с. 11]; *Вечоровий туманець* [5, с. 10].

Не менш важливим прийомом, яким мають оволодіти школярі, є порівняння. Це широко поширений художній прийом, який у літературних творах використовується для підвищення виразності й образності описів. Він ґрунтується на порівнюванні описуваних предметів або явищ з іншими ознаками. Автор або передає свої власні враження від побаченого, або приписує це своїм героям. Як правило, порівняння включає три обов'язкових складових: сам предмет або явище, об'єкт, з яким ведеться порівняння, і якась загальна для порівнюваних об'єктів ознака. Використовуються переважно усталені компаративні народно-розмовні структури, об'єкти яких зрозумілі малому читачеві (назви тварин, птахів, явищ природи, рослин та ін.). У своїх віршах Олена Журлива та Тамара Журба використовують прості порівняння, які створюють за допомогою сполучників *як, мов, немов, неначе*. Наприклад: *Там, оглянься, за парканом, / Мов розгніваний дикун, / Розмахався рукавами / Ляк...Ляковисько...Лякун* [5, с. 13]; *А Ворон, чорний, як смола, / Дрімив на димарі* [5, с. 11]; *І летів, неначе птиця* [5, с. 12].

Мова поезії для дітей використовує слова, які надають їй особливого зримого забарвлення. Це переважно прикметники колірної ознаки. Розмаїття кольорів, що постійно оточувало й оточує людину, знайшло своє відображення в мові в категорії якісних прикметників. Збагачення групи колірних прикметників викликане потребами дитини в позначенні тих чи інших понять. Поезія для дітей демонструє широке використання назв кольорів. Найпродуктивнішими в ній є прикметники-означення традиційні для української поезики: *білий, зелений, жовтий, червоний, синій, золотий*. Наприклад: *Зелена травця* [6, с. 3]; *Жовта білочка спішить* [6, с. 19]; *У зеленім жупанку* [6, с. 13]; *Червоні черевики* [6, с. 4]; *Мов павутинки золоті* [6, с. 15]; *Розмалюєш небо синім* [5, с. 12]; *Сіра стежечка на схилі / І сіренькі горобці* [5, с. 13]. Із назвами світлих, яскравих кольорів у метафоричних словосполученнях авторки пов'язують приємні для людини події, явища, ті, що викликають емоції радості, задоволення, щастя; з назвами темних кольорів – риси, явища, які викликають тяжкі, гнітючі почуття. Наприклад: *Летять крила білі* [6, с. 12]; *А ромашки білі / Понад шляхом бігли* [5, с. 13]; *А Ворон, чорний, як смола* [5, с. 11]; *Білі смуги, білі цятки, / Ворухлива біла мла* [6, с. 10]; *Білі крилечка здригнулись* [5, с. 13].

Синонімічність мовних елементів є однією з ознак поетичності мови творів Олени Журливої та Тамари Журби. Основною функцією синонімів є функція заміщення – уникнення небажаного повторення одного й



того самого слова. Наприклад: *Так Султанко величався, / Так хвалився-вихвалявся* [6, с. 14]; *Жовта білочка спішить / А за нею вслід біжить* [6, с. 19]; *Бо жабки від мене / Сховалися, щезли...* [5, с. 11]. Значення синонімів у художній мові, та й не тільки в художній, надзвичайно велике, їх стилістична роль різноманітна. Уміле користування синонімами, тобто вміння вжити саме те слово, – невід’ємна ознака гарного мовлення. Багатий на синоніми словниковий запас сприяє точній і виразній передачі висловлюваної думки, дає змогу дітям уникати часто повторення одних і тих самих слів.

У системі виразових засобів мови поетичних творів для дітей важливу роль відіграють антоніми, зокрема ті, яскрава стилістична виразність яких забезпечує краще сприйняття дитиною-читачем (слухачем) навколишнього світу. Використання антонімів робить мову виразнішою, багатшою, контрастнішою, дає змогу загострити увагу на певних явищах, виділити їх. Наприклад: *Бо ж цілий день і цілу ніч; І там і тут, і там і тут / Порипують хвіртки* [5, с. 13]. Витворюючи яскраві контрастні картини, вони вичерпно розкривають школярам зміст різноманітних понять, допомагають розмежовувати якості, почуття, дії та стани. Багатство та різноманітність антонімів в українській мові створюють необмежені виражальні можливості для школярів і в той же час зобов’язують серйозно й вдумливо ставитися до використання цих контрастних слів у мові.

У віршах для дітей, особливо для молодших школярів, для звукового увиразнення тексту часто використовується звуконаслідування. Це умовне відтворення звуків природи, криків тварин тощо, що існують у реальному навколишньому житті: *ку-ку, гав-гав, му-у-у, тик-так, няв, ж-ж-ж*, а також створення слів, звукові оболонки яких тією чи іншою мірою нагадують позначувані предмети: *гавкати, цвірінкати, кувікати, кукурікати, нявчати* [3, с. 87]. Звуконаслідування не виконують номінативної функції, проте в аналізованих творах вони настільки майстерно введені в художній текст, що виступають не тільки виразниками звукової ознаки дії чи самої дії, а й через звукообраз дії репрезентують саме явище. Наприклад: *Хлюп-хлюп-хлюп! – водиченька у ставку, у ставку* [6, с. 9]. Виразною стилістичною особливістю звуконаслідувальних слів є їх звукозаписний характер. За допомогою звуконаслідувальних слів можна не тільки відтворити момент звучання, а й змалювати цілу звукову картину, передати звучання в просторі, відобразити його мелодійність або ритмічність, повторюваність: *Із конем – на перегонах... Іа – іа! Ну і ну!* [6, с. 7]; *Цок – цок – цок... / Та з ослінчика звалився / І забив собі бочок* [6, с. 7]; *І вже гука мені в саду: «Ого – го – го! Ду – ду – ду – ду!»* [5, с. 12]; *– Гав-гав-гав! Гав-гав-гав! – Наи Султан вночі не спав* [6, с. 14]; *Свинка каже: – Хрю-хрю-хрю, Я, картопельку люблю* [6, с. 20]; *Ще й співає: – Ква-ква-ква!* [6, с. 13]; *Гиля, гиля, гусоньки, до ставка, до ставка* [6, с. 9].

Таким чином, особливості поезії для дітей зумовлені її специфічними завданнями, спрямовуючою метою, своєрідною формою мислення її адресата. Художньо-словесні образи поезії для дітей становлять певну систему, семантико-естетична єдність якої забезпечується специфікою дитячого світобачення. У поезії для дітей застосовується своєрідний, відповідний колорит висловлювання, використовуються емоційно-забарвлені слова, епітети, метафори, порівняння, синоніми, антоніми та інші засоби вираження почуттів і бажань. Вони дають можливість емоційно захоплювати читача (слухача), зворушувати його, переконувати, естетично наснажувати.

Мовна творчість Олени Журливої та Тамари Журби невичерпна у своїх функціональних виявах і взаємозв’язках мовних рівнів, відзначається чітко організованим переплетінням численних лінгвостилістичних засобів, виявлення яких дає змогу глибше збагнути тонкий психологізм дитячої поезії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арзамасцева И. Н. Детская литература : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2005. – 576 с.
2. Белинский В. Г. О детской литературе : сб. / сост. В. В. Терновская, Н. И. Якушин. – М. : Дет. лит., 1983. – 430 с.
3. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К. : Вища шк., 1985. – 360 с.
4. Гнідець У. С. Концептуалізація розуміння сучасної літератури для дітей та юнацтва в світлі наукової критики [Електронний ресурс] / У. С. Гнідець. – Режим доступу : <http://www.chl.kiev.ua/key/Books/ShowBook/46>
5. Журба Т. Вірші / Т. Журба // Степ. – 1995. – № 1. – С. 10–13.
6. Журлива О. У нашої Наталі / О. Журлива. – К. : Дитвидав, 1960. – 14 с.
7. Исарова Л. Т. Всегда ли нужна «возрастная специфика»? / Л. Т. Исарова // Вопр. литературы. – М., 1960. – № 9. – С. 30–46.
8. Маршак С. Я. О большой литературе для маленьких / С. Я. Маршак // Собрание сочинений : в 8 т. / С. Я. Маршак. – М. : Худож. лит., 1971. – Т. 6. – С. 195–243.
9. Михалков С. В. Доброе призвание / С. Михалков // Литература и жизнь. – 1960. – № 1. – С. 16–19.
10. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / В. М. Поліщук. – вид 3-є випр. – Суми, 2010. – 352 с.
11. Русанівський В. М. Дієслово – рух, дія, образ / В. М. Русанівський. – К. : Радянська школа, 1977. – 111 с.

Анастасія ГОРОДНЯНСЬКА ОСОБЛИВОСТІ БУДОВИ І ФУНКЦІОНУВАННЯ ДІЄПРИКМЕТНИКІВ У МОВІ ЛІТОПІСУ САМОВИДЦЯ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Білих О. П

Характерною особливістю розвитку української літературної мови кінця XVII – початку XVIII ст. було своєрідне відродження літописного стилю. На цей час він представлений насамперед так званими козацькими літописами Самовидця, С. Величка, Г. Граб’янки [4, с. 123–125]. Особливе місце серед цих пам’яток посідає літопис Самовидця. За спостереженнями дослідників, він написаний «простою» мовою, яка містить велику кількість елементів народнорозмовного походження [3, с. 164]. Загалом же, ця пам’ятка



свідчить про те, що в кінці XVII – на початку XVIII ст. розпочався процес формування нової (на національній основі) української літературної мови.

З огляду на сказане мова літопису Самовидця неодноразово привертала увагу науковців, однак вивчена вона поки що не достатньо. Зокрема, не до кінця з'ясованими на сьогодні є особливості будови і функціонування дієприкметників у пам'ятці. Тому тема пропонованого дослідження є, на нашу думку, **актуальною**.

Мета розвідки – з'ясувати особливості будови дієприкметників у мові видатної пам'ятки історіографії літопису Самовидця.

Сформульована мета передбачає виконання таких **конкретних завдань**:

– дібрати необхідний для дослідження матеріал;

– здійснити аналіз виявлених дієприкметників;

– узагальнити результати проведеного аналізу і сформулювати висновки щодо особливостей творення зафіксованих дієприкметників.

Матеріал для дослідження дібрано шляхом суцільної вибірки із видання: Літопис Самовидця / Підг. тексту Я. І. Дзири. – Київ : Наукова думка, 1971. – 205 с. [2].

На ранніх етапах розвитку української мови в ній були представлені чотири різновиди дієприкметників: активні дієприкметники теперішнього часу, активні дієприкметники минулого часу, пасивні дієприкметники теперішнього часу, пасивні дієприкметники минулого часу [1, с. 265–268]. Згодом система цих форм змінювалася, й у сучасній українській літературній мові широко вживаними є лише пасивні дієприкметники минулого часу, інші фактично вийшли з ужитку [1, с. 341–349]. У мові обстеженої нами пам'ятки зафіксовано такі різновиди дієприкметників: активні дієприкметники теперішнього часу (найбільш широко виживаний різновид досліджуваних форм), пасивні дієприкметники минулого часу (також достатньо широко представлені), активні дієприкметники минулого часу (виявлено всього кілька форм). Пасивні дієприкметники теперішнього часу в мові літопису Самовидця, за нашими спостереженнями, відсутні.

Далі подаємо характеристику особливостей творення дієприкметників кожної із виявлених груп.

Активні дієприкметники теперішнього часу. Проаналізовані активні дієприкметники теперішнього часу утворені за допомогою суфіксів *-уч-*, *-юч-*, *-яч-*. Утворень із церковнослов'янськими формантами *-иц-* (*-юц-*), *-аиц-* (*-яиц-*) не виявлено. Це засвідчує, на нашу думку, близькість мови літопису до народнорозмовного мовлення.

Суфікси *-уч-*, *-юч-* у розглянутому матеріалі приєднувалися до основ теперішнього часу дієслів першої дієвідміни, *-уч-* до основ на твердий приголосний, *-юч-* до основ на м'який: *воєвода киевській Шикевиц, на той час будучий* (79)*, *сам и усі козаки при нему будучіе* (90), *людей ... при них будучих* *дозволили зоставити* (26), *полковники со всею старшиною и козаками при них будучими* (78), *часто посилали до короля полского на тот час зостаючого* *Міхала з Вишневецких* (98), *до которого все військо зостаючее на Запорожжю пристало* (92), *людем ратним зостаючим на Україні* (64), *войска ... козацкіе, зостаючіе при тих войсках коронних* (78), *застал усі городи полни людей, сподіваючихся* *посилков от его царского величества* (118), *а Дорошенкового брата знаишли на передмістю криючогося* *и узали в неволю на Москву* (117), *відомость о войсках за гетманом наступуючих* (153).

Суфікс *-яч-* (форм із *-ач-* не виявлено) приєднувався до основ теперішнього часу дієслів другої дієвідміни: *люде в осаді сидячіе* *видят, же трудно* (93), *так великое будовання церквей божиїх чотирьох, стоячих* *у самом городі зо всею оздобою* (125), *занялася церков Рождества Хрестова, стоячая* *в ринку близко комор крамних, в Стародубі* (125).

Розглянуті активні дієприкметники теперішнього часу в обстеженій нами пам'ятці виконують атрибутивну функцію, виступають при цьому переважно в складі поширеного означення, вираженого дієприкметниковим зворотом, що засвідчують наведені вище приклади.

Пасивні дієприкметники минулого часу. Дієприкметники цієї групи утворені від інфінітивних основ переважно за допомогою суфіксів *-н-* (*-нн-*), *-ен-* (*-енн-*), в окремих формах зафіксований також суфікс *-он-*.

Суфікс *-н-* (*-нн-*) приєднувався до основ на *а*, *-ен-* (*-енн-*) – до основ на приголосні. Обидва форманти могли вживатися як з однією, так і з двома літерами *н*, хоч, за нашими спостереженнями, кількісно переважають форми без подвоєння: *старшина будучи у дворі зачинені* (106), *и слободи на его имя закликано коло Богу спустошених містах* (128), *только засліплені* *будучи подарками от старост и жидов арендарей* (11), *на той же виписанной згоди з послами королевскими отдано волость* (142), *ласкою его царского величества упевнени* (90), *а на том била воля гетманская, жебы або декретові досить чинил, албо каранній был* (124), *Ніжин зась и Чернігов и Переясловль міста попустошени и попалени, а замки зоставили през усе літо в облаженю от козаков усею посполства* (104), *А в Переяславле Яким Сомченко наказним гетманом присланній был, которій одержался щире при его царскому величеству* (88), *а Сомко гетман меловался, либо радою необранній был* (81), *которіе были зоставлени от границ шведской, и прийшли без указу под город Москву* (161), *але и тот за свою зневагу, же отдал санжаки, розгніваній, оному помочи не дал* (121), *а полки отпуццени до городов по смерти небожчика Обидовского* (165), *город азов его царское величество своїми людми осадил, и що зготованного през войну зараз направити розказал и церкви будовати* (110), *грамоті данній от короля его милости Владислава Четвертого* (158), *бо час немалій у Царигороді зоставал неспущенній* (61).

У наз. в. множини дієприкметники аналізованої групи використовуються переважно в стягнених формах. Зрідка трапляються форми нестягнені: *Киева уступити міют мехом, также забранніе річи в костелях* (102).



Серед розглянутих пасивних дієприкметників минулого часу зафіксовано також кілька форм із суфіксом *-он-*, які з'явилися, очевидно, в результаті впливу польської мови: *незлічонное множество бісурман пропало* (139), *тоест в околничого запроионі Сомко гетман и Бруховецькій з старшинами* (89).

Дієприкметники цієї групи, як і попередньої, виконують переважно атрибутивну функцію, здебільшого у складі поширених означень, виражених дієприкметниковими зворотами (про що свідчать наведені приклади). Зрідка пасивні дієприкметники минулого часу є частинами присудків.

Активні дієприкметники минулого часу. Ця група дієприкметників у проаналізованому матеріалі представлена лише кількома формами, вони утворені за допомогою суфікса *-л-*: *присягліє бурмистрове, и райци свої уряди покидали и борода (57), усіх умерлих так з склепов, яко из гробов виколivano и за місто вождо вивезено* (114). Перший із наведених дієприслівників виконує атрибутивну функцію, другий є субстантивованим словом.

Отже, проаналізований матеріал дозволяє зробити такі висновки:

- 1) дієприкметники є достатньо широко вживаними формами в мові літопису Самовидця;
- 2) на відміну від нової української літературної мови, у мові обстеженої пам'ятки високочастотними є активні дієприкметники теперішнього часу, хоч відзначаємо, що активні дієприкметники минулого часу, які довгий час уживалися в українській мові, у літописі Самовидця, за нашими спостереженнями, відсутні;
- 3) синтаксичні функції дієприкметників у мові обстеженої пам'ятки загалом такі ж, як і в новій українській літературній мові, ці форми є переважно означеннями.

* *Примітка.* Цифра в круглих дужках після ілюстрації позначає сторінку обстеженого видання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бевзенко С. П. Історична морфологія української мови (нариси із словозміни та словотвору). – Ужгород : Закарпатське обласне видавництво, 1960. – 416 с.
2. Літопис Самовидця / Підг. тексту Я. І. Дзири. – Київ : Наукова думка, 1971. – 205 с.
3. Огієнко Іван (Митрополит Іларіон). Історія української літературної мови. – Київ : Наша культура і наука, 2004. – 436 с.
4. Русанівський В. М. Історія української літературної мови. Підручник. Київ : АртЕк, 2001. – 392 с.

Євгенія ГОРОХОВА

СЕМАНТИЧНІ ГРУПИ ПРОСТИХ ПРИСУДКІВ У ПОЕЗІЯХ А. С. МАЛИШКА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Огаренко Т. А.

Основною синтаксичною одиницею є речення, яке має найважливішу функцію – комунікативну. Спілкування відбувається тільки завдяки реченням, оскільки вони виражають думку. Визначальною характеристикою речення є предикативність. У двоскладному реченні ця категорія реалізується у двох головних членах речення: підметі й присудку. Зазначені компоненти можна розглядати як з погляду формально-синтаксичного (на основі синтаксичних зв'язків), так із позиції семантико-синтаксичної структури – на основі семантико-синтаксичних відношень. Присудок пов'язується з підметом предикативним зв'язком і є стрижневим компонентом речення.

Мета статті – дослідити семантичні групи простих присудків у поезіях А. С. Малишка зі збірки «Березень».

Завдання:

1. Вивчити погляди науковців на роль присудка у вираженні предикативності.
2. Узагальнити класифікації присудків.
3. Виокремити прості присудки в поезіях А. С. Малишка (збірка «Березень»).
4. Проаналізувати визначені присудки з погляду семантики.

Грамматична структура двоскладного речення організується вдома головними членами – підметом і присудком. Семантично достатньо цих компонентів, щоб зміст речення був зрозумілим. Підмет і присудок визначаються відносно один одного, тому всі мовознавці розглядали присудок у нерозривному зв'язку з підметом. Відомо, що Ф. І. Буслаєв визначав присудок з погляду логічного і граматичного. Логічний присудок – це головний член з усіма залежними словами, тобто вся група присудка. Сам присудок передає значення предикативної ознаки в широкому розумінні.

Категорія присудка як головного члена речення пройшла тривалий шлях становлення. Як зазначає О. І. Крижанівська, у текстах давньокіївського періоду зафіксовано всі види простого речення, у тому числі двоскладні, тобто ті, у яких предикативний центр виражений двома головними членами [4, с. 166]. Функціонували такі структурні типи присудків, які виділяються і в сучасній українській мові – прості й складені. Щодо простого присудка, то цікавим є те, що він міг виражатися активним нечленим дієприкметником. Окрім того, говорячи про функцію давального (першого і другого), О. І. Крижанівська спирається на думку О. Безпалька про те, що другий давальний (дієприкметник) має певні ознаки предикативності й наближається за функцією до дієслова-присудка [4, с. 170]. Не дивно, що в українській синтаксичній науці поширені думки про дієприкметник і дієприслівник як другорядні присудки.

Мовознавці єдині в думці, що основною ознакою речення є предикативність. «Предикативність – комплексна синтаксична категорія, що виражає співвіднесеність повідомлення з дійсністю і формує речення як комунікативну одиницю» [7, с. 44].

З погляду формально-синтаксичної організації основу речення становлять структурні схеми, що є своєрідним зразком, за яким можна побудувати будь-яке речення. Залежно від синтаксичних зв'язків виділяють компоненти речення, які важливі для визначення типів речення. Основним формально-



синтаксичним типом простого речення є двоскладні речення. Найважливішим структурно-семантичним елементом речення є присудок.

«Присудок – головний член двоскладного речення, який, указуючи на модально-часову характеристику носія предикативної ознаки, перебуває в предикативному зв'язку з підметом» [7, с. 73].

Присудок функціонує у двоскладному реченні, становить разом з підметом предикативний центр. Предикативна основа є необхідним мінімальним складником для існування речення.

На думку Н. Л. Іваницької, ознаками, які диференціюють присудок як компонент формально-граматичної структури речення, є такі: ядерність у системі інших синтаксичних компонентів; заміщення субпозиції головної позиції двоскладного речення, взаємозумовлений зв'язок із підметом, детермінованість підмета з боку синтаксичного часу, способу, особи; об'єм, що визначається сукупністю морфологічних форм вираження; межа, що визначається одним повнозначним словом чи єдністю кількох слів, які в структурі речення становлять семантико-граматичне ціле [3, с. 68]. Дослідниця зазначає, що перші три ознаки є головними, визначальними для присудка як компонента синтаксичної структури двоскладного речення. Вони вказують на відмінність присудка від головного компонента односкладного речення і разом з тим увиразнюють його як компонент речення, відмінний від інших, у тому числі й від підмета у двоскладному реченні.

Обсяг і межа виступають ознаками, які характеризують формально-граматичну природу присудка. Ознаками, які визначають присудок як компонент семантико-граматичний (предикат), є синтаксичне значення дії, стану, ознаки, що конкретизуються лексичним значенням конкретних слів. Ці ознаки співвідносять даний компонент речення з позамовною дійсністю. Кожен із варіантів формально-граматичного присудка, незалежно від структури, указує на одне із значень – дію, стан чи ознаку.

Присудком є головний член двоскладного речення, який називає дію, стан або ознаку як предикативну характеристику, приписувану підмету. Присудок пов'язується з підметом зв'язком координації і відповідає на питання: *що робить підмет? що з ним робиться? який він є? що він таке?*

За структурою розрізняють простий і складений присудки. Деякі вчені, окрім названих, виділяють ще й складний присудок.

Н. Л. Іваницька традиційно виокремлює типи присудків, зазначаючи, що в українській мові субпозиція присудка може реалізуватися в одноелементній структурі – відповідно утворюється одноелементний, чи простий присудок, двоелементний – утворюється двоелементний, чи складений присудок, і трьохелементний – утворюється трьохелементний присудок [3, с. 70].

Простий присудок виражається повнозначним дієсловом в одній із форм дійсного, наказового чи умовного способу. Замість особових дієслів, зазначає мовознавець, позицію присудка можуть реалізувати неузгоджені вигуківно-дієслівні форми типу *хан, скік*, які в тексті одержують значення дієслова минулого часу доконаного виду з відтінком інтенсивності дії. Простими можуть бути лише дієслівні присудки. За основу виділення простих присудків беруть спосіб реалізації дієслівними лексемами їх семантики. Усі дієслова, окрім безособових, як абсолютної, так і релятивної семантики, можуть реалізувати позицію присудка й утворювати структуру простого, чи **одноелементного** присудка.

Простий присудок у переважній більшості випадків буває однослівним. Є простим також присудок, виражений: а) дієсловом у складеній формі майбутнього часу: *А тепер будемо вечеряти всі разом* (В. Собко); б) дієсловом умовного способу: *На місці вчительки я б тебе за такий зошит виставила з класу!* (О. Донченко); в) дієсловом наказового способу як простої, так і складеної форми: *А ти напиши про щось справжнє з життя нашого класу* (О. Донченко); *Хай потішається парубча* (Ю. Бедзик).

Простий дієслівний присудок виражається також:

1) інфінітивом, хоч така форма більше характерна для розмовного мовлення;
2) вигуківною формою дієслова, яка передає коротку, миттєву дію: *Заридала Катерина та бух йому в ноги* (Т. Шевченко);

3) звуконаслідувальними словами: *А чобітки їхні – дзень-дзень* (О. Гончар);

4) дієсловом бути в дійсному, умовному чи наказовому способі із значенням «бути в наявності, перебувати»: *Був чудовий липневий ранок* (М. Коцюбинський); *За чверть години вони будуть дома* (Ю. Бедзик); *Ще є в людей такі серія!* (А. Малишко); *О вісімнадцятій нуль-нуль будь обов'язково вдома*;

5) фразеологічними сполученнями: *Сьогоднішня їхня сварка зводила нанівець ту теплу робочу дружбу* (Іван Ле); *Він без угаву править теревені, поблискуючи з-під розкуйовджених вусів білими молодими зубами* (О. Гончар);

6) стійкими сполученнями дієслова та іменника, які за значенням відповідають одному слову, типу брати участь, подати команду, взяти напрям і под.: *Черниш козирнув і подав команду на п'ятий рейс* (О. Гончар); *Через кілька хвилин слухняна емка, голосистим гудком привітавши вартового на воротах, вилетіла в поле і взяла напрям на хутір Марцинюки* (Ю. Збанацький).

До складу простого дієслівного присудка можуть входити модальні частки як, як не, ну, давай, ніби, наче, мов, немов, начебто, собі, так і, аж: *Сонце щойно вплигло з-за обрїю. Воно ніби залягло на далекій смужці лісу, велике і червоне* (Ю. Збанацький); *...а дрібнота уже за порогом як кинеться по улицях, та й давай місити недобитків православних, а ті голосити; Я аж засміявся* (Т. Шевченко).

Простий дієслівний присудок іноді ускладнюється. Ускладнені форми простого дієслівного присудка включають:

1) дві однакові повторювані форми одного й того ж дієслова: *Ліс густішав і густішав* (О. Гончар);

2) дві однакові повторювані форми одного й того ж дієслова з часткою **так**: *А заєць побіг так побіг*;



3) два спільнокореневі дієслова, одне у формі інфінітива, а друге в дієвідмінюваній формі, з часткою **не**: *Крові багато проллється, а подолати нас ніхто не здолає* (Ю. Збанацький);

4) дві дієслівні форми, одна з яких має ослаблене лексичне значення, типу давайте попрацюємо, взяв та й збудував, знай співає, піду попрацюю і под.: *Я б прийшов допоміг* (В. Собко);

5) простий дієслівний присудок може ускладнюватись частками *було, бувало, давай*;

6) ускладнює форму дієслівного простого присудка частка собі, наприклад: *Улітку наша річка обміліла, пливе собі ліниво* (М. Рильський).

А. П. Загнітко також підтверджує, що «присудок виступає організаційним, композиційним і смисловим центром речення і виражає два значення: 1) конкретне, лексичне (дію суб'єкта, його ознаку, стан, родові поняття тощо); 2) граматичне – віднесеність предмета, що конкретизується, до дійсності. Лексичне і граматичне значення можуть поєднуватися в одній лексемі або поширюватися в інших лексемах...» [2, с. 483]. Семантика присудка надзвичайно важлива в художніх творах.

Поезії зі збірки «Березень» відзначаються продуктивним уживанням простих присудків. Семантика дієслівних лексем надзвичайно різноманітна.

Активно використовуються дієслова із значенням руху, напр.: *Я ж бачив учора в саду на алеї Ішла кароока, ішла чорнобрива, – Вони й повернулись від сонця до неї...* (5, с. 256); *І я промчуся близько-близько (Лиш ніч повіє у лице)...* (5, с. 265); *Де ніч бредє собі до старості, Крізь шум юрби многоязикої, Де ходять хлопці окуляристі, Пізнавши мудрості великої* (5, с. 266).

Дієслова на позначення фізичної дії регулярно спостерігаються у поезіях А. С. Малишка: *Як він підійметься густий, Росистий і колючий, Як він похилить колос свій З-під молодій тучі* (5, с. 273); *Вільхову кору оббива Малесенька пташина, І прокидається трава, І зорі – як шишина* (5, с. 272); *...Охрім всіх коней підкував, Підрізав буйні гриви* (5, с. 272).

Дієслова можуть передавати семантику мовлення, говоріння: *Чотири хлопці за широким плесом Вмивалися на тихому світанку, Втирали піт з чола і гомоніли, Розкотисто сміялись* (5, с. 263); *Волошка, рута і півонія Зовуть, палаючи одразу* (5, с. 265); *Про це я вам не оповім, Пожду до урожаю...* (5, с. 273); *Дуб із дубом встали рядом, Гомоніли древнім ладом...* (5, с. 266). Зрідка трапляються дієслівні форми, що порушують морфологічні норми української мови, однак їх уживання стилістично виправдане, оскільки автор у такий спосіб передає просторічне мовлення, як-от: *Твій син це й слова не говорє, Для нього сон – як слова лить* (5, с. 265).

Дієслова, що називають процес, позначають певну незакінчену дію, яка мислиться як щось тривале: *...Я поїду в далеке місто, Їй коханого привезу* (5, с. 262); *Воно край неба сіло відпочити, Неначе лісівничий клопітливий...* (5, с. 263); *Будуть знов казки та неблизіці, Розцумляться спогади, мов сад* (5, с. 262).

Стан як певна категорія може передаватися в українській мові різними одиницями: словами категорії стану в односкладних безособових реченнях, описовими конструкціями, а також дієсловами на позначення стану. Так, в аналізованих творах поета активно використовуються дієслова із значенням стану, наприклад: *Можливо, син тобі наснитися, Коханням з смутком пополам...* (5, с. 265); *І знов пливе ясна блакить За мною, наді мною, Грибною вільгістю пахтить і віє листвиною* (5, с. 272); *Степ і степ Наснився трактористу* (5, с. 273).

Присудки виступають потужним засобом створення слухових образів, наприклад: *Хай похрумка заєць тришки, Виспиться як слід* (5, с. 267); *Ще не шелеснуть явори, Ще зорі сиплється в яри, А вже в мелодії високій тремтить дихання сивих нив* (5, с. 258); *Буде здаватися: гуси злетілися, Бджоли гудуть і гудуть над гарматами* (5, с. 259); *Гуси над нею летять і курликають, Грім упада, ударяючи глухо...* (5, с. 259); *Поїзди гудуть за Ірпінню, За Мостище лине луна ...* (5, с. 261).

Для поезії важливим засобом впливу на читача є зорові образи, які вимальовують описувану картину, таким чином поглиблюючи й посилюючи враження від твору. Дієслова на позначення зорового сприйняття продуктивно вживаються в поезіях зі збірки «Березень», як-от: *В далекім полі тануть журавлі, Як видиво навіки неповторне...* (5, с. 262); *Рілля парує* (5, с. 273); *Заблиснув із узбочин Шитини жар нетлінний* (5, с. 257); *Синіє сон: синиця Дзвенить: «Світо-віто»* (5, с. 257); *У хлопців очі враз заголубіли, Нашивки заяскріли на петлицях...* (5, с. 264).

Проаналізувавши семантичні групи простих присудків у поезіях А. С. Малишка, можемо зробити висновок, що поет вживає лексеми з різноманітними значеннями: зоровими, слуховими, із семантикою стану, мовлення, фізичної дії, процесу, завдяки чому читач може вимальовувати найточніші, найяскравіші картини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Буслав Ф. И. Историческая грамматика русского языка / Ф. И. Буслав. – М.: Учпедгиз, 1959. – 623 с.
2. Загнітко А. П. Теоретична граматики сучасної української мови: Морфологія. Синтаксис / А. П. Загнітко. – Донецьк, 2011. – 991 с.
3. Іваницька Н. Л. Двоскладне речення в українській мові / Н. Л. Іваницька. – К., Вища шк., 1986. – 167 с.
4. Крижанівська О. І. Історія української мови. Історична фонетика. Історична граматики / О. І. Крижанівська. – К.: Академія, 2010. – 246 с.
5. Малишко А. С. Твори в п'яти томах: Том 1. Поезії. – К.: Дніпро, 1986. – 429 с.
6. Слинко І. І. Синтаксис сучасної української мови: Проблемні питання / І. І. Слинко, Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська. – К.: Вища шк., 1994. – 670 с.
7. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: підручник / К. Ф. Шульжук. – К.: Академія, 2004. – 406 с.



Юлія ЄВКО

САМОБУТНІСТЬ ТВОРЧОСТІ СЕРГІЯ ЖАДАНА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Ратушняк О.М.

Анотація: У статті особливу увагу відведено розумінню терміну «постмодернізм», передумови виникнення, становлення та його ключових ознаках. Оглянуто творчість Сергія Жадана як одного з найбільш яскравих представників постмодернізму, естетичні засади та біографічні відомості з життя поета.

Ключові слова: постмодернізм, іронія, дадаїзм, сюрреалізм, теза, авторитет, хаос, проза, криза, універсальність, поезія.

Постмодерністська література є на сьогоднішній день найактуальнішою течією, оскільки демонструє відображення стану суспільства в його реальному виявленні. Крах ідей та ідеологій і є сутністю та ознакою періоду постмодерну, першою не за рахунком, а за важливістю. Адже вся попередня епоха, відмовившись від релігійного світогляду, замінила релігійне мислення «прогресивнішим» – ідеологічним, тобто основаним на ідеях тих або інших особистостей.

Творчі доробки Сергія Вікторовича Жадана є яскравим прикладом літератури постмодерну, втілюючи в собі реальне життя, з його буденними проблемами. Неможливо переоцінити дидактичний вплив творчості письменника з його філософським, хоча в той же час і неймовірно реалістичним баченням дійсності. Твори Сергія Вікторовича дуже багатогранні, як власне і сам письменник.

Відлік існування терміну «постмодернізм» зазвичай ведеться від 1960-70 років, коли він виникає в США та Західній Європі. Передумовами появи постмодернізму стало розчарування в ідеалах модернізму: безповоротності прогресу, вирішення наукою й технікою глобальних проблем людства, цілісності світу, існуванні загальнолюдських цінностей. Для постмодернізму характерні розмиття меж мистецьких жанрів і напрямів, усунення відокремленості масової культури від елітарної, автора від глядача (читача), проголошення відносності істини та цінностей, недовіра до авторитетів, деконструкція, гра та іронія.

В англійській мові розрізняється терміни «*Postmodernism*» (власне постмодернізм) – для означення постмодернізму, як історичної епохи, що прийшла на зміну епосмодернізму «*Postmodernity*» (постмодерність) – який використовується для означення проявів постмодернізму у соціальній та культурній сферах. Постмодернізм виник як відображення світу третьої чверті ХХ століття, що після двох світових воєн і наступного переділу світу й стрімкого розвитку технологій бачився хаотичним, позбавленим загальних моральних, етичних і естетичних, світоглядних координат, який не вкладається в рамки правил і обмежень культури модернізму.

У мистецтві попередниками постмодернізму вважаються дадаїзм та сюрреалізм. Дадаїзм, як реакція на Першу світову війну, відобразив абсурд світу, вдаючись до колажів, використання готових предметів, які лише дещо дороблялися митцем, іронії. Яскравим представником дадаїстів був Марсель Дюшан. Сюрреалізм же проголошував очищення мислення від логіки, парадоксальність, автоматизм творчості, коли автор лише виражає підсвідоме чи позалюдське.

Як мистецький напрям загалом постмодернізм окреслився в 1960-і в спробі адаптувати європейський культурний спадок до американських реалій того часу. В 1970-і він проявився в плюралізмі та еkleктизмі, злитті культур. Однією з основних рис постмодерністського мистецтва оформлюється використання готових форм, незалежно від їх походження. Предметом мистецтва стає будь-яка річ, котру досить дещо змінити чи помістити в незвичайне середовище. Ключовим для мистецтва постмодернізму є не вироблення, а поєднання вже існуючого.

Прочитавши лекцію Лілії Лавринович (кандидату філологічних наук, доцента, викладачки факультету філології та журналістики у СНУ імені Лесі Українки) на тему «Який насправді український постмодернізм?», я збагатилася себе дуже цікавою інформацією на рахунок цього. «Найважливіша теза для постмодерністів: **«Світ – це текст. Стираються межі між реальністю і текстом. Існує один величезний текст, в якому є весь світ»**. Друга ознака літератури постмодернізму – це смерть автора. Велика роль надається читачу, який повинен сам відповісти на поставлені автором питання. Третю ознаку постмодернізму можна вбачити в грі: «Постмодерністська література – це гра. Все вже було сказано раніше. Єдине, що залишається, – грати з текстом».

Сучасне літературознавство супроводжується інтеграцією у створенні нової концепції світобачення ХХІ сторіччя. Вивчення літератури «перехідного періоду» потребує пильної уваги, бо саме цей період характеризується переосмисленням, руйнуванням певних штампів. «Хаос, який іде разом із руйнуванням старих систем світобачення й відображення, вводячи до депресії сучасників, дарує надію нового усвідомлення себе і світу. Межова свідомість тим і гарна, що вона «підводить підсумки» минулому й активно експериментує в пошуках нового».

Відчута потреба переосмислення світовідчуття сучасника на зламі тисячоліть призвела нас до провокативного та епатажного, дещо анархічного протесту Сергія Жадана в романі «Ворошиловград», у якому автор-художник кінематографічними засобами будує урбаністичний простір збентеженого, розгубленого сучасника на зламі тисячоліть. Цю абсурдність буття відчуло покоління дев'яностих, до якого належить і сам письменник. Найголовніша зміна у постмодернізмі відбувається з людиною, з індивідумом та зі «стадом». Найсуттєвішим поняттям яке співвідноситься з людиною постмодерного часу це – криза.



Криза особистості – це явище загострення психічних суперечностей, що супроводжується різкою і кардинальною перебудовою самосвідомості індивіда та його взаємин з навколишніми людьми. Саме такими є герої (Герман, Ольга «Ворошиловград»; Боб, Марат, Юра «Месопотамія») Сергія Жадана. Взагалі поняття кризових, межових, деформованих, деконструйованих ситуацій є характеристикою постмодернізму, саме ці поняття і визначають його. В цей час у людині відбувається злам на всіх рівнях: моральних, етичних, матеріальних, фізичних тощо. Сергій Жадан витворює вир кризовості життя персонажів, це може бути пояснене тим, що майже всі Жаданівські герої, це «вихідці» з 1980-х та 1990-х років минулого століття, часу змін, криз, пошуків. У своїй книзі «Месопотамія» Сергій Жадан демонструє нам постмодерний уявлення про міський дискурс зі ретроспективно – метафоричним поглядом у добу IV ст. до н.е. Процес міфологізації оповіді на рівні зображення часу та простору відбувається на кількох рівнях: 1) накладання на реальну історію міфологічних сюжетів та архетипів (назва твору «Месопотамія», окремі її розділи «Фома», «Юра», «Матвій», міфічний образ рік Тигру та Євфрату, як життєдайне місце, і річка Стікс через яку відбувся перехід мертвих у царство Аїда, тобто ріки – межа світів; 2) ієрархізація просторових образів (творення епосу міського дна, отже, вихід героя за межі профанного часу міста в сакральну міфологічну вічність; оповідання «Марат»);

Майже усі персонажі Сергія Жадана пізнають цю кризу чи то в дорозі, чи то в закритому, притаманному внутрішньому локативному відчуттю просторі. Отже, у поданих творах Сергій Жадан змальовує традиційний комплекс духовних потреб, які спровокували екзистенційну кризу особистості на прикладі головного героя твору (Германа чи Марата), промовисто репрезентували притаманні письменникам-екзистенціалістам мотиви – абсурду, свободи, вибору, відповідальності, відчуження, страху, складності міжлюдських стосунків та ставлення людини до світу, зневіри, розчарованості. Як феномени людського буття – це своєрідні категорії авторської свідомості, що показують, як розчавлений системою сучасник на межі тисячоліть став самотньою, роздвоєною і дезорієнтованою людиною.

Отже, С. Жадан міфологізує час і дає можливість своїм героям «видряпатися» з ситуації радянського минулого в межах сучасного повсякдення. Його тексти націлені на віднаходження «іншого» способу віднаходження себе, способу обминання кризовості, способу не втрати людяності, способу бути просто людиною. Крізь призму інфантильності людину він вдається до способів її реінкарнації шляхом опозиційності часу, людей та цінностей.

На початку 2000-х років Сергій Жадан виступив як прозаїк, випустивши першу книгу «Біг Мак» – стильні, м'які не досить сюжетні твори. Наступна книга зробила Сергія Жадана культовим письменником – «Депеш Мод» – то гостросюжетна, то антисюжетна пригода кількох молодий людей котрі шукають товариша по полях, гуртожитках і заводах, залізницях Східної України. В цьому творі поєднане цікаве написання з дотепним, неабияким почуттям гумору. Тематика – життя молоді у великому місті.

Образність С. Жадана це перш за все влучно вигадані та описані персонажі, як наприклад згадваний в творі «Депеш Мод» Степан Галябарда, що став символом української «традиційної естради», досить оригінальні порівняння: «Ранкове радіо ніби пастух / для підлітків і жуків». Неможливо уявити літературну творчість С. Жадана без його характерної мови – специфічний ритм, з риторичними зворотами, повторами та перепитиваннями: «Чим цікавиться сучасне мистецтво?». Неодмінна риса мови С. Жадана – лексична простота та насиченість розмовними виразами, через що його письмо переходить межі властиві літературній мові, не кажучи вже про чималі розбіжності з письменниками – традиціоналістами. Отже, Сергій Вікторович Жадан пройшов довгий шлях становлення себе, як письменника, встиг зайнятись і викладацькою діяльністю, поетичною творчістю, був членом музичного гурту, та прийшов все ж до того аби писати прозові твори. Звісно, поетичну та музичну творчість він не покинув, проте прозові твори мали на стільки оригінальний, та цікавий характер що захопили дуже велику кількість читацької аудиторії. І тепер ми знаємо Сергія Жадана, як прекрасного письменника-прозаїка.

Жадан на мою думку, один з найбільш універсальних поетів нашого покоління. Заглиблюючись в всі ці складні механізми сучасної української літератури, виникає враження, що просто добре писати і не бути при цьому улюбленцем якогось одного табору (що означатиме – автоматично стати небажаним для іншого) – просто неможливо. Власне, десь так і є. Проте завжди є винятки з правил. Таким позитивним винятком є якраз письменник Сергій Жадан.

Не раз я замислювалася, чому саме він є цією золотою серединою нашої літератури. Кожного разу читаючи його вірші, я частково отримувала відповіді на ці свої запитання. Його поезія, проза, музика, кожному вдається знайти щось собі до вподоби. Поезія Сергія Жадана дуже сучасна, що подобається молодим авторам, але водночас зазвичай римована, що заспокоює традиційні душі старшого літературного покоління.

Перечитавши безліч інтерв'ю Сергія Жадана, можу сказати те, що це саме та людина, про яку, здається, ти читаєш, пізнаєш, цікавишся внутрішнім світом, його думками з того чи іншого приводу, але чим більше намагаєшся дізнатись, тим більше розумієш, що взнати все – насправді абсолютно неможливо, адже кожного дня виходить якась новина. Але, я гадаю, що може саме в цьому весь смак.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Жадан С. Ворошиловград : / С. В. Жадан. – Харків : Фоліо, 2012. – 442 с.
2. Жадан С. Месопотамія : збірка оповідань і віршів / Сергій Жадан ;
3. Ковалів Ю. Історія української літератури кінець XIX – поч. XXI ст. Том другий. У пошуках іманентного сенсу/ Юрій Ковалів. – Академія. – Київ, 2013. – 624с.
4. Депеш Мод: роман / С.В. Жадан; післямова П.А. Загребельного. – Харків: Фоліо, 2011. – 229 с. (Графіті)
5. <https://uk.wikipedia.org/wiki/Постмодернізм>
6. <http://avtura.com.ua/book/349/reviews/>
7. <https://wwwpravda.com.ua/articles/2004/10/2/3002911/>



Марія ЗОБЕНКО

ЗАПОЗИЧЕННЯ ЯК СПОСІБ ТВОРЕННЯ ВЛАСНИХ НАЗВ СТРАВ (МЕНЮОНІМІВ)

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Ковтюх С. Л.

Система власних назв постійно привертає увагу лінгвістів, оскільки саме в онімах відбилась історія народу, його національний колорит, традиції тощо. Розвиток науки, техніки, різних видів мистецтв, суспільних відносин спричинює появу багатьох товарів, виробів, знаків обслуговування, організацій, фірм та іншого, що потребує індивідуалізації. Різні аспекти найменувань власних назв певних матеріальних об'єктів досліджували такі мовознавці: А. В. Суперанська, Д. Г. Бучко, Т. О. Соболева, Л. А. Капанадзе, О. Ю. Карпенко, М. М. Торчинський, О. В. Глухова, Я. В. Браницька, С. О. Шестакова, С. А. Яценко та інші.

Кулінарна лексика – одна з найдавніших груп словникового складу. У вітчизняному мовознавстві традиційно виокремлюють 21 тематичну групу основного лексичного фонду, до однієї з них віднесено назви предметів харчування і страв: *молоко, м'ясо, мед, хліб, борщ, куліш* тощо. До сучасної кулінарної лексики зараховують терміни, номенклатуру, професіоналізми та різноманітні власні назви страв.

Історія формування кулінарної лексики української мови починається ще з найдавніших часів. Відповідно, серед питомих лексем виокремлюють одиниці спільноіндоєвропейського, спільнослов'янського та власне-українського походження. У всі періоди існування української мови відбувалися запозичення з інших мов, не була винятком і досліджувана група. Оскільки різні українські території входили до складу різних держав, то, крім загальнонаціональної кухні, активно розвивалася регіональна кулінарія, як-то: Галичини, Волині, Поділля, Слобожанщини, Закарпаття, Буковини, Таврії, Причорномор'я, Середньої Наддніпрянищини, Сіверщини тощо. Кулінарну лексику досліджували О. В. Суперанська, О. О. Приймак, В. В. Похльобкін, П. П. Буркова, Г. Н. Скляревська, Н. П. Головицька, О. Ю. Земськова, Е. Е. Бараташвілі, А. С. Бойчук, М. О. Кантурова, Л. Я. Сапожнікова, О. А. Покровська, С. М. Руденко та інші.

З погляду сфер уживання менюоніми входять до складу спеціальної кулінарної лексики. За денотатами власні назви страв розглядають як різновид прагматонімів, для якого характерні певні закономірні явища, що відбуваються в системі власних назв об'єктів матеріальної культури, а також специфічні особливості у сфері номінації, словотворення, функціонування тощо. Прагматоніміка – це окрема галузь ономастики, що вивчає власні назви об'єктів, пов'язані з матеріальною сферою діяльності людини. Різноманітним аспектам дослідження прагматонімікону присвятили праці такі вчені: З. П. Комолова, О. В. Суперанська, Т. А. Соболева, Л. Н. Соколова, Д. Г. Бучко, О. Ю. Карпенко, М. М. Торчинський, І. В. Крюкова, С. О. Шестакова, Н. В. Лиса, О. В. Вінарева, А. М. Янчишин, Є. С. Біла, Г. В. Ткаченко, С. В. Насакіна та інші.

Актуальність дослідження полягає в необхідності системного наукового аналізу способів словотворення власних назв страв у сучасній українській мові, запозичень з різних мов. Варто порівняти менюоніми з апелюваннями та онімами інших класів і підкласів щодо спільних та відмінних дериваційних характеристик, що дозволить зробити висновки про загальні тенденції словотвірних процесів у сфері прагматонімії.

Мета статті – дослідити іншомовні менюоніми сучасної української мови з погляду дериваційних явищ; розглянути запозичення як продуктивний спосіб творення власних назв страв. Реалізація мети передбачає розв'язання таких завдань:

- 1) виокремити групи менюонімів у межах указанного способу словотворення;
- 2) дослідити виокремлені пропріативи з погляду мови-донора;
- 3) визначити кількість запозичень з різних мов.

Об'єктом дослідження є сукупність власних назв страв, пропонує закладами харчування, що позиціонують себе як українські.

Предметом вивчення є запозичення як спосіб творення менюонімів у сучасній українській мові.

Матеріал дослідження – власні назви страв, зафіксовані на офіційних інтернет-сайтах і в меню таких українських закладів харчування: корчма «Українська хата», ресторан «Мітла», ресторан «О'Панас», ресторан «Українська ласунка», ресторан «Хатинка», ресторан «Шинок», ресторанний комплекс «Диканька», готельно-ресторанний комплекс «Хутір», сімейна ресторація «Квартира», ланч-кафе «Ятрань». Крім того, використано «Кулінарний словник» на сайті Patelnya.com.ua, а також інтерв'ю працівників і власників закладів харчування для додаткової інформації про мотивацію менюонімів.

Дослідниця О. О. Приймак у дисертаційній роботі «Відомомастичний словотвір у сфері термінології та номенклатурі (на матеріалі кулінарної лексики)» (2002) проаналізувала дериваційні особливості гастрономічних термінів і номенів, що походять від пропріативів, основні тенденції й чинники цього процесу [6, с. 1]. Професор М. М. Торчинський зазначає, що «О. О. Приймак навела чимало прикладів менюонімів (описала 1600 мовних одиниць), проте сам термін не використовувала. Групування матеріалів здійснено на основі інших, ніж денотатно-номінативний, критеріїв (походження, способу творення, семантики твірної основи тощо)... Потрібно лише відзначити непослідовність підходів до номінування страв і напоїв, яка простежується практично у всіх групах таких найменувань» [11, с. 199].

Українська кулінарна культура передбачає таку класифікацію гастрономічної лексики: 1) найдавніші назви, зазвичай непохідні, які із сучасного погляду можна пояснити тільки частково: хліб, м'ясо, риба, сіль тощо; 2) менш давні, переважно похідні, народні назви страв, які найчастіше мають певну мотивувальну



ознаку: пиріг, кваша, кисіль, вареники, холодник тощо; 3) кальки з французької назв штучних страв, запозичені українською та іншими європейськими мовами, починаючи із XVII–XVIII століть: соте з телячої печінки; філе бараняче на хребтових кістках; теляча грудинка, фарширована чорносливом; желе вишневе з вином токайським тощо; 4) назви страв, запозичені українською в різні часи з інших мов: крекер (з англійської), піца (з італійської), пельмені (з мови комі), шаурма (з турецької), паштет (з німецької) тощо [7, с. 46–47].

Зібрана картотека нараховує 85 однослівних власних назв страв, з них зафіксовано 25 дериватів, що мають іншомовне походження (тобто є запозиченнями).

У межах цього способу словотворення виокремлено 5 підгрупи:

1. Проприативи, що походять від іншомовних загальних назв страв, способу приготування, це парадигматичне утворення найбільше, охоплює 14 дериватів (56% у межах підгрупи): гарнір «*Гратен*», піца «*Барбекю*», салат «*Нісуаз*», м'ясна страва «*Ф'южси*», хліб «*Фокача*», соус «*Рокфор*», піца «*Карбонара*» тощо.

Найменування на позначення першої страви «*Журек*» утворено від польського апелятива *zurek* – назва супу, який у Польщі традиційно готують на хлібній заквасці.

Назва коктейлю «*Мадлен*» походить від загальної назви традиційного, знаменитого на весь світ бісквітного французького печива у формі морських гребінців, оскільки до складу цього напою входить сироп «Печиво мадлен», що має ніжний, солодкий, з ванільними нотками й неповторним ароматом смак. Прикметно, що назва печива у французькій мові утворена від власного жіночого імені служниці титулованого короля Польщі та останнього герцога Лотарингії Станіслава Лещинського (1677–1766). Мадлен Польм'є, яка запропонувала приготувати тістечко за рецептом її бабусі, тим самим врятувавши офіційний обід від фіаско, спричиненого сваркою та звільненням одного з кухарів. У розглянутій підгрупі спосіб запозичення поєднано з лексико-семантичним (онімізацією).

2. Проприативи, утворені від власних назв як реальних, так і віртуальних осіб (8 дериватів, що становить 32%): піца «*Поло*», торт «*Наполеон*», торт «*Захер*», торт «*Естерхазі*», салат «*Вокер*», десерт «*Пантагрюель*», салат «*Кармен*», салат «*Джоконда*».

3. Онім на позначення салату (4%) «*Таурус*» походить від грецької назви знака зодіаку *Тілець*, засвідчено метонімічне перенесення, адже головним інгредієнтом страви є телятина.

4. Від власної назви батончика утворено проприатив (4%) на позначення найменування торта «*Снікерс*», очевидно, унаслідок метафори за зовнішньою подібністю начинки цих двох кондитерських виробів.

У 2-, 3-, 4-й підгрупах засвідчено синкретизм дериваційних способів – запозичення та лексико-семантичного (трансонімізації).

5. Онім на позначення коктейлю «*Акуна-Матата*» (4%) походить від назви відомої пісні з американського мультфільму «Король Лев» (1994), тобто від варваризму, або вкраплення. Вислів «*акунa матата*», чи «*hakuna matata*», у дослівному перекладі з мови суахілі означає «без турбот». Саундтрек з такою назвою був номінований на «Оскар» у категорії «Найкраща пісня» (музика Елтона Джона, слова Тіма Райса). Популярна пісня стала асоціюватися з веселим, безтурботним життям. Це вкраплення як назва коктейлю з'явилося внаслідок метонімічного перенесення: вип'єш цей напій – на певний час забудеш про турботи. У цьому випадку засвідчено синкретизм трьох способів словотворення: запозичення через посередництво англійської з мови суахілі, лексико-синтаксичний спосіб (зрощення), що полягає в злитті сполучення слів в одну лексичну одиницю, та лексико-семантичний спосіб (трансонімізація: власна назва пісні стає власною назвою коктейлю).

Серед досліджуваних дериватів найбільше – 10 власних назв запозичено з французької мови («*Безе*», «*Еклер*», «*Пантагрюель*» тощо); 6 меннонімів – з англійської («*Вокер*», «*Снікерс*», «*Ф'южси*» тощо), 5 – з італійської («*Карбонара*», «*Поло*» та інші), по 1 прикладу з німецької («*Захер*»), польської («*Журек*»), грецької («*Таурус*»), угорської («*Естерхазі*»), суахілі («*Акуна - Матата*»).

У деяких випадках засвідчено конкуренцію мов-донорів, наприклад: проприатив «*Макарон*» утворено від французького апелятива на позначення загальної назви печива *макарон*, хоч і було воно вперше винайдено шеф-кухарем Марії Медичі в Італії приблизно в 1533 році, яка пізніше привезла улюблений десерт до Франції, вийшовши за французького короля. Проте слово французького походження, оскільки поширення це печиво набуло в новій країні тільки в кінці XVIII століття завдяки двом бенедиктинським монашкам, які пекли й продавали цей виріб задля заробітку. Унаслідок зростання попиту печиво масово почали продавати вуличні паризькі торгівці. Апелятив *барбекю*, що став базою для утворення власної назви піци «*Барбекю*», походить від французького слова, яке в українську мову було запозичене, очевидно, через посередництво англійської.

Отже, у сучасній лінгвістиці засвідчено помітний інтерес до вивчення кулінарної лексики. На нашу думку, додаткового дослідження потребують власні назви страв, оскільки до кінця не з'ясованим залишається проблема віднесення чи невіднесення їх до сфери номенклатури, варто проаналізувати також особливості їхнього словотворення, функціонування, причини вибору тих чи тих найменувань кулінарних об'єктів. Серед кулінарних лексем, запозичених з інших мов, виокремлено 5 підгруп. Найбільше дериватів утворилося від іншомовних загальних назв страв (14, що становить 56%), від власних назв осіб виникло 8 меннонімів (32%), по одному прикладу (по 4%) утворено від грецької назви знака зодіаку, від власної назви батончика та власної назви пісні. Для назв першої підгрупи характерний синкретизм двох способів словотворення: запозичення та онімізація в межах лексико-семантичного. Для другої, третьої та четвертої підгруп засвідчено поєднання запозичення з трансонімізацією (лексико-семантичний спосіб словотворення). Дериваційний синкретизм трьох способів (запозичення, лексико-синтаксичного (трансонімізації)) властивий п'ятій групі (тільки один приклад).



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бачинська Г., Тишковиць М. Фонетичні та лексико-семантичні особливості прагмонімів (на матеріалі кондитерських виробів). Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Сер. Мовознавство: Тернопіль, 2017. Вип. 1 (27). С. 22–26.
2. Бучко Д. Г., Ткачова Н. В. Словник української ономастичної термінології. Харків: Ранок-НТ, 2012. 256 с.
3. Горпинич В. О. Відтопнімний словотвір в українській мові: монографія. Дніпропетровськ: Нова ідеологія, 2013. 360 с.
4. Ковтюх С. Л., Кирилюк О. Л. Кінонімія в сучасній українській мові: принципи номінації та способи творення. Кіровоград: ДЛАУ, 2010. 167 с.
5. Ковтюх С. Л. Статус професіоналізмів у лексико-семантичній системі української мови. Наукові записки. Серія: філологічні науки. Кропивницький, 2017. С. 59–97.
6. Приймак О. О. Відномастичний словотвір у сфері термінології та номенклатури (на матеріалі кулінарної лексики): автореф. дис ... канд. філол. наук: 10.02.01. Харків, 2002. 16 с.
7. Руденко С. М., Сапожнікова Л. Я. Творення та функціонування номенклатурних назв в українській підмові харчування (мовно-концептуальний аспект): монографія. Харків: Монограф, 2018. 118 с.
8. Суперанская А. В. Товарные знаки и знаки обслуживания. В пространстве филологии / ДонНУ. Филологический факультет. Донецк: ООО «Юго-Восток, Лтд», 2002. С. 55–71.
9. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. Москва: Наука, 1973. 366 с.
10. Торчинський М. М. Денотатно-номінативна структура ергонімії. *Studia Slavica*: зб. наук. Ужгород: Вид-во Олександрії Гаркуші, 2009. Вип. 10: Ономастика. Топоніміка. С. 185–192.
11. Торчинський М. М. Структура онімного простору української мови: монографія. Хмельницький: Авіст, 2008. – 546 с.
12. Торчинський М. М. Українська ономастика: історія, сьогодення, перспективи. Актуальні проблеми філології та перекладознавства: зб. наук. пр. / гол. ред. М. Є. Скиба; відп. за вип. М. М. Торчинський. Хмельницький: ХмЦНЦ, 2013. Вип. 6, ч. 1. С. 217–238.
13. Шестакова С. О. Семантична мотивованість прагмонімів (на матеріалі власних назв меблів): зб. наук. пр. *Zbiór artykułów naukowych. Konferencja Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Filologia, socjologia i kulturoznawstwo. Teoretyczne i praktyczne aspekty rozwoju współczesnej nauki»*. Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. С. 13–18.

Ірина ЗУБКОВА

ЯВИЩЕ СИНОНІМІЇ В НАУКОВІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор С. Л. Ковтюх

Термінологічна лексика внаслідок постійного поповнення новими одиницями є однією з найбільших і найдинамічніших частин словникового складу сучасної української літературної мови. Аналіз наукових досліджень і публікацій засвідчує, що питанням термінологічної лексики присвячений суттєвий науковий доробок таких мовознавців, як Л. В. Щерба, Г. О. Винокур, Є. М. Галкіна-Федорук, Є. В. Кротевич, О. І. Смирницький, Д. С. Лотте, О. С. Ахманова, В. В. Виноградов, Л. А. Лисиченко, Т. Р. Кияк, М. П. Кочерган, Л. Г. Боярова, О. В. Суперанська, О. О. Селіванова, Л. П. Солдатова, З. Й. Куньч, Л. Д. Малевич, І. М. Кочан, М. О. Вакуленко та ін.

До важких і найменш досліджених аспектів вивчення термінів відносяться питання термінологічної варіантності. Глибшого й повнішого аналізу вимагає така важлива проблема, як реалізація семантичного процесу синонімії в термінології.

Мета статті – дослідити явище синонімії в науковій терміносистемі сучасної української літературної мови.

Реалізація мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) установити закономірності існування лексико-семантичної категорії синонімії в термінології; 2) з'ясувати основні підходи мовознавців до класифікації термінів-синонімів.

Явище синонімії вивчали такі лінгвісти, як: І. С. Олійник, А. П. Коваль, Л. А. Лисиченко, І. М. Кочан, Н. І. Овчаренко, Т. В. Михайлова, В. В. Турчин, Л. М. Філюк, О. А. Мартиняк, М. П. Кочерган, М. О. Вакуленко, Ф. О. Нікітіна та ін.

Традиційно синоніми кваліфікують як слова та словосполучення, які виражають близьке або й тотожне поняття, але розрізняються між собою або відтінками в значенні, або емоційно-експресивним забарвленням, або комплексом цих відмінностей. В академічному виданні «Сучасна українська літературна мова. Лексика і фразеологія» (1973) автор розділу про місце слова в лексичній системі української мови І. С. Олійник пропонує таке тлумачення цього поняття: «Синоніми – це слова, що означають назву того самого характеру, спільні за значенням, але відрізняються значеннєвими відтінками або забарвленням» [9, с. 60].

Доктор філологічних наук, професор Л. А. Лисиченко в праці «Лексикологія сучасної української мови» (1977), визначаючи причини появи синонімів, стверджує, що ці мовні одиниці виникають «з необхідності фіксувати в слові нові відтінки явища, уявлення чи поняття» [5, с. 68]. Однак, дослідниця наголошує на тому, що синонімічні слова можуть характеризувати не саме явище, а своєрідність бачення, оцінки його, ставлення до нього. Отже, для синонімії характерна багатоваріантність.

На нашу думку, у науковій термінології синоніми допомагають дати означення поняття терміна, найточніше висловити думку, уникати повторів того самого слова чи словосполучення.

Аналіз наукових досліджень дає підстави стверджувати, що причинами появи синонімів у термінології мовознавці вважають:

- уживання запозиченого терміна й автохтонного (*вербальний – словесний, лінгвістика – мовознавство, асиміляція – уподібнення*), кількох запозичених термінів (*боніфікація – рефакція*), декількох автохтонних номінацій (*злука – возз'єднання*);

- існування повного варіанта терміна й аббревіатури чи короткого варіанта (*інотека – позика під нерухомість, криза – економічний спад*);

- використання прізвищового терміна і терміна, створеного на основі класифікаційної ознаки (*булева алгебра – алгебра логіки*);



- наявність словесного і символічного позначення понять (*О2 – кисень, + – плюс, % – відсоток*);
 - уживання словотвірних варіантів, що мають ідентичні значення (*антигрипозний – протигрипозний*), що мають ідентичні та неідентичні значення, оскільки терміни, утворені безафікським способом, мають значення процесу і результату (*перевід – переведення, нагрів – нагрівання*), що відрізняються позначенням тривалості дії (*відтворення – відтворювання, заземлення – заземлювання*);
 - використання застарілих і сучасних термінів (*регент – диригент, ікт – акцент*).

На думку А. П. Коваль, С. Н. Толикіної, наявність синонімів у термінолексичі є негативним явищем, оскільки вони перевагають пам'ять і вимагають додаткових зусиль для засвоєння. Мовознавці рекомендують якнайшвидше вилучити всі синоніми з терміносистем та уніфікувати їх.

В. В. Турчин, аналізуючи явище синонімії в термінній лексиці, радить виходити з того, що синонімія є загальномовним явищем, а тому термінологічну синонімію не варто цілком відривати від синонімії загальнонаціональної мови [10, с. 62]. Оскільки синонімія є характерною рисою літературної мови, законом розвитку та існування мови, то немає підстав характеризувати синонімію термінів як явище негативне й надлишкове або взагалі її заперечувати, бо на термінну лексику як на підсистему літературної мови поширюються закони останньої. Дослідниця О. С. Ахманова вважає, що термінні синоніми дуже корисні, бо кожен по-різному розкриває зміст поняття [1, с. 67]. Тому поряд з думкою про шкідливість синонімів для термінології вже традиційною стала теза про синонімію як невід'ємну ознаку термінної лексики. М. О. Вакуленко, зокрема, зазначає, що наявність синонімів значно полегшує процес термінотворення, а «науково-технічний та культурний прогрес неодмінно породжує синоніми» [2, с. 1].

У мовознавстві немає єдиної типології синонімів. Класифікуючи термінні синоніми, мовознавці виходять з різних засад. Часто застосовують ті самі критерії, що й у літературній мові, тобто лексичне значення слова.

Дослідники поділяють синоніми на:

1. Абсолютні (повні), які повністю збігаються за значенням. Наприклад: *мовознавство і лінгвістика, століття і сторіччя, орфографія і правопис*.

2. Часткові, які не повністю збігаються за значенням, різняться відтінками значень, емоційно-експресивним забарвленням, стилістичними функціями. Відповідно серед них виділяються: семантичні (*хуртовина – завірюха, заметіль, хуга, віхола, метелиця*); стилістичні (*поважний – серйозний, солідний, статечний, важний; амбітний – самолюбний, гордий, честолюбний; гордовитий*); семантико-стилістичні (*охоче, радо, залюбки; успіх – торжество, тріумф; бешкетник – урвиголова, шибайголова, зірвиголова, зайдиголова, паливода*).

Термінні синоніми не мають таких суттєвих відмінностей у значенні, як загальномовні синоніми літературної мови, бо називають те саме поняття. Тому в термінології здебільшого трапляються абсолютні (повні) синоніми, що позбавлені семантичних і стилістичних відтінків, які ще називають дублетами, або еквівалентами.

Цю думку не поділяють І. М. Кочан, Т. В. Михайлова, Н. І. Овчаренко, Л. М. Філюк, які вважають, що лексичну синонімію в термінології не варто зводити тільки до абсолютної. Поряд з абсолютними синонімами термінів, які мають тотожні значення, у термінології функціонують ідеографічні (семантичні) терміни-синоніми, що мають певні смислові відмінності. Синонімні терміни традиційно класифікують за будовою, семантичною особливістю елементів, ступенем новизни, сферою розповсюдження.

Досліджуючи науково-технічну термінологію, Т. В. Михайлова пропонує розрізняти такі типи термінологічних синонімів: 1) абсолютні синоніми (терміни-дублети); 2) відносні (різняються відмінною семою); 3) комплексні синоніми (синонімичний ряд має абсолютні й відносні синоніми) [7].

Вивчаючи синонімію в українській мінералогічній термінології, Н. І. Овчаренко пропонує класифікувати синонімні терміни за такими ознаками: а) будова (прості слова, композити, юкстапозити, словосполучення); б) етимологія (власне-український, запозичений); в) семантична особливість елементів; г) ступінь новизни (застарілі, нові); д) сфера розповсюдження (літературна, діалектна) [8].

Для науково-технічної термінології І. М. Кочан пропонує таку класифікацію синонімів: 1. Одноструктурні: а) терміни-варіанти, або словотвірні синоніми: *нагрів – нагрівання, обмотка – обмотування*; б) різнокореневі відповідники термінів: *вібрація – коливання*; в) терміни, різні за походженням: *база – основа, затискач – клема*. 2. Різноструктурні: а) терміни, утворені аналітичним і морфологічним способами: *вибірні здатність – вибірність, випромінювальний пристрій – випромінювач*; б) однокореневі терміни-синоніми, словосполука – композит: *запис звуку – звукозапис, телевізійна камера – телекамера* [4, с. 34].

Детальну структурну типологію синонімичних термінів пропонує Л. М. Філюк: 1) морфолого-дериваційного типу: *адресність – абресовність, адресованість*; 2) лексико-дериваційного типу: *бігунок – повзунок*; 3) дериваційно-лексичного типу: *виклик – звертання*; 4) власне дериваційного типу: *прапор – прапорець*; 5) невластне лексичні варіанти термінів: *напівбайт – нібл*; 6) синтаксично-дериваційні варіанти термінів: *архівация – створення архівних файлів*; 7) дериваційно-синтаксичних варіантів, за яких дериват і словосполучення не пов'язані відношеннями похідності (*знакогенератор / генератор символів*) [11].

Однак узані підходи викликають заперечення частини мовознавців. Дослідниця О. А. Мартиняк у статті «Явище синонімії у термінологічній лексиці» зазначає: «...недоцільно вживати поряд як взаємозамінні терміни «терміни-варіанти» та «словотвірні синоніми», бо, окрім словотвірних синонімів, виділяють ще словотвірні варіанти, а це призведе до сплутування чи неправильного тлумачення термінів» [6, с. 3].



Вона заперечує можливість виділення серед одноструктурних термінів-синонімів різнокоренових відповідників та термінів різного походження, адже до цих груп можна віднести ті самі пари термінів. На думку О. А. Мартиняк, «недоцільно виділяти першу групу, де поряд стоять терміни, утворені від різних твірних основ, які мають різні значення. Крім того, не зовсім зрозумілою є відмінність у самих поняттях синтаксично-дериваційні та дериваційно-синтаксичні варіанти термінів» [6, с. 3].

Професор С. Л. Ковтюх у статті «Різниця між поняттями «активний словник», «загальноживана», «міжстильова» та «емоційно нейтральна лексика» (2018) правомірно зазначає, що «лексико-семантична система належить до найскладніших у будь-якій мові, зокрема українській, адже для неї характерні відкритість, динамічність. Лексичні одиниці мають здатність переходити з одного розряду до іншого, змінювати семантику, комунікативні сфери, виконувати різні функції». Це, на думку дослідниці, «спричинює труднощі їхньої кваліфікації, віднесення до того чи того розряду лексем, зважаючи на систему традиційних класифікаційних чинників» [3, с. 227].

Отже, щодо наукової термінології, то є різні погляди на явище синонімії: від цілковитого її заперечення як негативної ознаки терміносистеми, яка суперечить найголовнішим вимогам до терміна та перешкоджає уніфікації та стандартизації термінології, до позитивної оцінки синонімів у термінній лексиці, які свідчать про постійний розвиток останньої.

На основі аналізу наукових досліджень можна зробити висновок про те, що в мовознавстві досі немає обґрунтованої та усталеної теорії явища синонімії в науковій термінології. Зокрема, не існує консолідованої думки щодо сутності означення поняття «синонім», його ролі в термінології. Немає єдиної класифікації синонімів. Ця проблема є актуальною й потребує докладного вивчення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Москва : Едиториал УРСС, 2004. 571 с.
2. Вакуленко М. О. Синонімія в термінології. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Stling/2009_ (дата звернення: 21.10.2019 р.)
3. Ковтюх С. Л. Різниця між поняттями «активний словник», «загальноживана», «міжстильова» та «емоційно нейтральна лексика». Наукові записки Центральноукраїнського державного педуніверситету імені Володимира Винниченка. Філологічні науки. Кропивницький, 2018. № 165. С. 227–232.
4. Кочан І. М. Синонімія у термінології. Мовознавство. 1992. № 3. С. 32–34.
5. Лисиченко Л. А. Лексикологія сучасної української мови. Семантична структура мови. Харків : Вища школа, 1977. 116 с.
6. Мартиняк О. А. Явище синонімії у термінологічній лексиці. URL: www.vlp.com.ua/files/19_ (дата звернення: 15.10.2019 р.)
7. Михайлова Т. В. Семантичні відношення в українській науково-технічній термінології : автореферат дис. канд. філол. наук : 10.02.01. Харків, 2002. 20 с.
8. Овчаренко Н. І. Способи номінації словотворення у сучасній українській мінералогічній термінології : автореф. дис. канд. філол. наук : 10.02.01. Дніпропетровськ, 1996. 21 с.
9. Сучасна українська літературна мова. Лексика і фразеологія / за заг. ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1973. 439 с.
10. Турчин В. В. Прагматика наукового терміна. Івано-Франківськ, 2004. 226 с.
11. Філол. Л. М. Динамічні процеси у формуванні української терміносистеми інформатики (словотвірний аспект) : автореф. дис. канд. філол. наук : 10.02.01. Одеса, 2007. 23 с.

Аліна ІЩУК

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОГО СВІТУ ЛЮДИНИ ЗА РОМАНОМ МИРОСЛАВА ДОЧИНЦЯ «ВІЧНИК»

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Гольник О. О.

У статті зроблено спробу простежити еволюцію формування духовного світу героя роману М. Дочинця «Вічник», акумулювати увагу на переломному моменті у житті головного героя, що зміцнив його дух і підсилив прагнення до життя. Дослідити внутрішнє становлення центрального персонажу твору – Андрія, який постає перед читачем як підкорювач «перевалів» життєвих подій.

Ключові слова: самопожертва, протистояння, духовна велич, мудрість, духовний світ, Вічник.

Нині сучасна українська література представлена цілим рядом талановитих і непересічних особистостей. Серед них письменник із Закарпаття Мирослав Дочинець, який послідовно і впевнено пройшов шлях до вершин своєї популярності, має свого читача. Його творами цікавляться, їх активно обговорюють, вони перевидуються і перекладаються багатьма мовами (російською, угорською, словацькою, польською, італійською, румунською, французькою, англійською та японською). Письменник має численні вітчизняні та міжнародні відзнаки – літературні премії, а також є лауреатом Національної премії ім. Т. Шевченка (2014 р.).

Отож, успіх митця спонукає до більш детального аналізу його творів. Художній стиль М. Дочинця, лексичне багатство текстів, жанрова своєрідність – все це стає поштовхом до наукового зацікавлення сучасних літературознавців.

Серед рецензій і критичних статей, які публікуються, чимала кількість студій, рецензій, статей, що присвячені творчості М. Дочинця. Колеги по перу, професійні рецензенти-літературознавці, журналісти і пересічні поціновувачі його творів залишають свої враження від прочитаного. На думку авторитетних рецензентів (М. Слабошпицький, П. Сорока, В. Базилевський, Є. Сверстюк, Л. Демидюк та ін), художні твори представлені М. Дочинцем вражають величчю духовності, глибоким філософським змістом, мовним багатством.

Одним із найпопулярніших є роман «Вічник» (2012). Серед перших відгуків і рецензій вирізняється стаття Л. Єршової ««Вічник» М. Дочинця – педагогічна поема про минуле для майбутнього». У ній наголошено на безапеляційній ролі Учителя. Авторка стверджує: «Найважливішими виховними орієнтирами твору є родина, рідна земля, природа, праця й життя. Вони утворюють нерозривну єдність,



набуваючи божественного звучання. Образи живої і неживої природи у книзі також представлені як Вчителі. Усі вони пантеїстично одухотворені – комахи, птахи, звірі, рослини, вода, вогонь, земля, каміння, повітря. Кожен з них учить і виховує» [4, с. 24].

Студійна праця О. Талько «Новелістичний характер творчості Мирослава Дочинця» торкається образно-метафоричної та жанрово-структурної особливості прози письменника, а також простежено і упорядковано фундаментальні ознаки поезики прози М. Дочинця [5].

Враховуючи попередні дослідження, можемо стверджувати, на сьогодні немає детальних інтерпретацій життя у творчості майстра. На нашу думку, це взагалі є малодослідженою частиною українського літературного процесу.

Метою статті є вивчення поезики життя у романі М. Дочинця «Вічник» крізь призму аналізу прийомів образотворення. Сповідь на перевалі духу», зокрема, еволюцію формування духовного світу головного героя та виокремити окремі аспекти творчої манери автора.

На думку С. Жили, сама назва роману «Вічник» – мовна перлина, що допомагає розкрити семіотичну сутність заголовка як конститuenta тексту. Якщо звернутися до словників: «вічник» – «вічний володар землі» [3, с. 397]. А за «Великим тлумачним словником сучасної української мови» вічний, від якого утворене «вічник», «не має початку й кінця, безконечний у часі; незалежний від часу, незмінний; який не зникає, не перестає існувати» [6, с. 191].

Назва роману «Вічник» уже містить концептуальну інформацію про увесь текст, вона (назва) є носієм ідейного навантаження твору. Підзаголовок до роману «Сповідь на перевалі духу», також є символічним, оскільки передбачає переломний момент у житті головного героя, що зміцнить його дух і прагнення до життя. Внутрішнє становлення головного персонажу твору – Андрія, постає перед читачем як підкорення перевалів життєвих подій.

Прототипом головного персонажу є карпатський мудрець Андрій Ворона, який прожив 104 роки. Був мудрим й красивим у вчинках, хоча за словами самого автора, доля не щадила чоловіка: «Навчався в гімназії, боронив Карпатську Україну, роками переховувався в лісовій пущі Карпат, вивчав травництво в Румунії, жив у відрубному монастирі, відбував каторгу на Колимі. Поневірявся світом, брав участь у різних експедиціях, чого тільки не навчився. Згодом повернувся в рідне Закарпаття, поселився в родичів у старій хижі. Жив із саду-городу, майстрував по селах, uzдоровлював людей» [2, с. 3–4].

Але саме досвід і життєві випробування А. Ворони стали для М. Дочинця зразком створення «сповіді великої душі, документа мудрого серця». Сьогодні, завдячуючи письменницькій праці митця, мудрого карпатця знає не тільки Україна, а й далеке і близьке зарубіжжя. Відун, травник, мудрець – ці надприродні здібності у повній мірі увібрив у себе герой роману Андрій – Вічник. За свого життя він декілька імен – Знахар, Знатник, Босоркун (Босоркун утворене від босорканя – «ворожка, відьма, чаклунка [3, с. 237]; Босоркун – вітряник, гірський дух, який піднімає сильний вітер і літає з ним непомітним [4, с. 29]), Характерник, Вічний Дід, Той, що живе в Чорній Хаші. Усі вони наділені магією і казковою загадковістю.

Але першопочатково це був звичайний хлопчик, якому доля не пророкувала легкого життя. Бо, що гарне і надзвичайне могло статися у житті байстрюка-панчука? Батьком був молодий пан Драг, який не визнав дитину і молода мати ростила його сама: «Моїм сонцем і моїм місяцем була мамка».

Кохана дівчина Терка звертається до нього прислів'ями: «А ти вчений, мені не наречений», «А ти розумний, як попова шапка», «Ти панської крові... Від рівного дерева рівна й тінь» [1, с. 75].

Онука Петра Стойки Юліна, називає його по імені і складає в честь нього співанки: «Ой, Андрію, муку сію, калачики печу, Як ня буде мамка бити, я до тебе втечу. Ой гайова полонина, гайова, гайова, гайова, В суботу би'м піст держала, коби'м Андрійова. Ой покладу на віконце черлену лелію, Бери коня, прийди до ня, молодий Андрію» [1, с. 164].

Після нещасного випадку (Андрія прибило дерево), і як наслідок, важкого недужання, «братія відрубного монастиря» почали назвати його Лазарем (Ісус Христос воскресив благочестивого Лазаря з мертвих). Мешканці лісового скиту сподівалися бачити Андрія своїм духовним братом.

Після каторги (25+10 років), він став Вічником каторги. Він кинув виклик таборовій системі, а та, у свою чергу, мала намір приборкати непокірного, перетворивши його в «лагерну пиль»: «Смотрі, Лена, ето бандіт в рясе, которий одін поднялся на мотострелковий взвод. Теперь ето лагерная пиль. Но еті бандеровськіє мощі, етот дряхлий старік до сіх пор счітаєт себя нашим політїческім врагом. А ему, кстаті, столько же лет, как і тебе» [1, с. 213].

Саме будучи каторжанином Андрій одержав ім'я Монах. Сидячи в одній білизні у вкритому кригою карцері, він співав молитви: «Яка се полегкість легеням, яка розкіш душі, котра говорить тоді з небесами! Я співав, і мене се крішило. А вартовий клав на дверях крейдяні хрестики. То означало, що мене за порушення позбавляли денного окрайця і кварти окропу. Та я все одно співав, і пара з рота клубилася в промерзлій норі. Далі, коли голос вичахав, я молився. Спочатку пошепки, відтак подумки. Молитва гріє. І – жодної думки, жодного руху, щоб не тратити енергію. Думки теж забирають тепло й енергію, а молитви її дають» [1, с. 211].

Велич духу героя проявляється і в тому, що «скриню мерця» (карцер) він називав келією монаха. Молитви допомагали Вічнику перемогти у протистоянні із нелюдськими умовами в'язнів: «Я став безтілесною, безгомінною тінню. Сій мартирії міг би позаздрити найзатятіший схимник. Я прийняв се і не ремствував, і нічого більше не жадав. Я їв свій хліб і пив свою воду. Беріг сили. І не вмирав... Про мене заговорили і зеки, і облуга: «Є такий монах, що з берданкою ішов на танки. А тепер намолує каземати Колими...» [1, с. 212].



У тексті роману немає згадки про прізвище головного героя, але автор підводить читача до думки, що Андрій має зв'язок із тотемними птахами: «Брате вороне, я ще не твій... Хіба ти забув, що ворон ворону око не видовбає?» [1, с. 38].

Усе життя Вічника – це боротьба. Протягом життя він перебуває у трьох світах – природа, соціум та світ, пов'язаний з Богом.

За задумом автора, дух і перевали постають як шлях до розуміння власного «Я». Втеча до Румунії; участь у протистоянні мадярам Закарпатської України, бійня січовиків на Червоному полі біля Хуста; жахливий полон, втеча від розстрілу; страшне виживання у Чорному лісі; помста за лісових побратимів-ченців; сталінські табори (Колима), і, як результат, не скалічений старець, а утвердження духу й перемога.

Андрій знайшов спасіння – життя у гармонії з Природою. Його учителями стали – небо, ріка, дерева, гори, квіти. Завдячуючи їм («учителям») він ставав мудрим і духовно сильнішим. Не відчував страху, не боявся смерті, бо відчував себе частиною отої Природи, а вона є безсмертною. Зрозумів, що світ Бога наповнений гармонією, а зовнішній світ – життя у соціумі йому стає не затишним. За час його духовного видлюдництва, нікому не вдається порушити цю гармонію.

Вічник пам'ятає, як Ісус Христос приніс себе в жертву людям. Взявши цю ідею самопожертви за аксіому власного буття, Андрій, за задумом автора, отримує можливість свідомо і вільно увійти у «простір тяжіння», що є символом жертвоприношення. Саме віра в Бога веде головного персонажа до його власної свободи – це має сміливість і здатен приймати надважливі рішення і нести за них відповідальність.

Протягом свого життя Вічник не сприймає, як пересічна людина, для нього він (світ) абсурдний, тому торує власний шлях, який веде його до Бога.

Отож, на нашу думку, головний герой роману «Вічник» є особистістю високодуховною, з багатим внутрішнім світом. Він наділений тими якостями, які протиставлять його звичайному українському етносу. Духовне самовдосконалення, прагнення досягнути набути попередніх поколінь, усе це сприяє формуванню його внутрішнього світу. Еволюція імен: Андрій, Монах, Знатник, Босоркун, Відун, Ворожбит, Вічник, відповідає тим цінностям які сповідував – істина, добро, краса.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дочинець М. І. Вічник / Мирослав Дочинець. – Мукачево: Карпатська вежа, 2013. – 280 с.
2. Дочинець Мирослав. Многії літа. Благії літа. – м. Мукачево: «Карпатська вежа», 2011. – 143 с.
3. Етимологічний словник української мови: В 7-ми т. – Т.1: Л.–Г. / Ред.кол.: О. С. Мельничук (гол. ред.), І. К. Білодід, В. Т. Коломієць, О. Б. Ткаченко. – К.: Наукова думка, 1982. – 631 с.
4. Персонажи славянської міфології / Рис. словарь. / Сост.: А. А. Кононенко, С. А. Кононенко; Художник В. А. Кононенко. – К.: Фирма «Корсар», 1993. – 224 с.: ил.
5. Вегеш А. Промовистість назв романів Мирослава // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. Випуск 2 (32). – 2014. – С. 8–12.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел] – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. –1728 с.

Анна КАРАМАН

ОРИГІНАЛЬНІСТЬ ІМПРЕСІОНІСТИЧНОЇ МАНЕРИ М. ХВИЛЬОВОГО (НА МАТЕРІАЛІ НОВЕЛ «АРАБЕСКИ», «Я(РОМАНТИКА)» ТА ОПОВІДАНЬ «СИНІЙ ЛИСТОПАД», «БАНДИТИ»)

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Михида С. П.

Вивчення авторської стильової манери письма, специфіки відображення дійсності в руслі провідних художніх тенденцій доби завжди було складним, неоднозначним завданням. Особливо воно ускладнюється, коли мова йде про українську імпресіоністичну течію, яка досягла розквіту в 1920-ті роки в українській прозі. За словами П. Ямчука, «довгий час присутність самої імпресіоністичної течії в українській літературі 1920-х років не визнавалась, а для реабілітації творчого доробку письменників-імпресіоністів критикам доводилось зараховувати їх творчість до реалістичного або навіть соцреалістичного методів» [3, с. 126]. Вчений наголошує, що через панування уніфікованого методу соцреалізму в радянській культурі неможливо було вивчити, неупереджено проаналізувати творчу спадщину письменників-імпресіоністів. Саме тому необхідність визначення особливостей імпресіоністичної манери письма імпресіоністів не втрачає своєї актуальності. Безумовно, глибокий аналіз творів письменників дозволяє глибоко осмислити життєві та художні концепції митців, визначити складові феномену їх творчості.

Таким чином, мета нашої статті – визначення особливостей імпресіоністичної манери письма М. Хвильового. Безумовно, творчість цього письменника дає можливість говорити про виражальну функцію художнього слова. Найяскравіше новаторство М. Хвильового-імпресіоніста виявилось у жанрі новели, де оригінальність імпресіоністичного письма явлена наскрізно.

Новела «Арабески» має потужну композиційну структуру. Тут М. Хвильовий створює структурований асоціативний та стилістичний комплекс, де поєднано його екзистенційні настрої, блискавичні враження від вихоплених із реальності фрагментів, фантазію. Письменник широко використовує тропи для ілюстрування переживань та почуттів, тому їх концентрація у новелі досить висока. М. Хвильовий залучає прийоми віршування, використовує повтори.

Недаремно М. Хвильовий використовує різнорівневі повтори. Це складні метафоричні комплекси, що за змістом та формою постають як «арабески»: *«Тоді Марія дивиться на далекий огонь, що горить на костьолі, і творить поему. На дальньому костьолі горить огонь і теж творить поему. ...на костьолі в діадемі ночі горить казковим огнем циферблат. Над костьолом горить огонь. На костьолі горить*



циферблат. В кімнаті тихо, за вікном тихо, і тільки на **костюлі горить циферблат.** ...над **костюлом** із західного боку повис теплий туман» [2, с. 39]; « – Слухай, Nicolas! Коли я думаю про міські квартали, я думаю, що я чула **юнка** з голубими прозорими віями, що я амазонянка й джигітую десь у **заозерних** краях...

...я буду писати так, щоб зрідка почути кармазинові дзвони з глухого заріччя, коли серце так стисне, ніби погляд **стрункої юнки**, коли вона на моє буйне бажання каже крізь яблуневу завірюху, здригнувши:

– Да!

І знову я чую далекий **загірний** голос: «Пройдуть віки, найдуть свою змушнілість, пізнають радість і журу твоєї прекрасної землі, відійдуть по древній дорозі в небуття, але ніколи не повториться народження твоєї **м'ятежної нареченої**».

Тільки один раз!

– **Тільки один раз!**

...І я, романтик, закоханий у свою **наречену**, знову бачу її **сіроокою гарячою юнкою**, з багряною полоскою на простріленій скроні. Вона затулила рану жмутом духмяного чебрецю й мчить по ланах часу в безсмертя.

– Чи наздожену її – свою **сірооку м'ятежну наречену?**» [2, с. 41].

Ці багаторівневі метафоричні комплекси за тематичним звучанням є «запахом слова», за власним висловом М. Хвильового. Так звана арабеска – це невимовлене слово, художня загадка. Тому осмислити її на засадах конкретики неможливо. Свідомість вільно сприймає її та перетворює, адже розмитість асоціативного поля вимагає контакту із внутрішнім світом реципієнта, читача. Тому арабеска сприймається як «запах» на рівні суб'єктивному. Таким чином, завдяки використанню складних метафоричних комплексів створюється імпресіоністична тональність новели.

Є. Маланюк так охарактеризував прозу М. Хвильового: «Тонка ритмічність – власне внутрішньо-музикальна, а не зовнішньо-механічна, і багато інших ознак – не залишають жодного сумніву: проза Хвильового є майстерно-натхненно інструментована від початку до кінця» [1]. Справді, для новел характерний «імпресіоністичний телеграфізм речень (вони не мазки, а ноти), незвичайна, нетрадиційна, як на прозаїка, чисто-лірична сміливість епітету («синій дощ», «закобзарена психіка») й метафори» [1, с. 263]. Безумовно, новела «Арабески» має суб'єктивні мотиви, переважання суб'єктивного чинника художнього світотворення. Асоціативні поля арабесок – це розгортання нових просторів творчої свідомості. Вони змістово, емоційно насичені, тому цей імпресіоністичний текст є своєрідною художньою загадкою.

Варто звернутися до символу «м'ятежної нареченої». Безумовно, він привертає увагу емоційною насиченістю, яскравим різнокольоровим тлом, яке письменник визначає як «романтику», а також змінністю, ритмічністю. Автор не відмежований від міста, він неначе перебуває в цьому місті, під різними іменами (Сойрейль, Теодор, Сатурн). Проте з огляду на іншу перспективу – відстані, часу – образ-арабеска «мятежної нареченої» умовно стоїть поряд із цим поняттям: « – Чи наздожену її – свою **сірооку м'ятежну наречену?**» [2, с. 42]; «Вона затулила рану жмутом духмяного чебрецю і мчить по ланах часу в безсмертя» [2, с. 42].

Таким чином, новела «Арабески» – структурований твір. Автор доводить безмежність, нескінченність внутрішніх світів, можливість їх безкінечного розгортання.

У новелі «Я (Романтика)» М. Хвильовий звертається до екзистенційного творчого мислення. Письменник порушує питання, що стосуються встановлення сенсу і змісту людського існування, описує специфіку буття. Цим буттям є свідомість, через яку відбувається розгортання дійсності у внутрішньому просторі людського мислення. В цілому ж екзистенційні проблеми відображають ситуацію людини в сучасному їй суспільстві. Наприклад, у новелі показаний процес втрати людиною власних моральних орієнтирів (вбивство найближчої людини). Головний герой гарячково намагається віднайти виправдання власним суперечливим думкам і натрапляє на низку традиційних банальних істин, більше не здатних забезпечити рівновагу: «**Так треба**», «*Errare humanum est*» (людині властиво помилятися)», «цей винний і майже невинний обивательський хлам», «Кому потрібно знати деталі моїх переживань?» [2] тощо.

Тут складний метафоричний комплекс набуває концептуальності, екзистенційного звучання: «**Тоді проноситься переді мною темна історія цивілізації, і бредуть народи, і віки, і сам час...** – Але я не бачив виходу! ...**Шість** на моїй совісті? Ні, це неправда. **Шість сотен, шість тисяч, шість мільйонів** – тьма на моїй совісті! – Тьма? ...Але знову переді мною **проноситься темна історія цивілізації, і бредуть народи, і віки, і сам час...**» [2, с. 139].

Таким чином, М. Хвильовий показує героя, приреченого на духовну безвихідь, нівелювання елементарних людських цінностей та понять.

Про оригінальність імпресіоністичної манери М. Хвильового свідчить оповідання «Синій листопад». Основа побудови твору – співвіднесення та взаємодія кількох змістових компонентів. По-перше, М. Хвильовий використовує характерну для його прози розгорнуту метафору («синій листопад»). Вона повторюється в оповіданні декілька разів, при цьому перетворюючись і трансформуючись. По-друге, важливим змістовим компонентом є сюжетна лінія – кохання дівчини до юнака, що хворіє на легені, і тому швидко втрачає життєві сили. По-третє, романтична тональність оповідання протиставляється реаліям часу.

Однак саме розгорнута метафора дозволяє побачити тонкі змістові коливання твору, адже вона пов'язана із чуттєвим сприйняттям світу людиною. Вона також є вираженням часу, який поступово спливає, перетворенням цього часу у факт свідомості.

Завдяки використанню метафори письменником читач сприймає твір на підсвідомому рівні – вона звертається до роздумів, уяви, емоцій. Розгорнута метафора пов'язує внутрішній світ героя із внутрішнім



світом читача. Безумовно, ця метафора змістового розмаїтя, образна, багата на контексти. Тому в оповіданні вона інтерпретується декілька разів: «*Ще проходив невідомий синій листопад. Будемо слухати солоні вітри, коли мовчазно йде на схід синій листопад. Невідомо, чий запах - сосни, гірських трав, чи то пахтять синій листопад. За вікном знову посувався синій листопад*» [2, с. 57].

Очевидно, «синій листопад» – це уособлення часу, причому не звичайного його відліку, а сприймання у стані високої емоційної напруги, моделювання безмежності почуттів. Наприклад, це яскраво продемонстровано у сцені, де Марія промовляє у нестямі, схиливши голову над коханим, який доживає останні хвилини. Проте «...*те, що вона промовила, здавила тиша*». Таким чином, читач відчує тільки «запах слова». Тому метафора відображає, втілює неказане слово, яке може вловити лише підсвідомість. Безумовно, подібний імпресіоністичний прийом є оригінальним. Крім цього, він є стрижнем для довершеності, композиційної єдності, також грає провідну роль у вираженні провідної думки оповідання.

Зі смертю коханого відбувається остаточне руйнування об'єктивності. Справді, Марія залишається сам на сам із солоними вітрами, що джигітують з моря, зі степом, із синьою ніччю.

«*Марія йшла на схід*», – зазначає М. Хвильовий і цим дає зрозуміти відірваність героїні від реальності, якій вона вже не належить. Марія йде туди, де має зійти сонце, а за спиною в неї погашена свічка – її коханий помер.

«*Марія подивилась на чорне обличчя й зрозуміла. Підійшла до свічки, погасила її й вийшла на повітря. Побрела по станиці в степ, на схід*» [2, с. 56].

М. Хвильовий ставить у тексті поруч трагічне усвідомлення неминучого Марією і гасла так званої «революційної романтики» («*І що наші трагедії в цій величній симфонії в майбутнє?*»), «*По оселях урочисто ходить комуна*» [2, с. 58]). На перший погляд вони дисонансні, неприйнятні. Їх перенесення в бік «*голубиної книги вічної поезії – світової, синьої*» та чогось «далекого, замріяного» видається недоречним на тлі невимовленого смутку, що відчуває Марія, несвідомо повторюючи, що «*Вадим доживає останні дні*» [2, с. 57].

Цей повтор, градація у тексті творить зростання психічної напруги, за допомогою чого письменник відтворює страшне, непідвладне людській уяві. Сила неказаного – це те, чого вперто не хочуть бачити очі, але те, що людська істота відчуває усім своїм живим еством. Таким чином, це те, що змогла пізнати Марія.

Стильовий прийом повторів використовується у пізніших творах М. Хвильового. Наприклад, оповідання «Бандити» відноситься до зразка реалізму, однак у ньому присутня незвична асоціативність, відірвана від реальності. Також спостерігаються вкраплення імпресіоністичності, яка раптово з'являється у площині реальності

По-перше, М. Хвильовий застосовує цей стильовий прийом у реалістичному творі задля розкриття душевного стану людини не через спілкування з оточенням, а через споглядання природи. Автор виводить надзвичайне загострення почуттів і духовну напругу головного героя у тонкий баланс із мальовничістю пейзажних замальовок, поданих у тексті: «*Не хотілось говорити. Навіть слова виходили з легенів якись чудні, кострубаті, ніби на шмаття розірвані. ... Накрапав дощ і поволі перейшов у мжичку. Синя хмара загубила свій колір і сірим шматтям звисла над землею. ... А хмари пливли кудись удалечинь, і здавалось іноді, що й очерет пнеться гору і от-от досягне сірого шмаття*» [2, с. 233].

Перші два речення стоять у тексті майже поряд – значить, автор свідомо вдавня до такого повтору, що має складати змістову єдність – *слова, немов розірвані на шмаття, і хмара, що нависла над землею шматтям; сіре шмаття*. Третє речення створює довершену змістову потрійність.

Наступний приклад повтору: «*І знову боліла голова, а в висках знову стукало. Десь далеко падала вода, і здавалось іноді, що це торохтить по бруку віз*»; «*...тільки у кутку билась думка. Потім і її не стало. ...Шарудів очерет*» [2, с. 235].

В оповіданні «Бандити» відбувається перетворення складних метафоричних структур в епізоди, вагомні для композиційної структури твору як осередки найвищої психічної напруги. Тобто вони постають як психологічні кульмінаційні моменти, що за емоційним впливом на читача не поступаються один одному. Однак, попри зовнішню реалістичність, вони не втрачають виражальності, асоціативної розмитості, властивої повторам.

Таким чином, багаторівневі метафоричні комплекси – один із яскравих засобів вираження самобутньої імпресіоністичної манери М. Хвильового. Справді, їх тематичне звучання відповідає творчій концепції письменника про «запах слова» у тексті. Осмислити конкретно ці комплекси неможливо, адже вони є художньою загадкою, яку здатен осягнути лише внутрішній світ реципієнта. Справді, на суб'єктивному рівні метафоричні комплекси сприймаються неначе «запах слова». Завдяки безкінечному розгортанню внутрішніх світлів цей новаторський прийом дозволяє продемонструвати імпресіоністичність творчої манери М. Хвильового.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Маланюк Е. Книга спостережень / Е. Маланюк. – Торонто, 1966. – Т.2. – 479 с.
2. Хвильовий М. Сині еподи: Новели, оповідання, етюди / упор. і передм. І. Ф. Драча. – К.: Рад. письменник, 1989. – 389 с.
3. Ямчук П. М. Імпресіоністична новелістика 1920-х років у оцінках тогочасної критики П. М. Ямчук // Історико-літературний журнал. – 1997. – № 3. – С. 126-132.



Анастасія КОЛЕСНИК
ОБРАЗ ЕТНОГРАФІЇ ТА МЕНТАЛЬНОСТІ УКРАЇНЦІВ ТА РОСІЯН
У ДРАМАТИЧНІЙ ПОЕМІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ «БОЯРИНЯ»

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Ратушняк О.М.

Для кожного народу дуже важливе питання ментальності та етнографії. Бо де як не в ментальних особливостях народу можна відшукати звичаї народу ще за часів Київської Русі, бо саме тоді формується менталітет нації. Багато суперечок викликають проблеми ментальності та етнографії українців та росіян. Цим питанням замислювались багато вчених. Серед них є і Леся Українка.

Творчість Лесі Українки багато в чому визначає розвиток модерністських тенденцій у літературі ХХ століття. Її неоромантична, символістська драматургія означили на рубежі віків увагу до нових цінностей, нових філософських, буттєвих проблем. Йдеться насамперед про зосередження на внутрішньому світі людини, на індивідуальній психології, яка тепер уже менше опосередковується суспільними впливами. Але не менше драматургиня присвячувала питанню етнографії та ментальності.

Але щоб точно охарактеризувати етнографічні та ментальні особливості українців та росіян на прикладі творів відомих діячів літератури необхідно на початку охарактеризувати взагалі що таке ментальність. В цілому, що таке ментальність начебто ясно. Це – певна сукупність цінностей, звичок, не завжди усвідомлена система координат, психологічних алгоритмів, які формують погляд людини або групи осіб на навколишню дійсність її, відповідно, визначають її поведінку.

Ментальність та етнографія двох народів-сусідів – це завжди боротьба на виживання. Як, наприклад, Україна та Росія. Ці дві країни завжди не могли віднайти компромісів на співпрацю, кожен намагався продемонструвати якнайбільше впливу на формування етнографії та ментальності нації. Тому і виникали постійні війни, суперечки, революції за першість. Бо не було і не має компромісу. А як для українського народу це надскладне питання, бо через політичні розбіжності страждає український народ. Тому багато українських письменників присвячували свої твори саме цій проблемі. Таким твором була драматична поема Лесі Українки «Бояриня».

Актуальність дослідження зумовлена потреба дослідити як саме в період доби Руїни змінювалася українська ментальність і що потрібно зробити аби ще більше не спаллювати українські етнографічні та ментальні звичаї.

Мета – дослідити проблему образу етнографії та ментальності українців та росіян в творчості Лесі Українки на основі її драматичної поеми «Бояриня». На основі мети необхідно визначити такі основні **завдання**: 1) з'ясувати історію та причини створення драматичної поеми «Бояриня»; 2) пояснити різницю між двома менталітетами – українці та росіяни; 3) дати чітке уявлення про образ українського менталітету як незнищеної сили духу.

Характеризуючи проблему етнографії та ментальності двох різносторонніх націй українська творчиня в своїх творах порушувала проблему свободи. Одна із центральних проблем свободи в контексті драматургії Лесі Українки – свобода творча. Розлам віків, серед яких опинилась письменниця, засвідчував активну роботу до творчої волі, де ревізія усталених мистецьких форм, тенденцій мислення була нормою, свідчила про те, що об'єктивізація світу в реалізмі, позитивістичний оптимізм пізнання світу лише короткозорість маленької людини, яка прагне гармонізувати онтологічний хаос.

«Бояриня» – це проблема громадської свідомості українців. Саме через те, що вони не усвідомлювали себе як народ, у нашій історії дуже багато складних та неприємних моментів. Один із них – період Руїни, який настав після смерті Богдана Хмельницького. Це була людина, котра розбудила в українцях їхню національну та громадську свідомість. Тому після його смерті почалася криза, що вилилась у цілий період нещастя та проблем для нашого народу. Отже, проблема національної історії впливає з основної проблеми твору і створює дуже розгалужену проблематику.

Наприклад, зображення туги за рідним краєм (образ Оксани, Степана, його батька та матері). Що було причиною цієї туги? Звісно, непорозуміння українцями себе як народу. Вважаючи Україну частиною Росії, вони покидали рідний край і дуже пізно розуміли свою помилку. Отже, це проблема національної історії. Для підвищення національної свідомості Леся Українка зіставляє дві культури – росіян та українців. Читаючи твір, ми відразу розуміємо, що вони далекі від єдності. Отже, для розкриття проблеми національної історії у драмі авторка вводить дуже багато інших проблем: туга за рідним краєм, зіставлення двох культур, становище українців у добу Руїни, соціальна нерівність, зрада своєї Батьківщини. Їх причиною є основна проблема твору – криза громадської та національної свідомості.

Якщо порівнювати ментальність українців та росіян, то найкращий тип змінення особистості – це Оксана. Оксана – молода дівчина, весела і жвава, вийшовши заміж за Степана, переїздить до Москви, залишаючи рідну батьківщину. Українська дівчина, яка змалечку виросла на рідній Україні, яка мріяла про життя на своїй Батьківщині з майбутнім чоловіком, пізніше зустрічає москаля, з яким готова «піти на край світу». Але це найскладніше для української дівчини, яка шанувала українські звичаї. З часом Оксана починає в'янути від туги за українськими звичаями, за родиною. Як зірвана квітка, зів'яла на чужині, яку вже не тішить ні любов, ні життя, вона не бореться за нього, а навпаки, немов зрікається. Саме в цей час вона згадує часи, коли вона любила українську природу, і як справжня українка тужить за менталітетом своєї країни. Не пристосувавшись до вимог оточуючого суспільства, Оксана хворіє, біжить од самої себе.



Історична драма "Бояриня", на перший погляд, одна з найпрозоріших п'єс Лесі Українки, з багатьох боків виявилася найбільш її загадковим й ускладненим твором.

"Бояриня" Лесі Українки чи не єдиний твір, де за основу взято історичні факти та події. В ній відображається доба Руїни і гетьманату Петра Дорошенка. Слід сказати, що ця епоха була популярною серед українських письменників XIX – XX століть.

З-поміж багатьох художніх звернень до цього періоду української історії драма Лесі Українки унікальна тим, що в ній зображена трагедія політично й національно свідомої жінки.

Багато критиків по-різному оцінюють, щосаме надихнуло Лесю Українку на створення "Боярині". Михайло Драй-Хмара згоджується з твердженням Ольги Петрівни Косач та Людмили Михайлівни Старицької-Черняхівської, що письменниця вибрала цю тему з причини багатьох закидів щодо її "одірваності від українського історичного й побутового життя". Вибір такої бурхливої доби, як Руїна, додає Драй-Хмара, був природний для авторки, яка головним чином "брала для своїх творів не епохи розквіту й слави, а епохи революцій, кривавих переворотів, страшних катаклізмів, неволі, полону тощо".

Драма "Бояриня", одна з небагатьох, що ґрунтується на матеріалі української історії, присвячена добі Руїни, коли після поразки національно-визвольної боротьби козацька еліта незрідка йшла здобувати чини і славіна московській царській службі. Колізія правомірності чи нерівноправності боротьби без надії на успіх, за несприятливих суспільно – історичних обставин.

Дія твору відбувається в 60-70 роках XVII століття, в один із найскладніших і найважчих періодів історії українського народу. Після приєднання до Москви після Переяславської ради у січні 1654 року Україна лишалася ареною запеклої боротьби між сусідніми державами. Кожну частину Україна почали роздирати на маленькі клаптики, і через такі катаклізми страждав саме народ. Але це не заважає зберігати українські звичаї навіть у найскладніші часи. Саме в період розбрату країни народ не покидає своїх традицій. Але найбільше постраждала за тугою за рідним краєм – Оксана. Бо чисте українське серце вмерло на чужині через непорозуміння.

Персонажі над усе бояться мирного кровопролиття, братовбивчої зради, борні, Каїнового гріха. Вони мріють про чисті від крові руки. Але zostавшись осторонь боротьби, дочекавшись нині, бояриня Оксана, чоловік якої вірно служить цареві, гірко підсумовує: "Ми варті одно..."

Герої "Боярині" – не борці. Їхній гріх, Оксаною усвідомлений, а її чоловіком, очевидно, ні – це оспалість, пасивність і зрада, які не раз відігравали трагічну роль в українській історії.

Що взагалі являє собою драматична поема Лесі Українки "Бояриня" супроти творів, які були написані на тему доби Руїни? З першою частиною вона не може багато спільного, бо багато інших творів мають на меті відтворити минуле України. Проте й тут маємо деякі спільні моменти: 1) доба Петра Дорошенка; 2) українська національна ідея; 3) українська народна пісня; 4) історична термінологія, переважно московська; 5) українське джерело – Костомаров; 6) мотив ностальгії; 7) подібність між головними героями; 8) московське оточення й московські звичаї; 9) легенда про Каїна та Авеля.

Драматична поема "Бояриня" – це твір більш-менш самостійний, незалежний. З літературними пам'ятками, що відтворюють добу Руїни, її зв'язують тільки ідеологія та поодинокі риси історичного або психологічного характеру.

Леся Українка розробила у своїй "Боярині" тему українського побуту тому, що не досить добре знала українського побуту. Трактуючи такі поняття, як "поневолення народу", "любов до рідного краю" тощо, Леся Українка свідомо шукала паралель до цих понять з історичного минулого, бо загальне становище було тоді таке, що не завсіди звати речі своїми іменами.

Устами Оксани Леся Українка часто-густо висловлює свої власні почування. З поеми видно, що вона недолюбує старої Московщини. Але чому? Бо з трьох історичних ворогів України вона тільки й залишилася. Татари зникли, Польща занепала, а вона зосталася й панування над ними та над Україною.

Відтворила Леся Українка в своїй поемі й моральний образ московського боярина, що, роблячи службу кар'єру, допускався якнайогидніших вчинків. Він – нещирий, лукавий, хитрий, улесливий і жорстокий. Цареві він, власне, не служить, а догоджає, як раб. Так робить і Степан, якому навіть доводиться перед царем танцювати гопака. Низький моральний рівень московського боярина виявлявся в рабській звичаї цілувати царевірку. Степан розуміє всю огидність цього акту, але не відмовляється цього робити.

Не зважаючи на свою моральну вбогість, московський боярин погодився ставитися до всіх інших націй. Не встигла Оксана оговтатися серед нового оточення, як її вже охрестили "хохлушею". Вона чула, як про неї з презирством казали: "черкашенка, чужачка".

Леся Українка відтворює в поемі й московський побут XVII століття, як матеріальний, так і духовний. Московська одежа, як зовнішня прикмета, насамперед упала в очі Оксані й швидко спротивилася їй. Жіночий шарахан, за її словами, був такий бахматий та довгий, як попівська ряса. "Кокешника" вона рівняє з українським підситком.

Найкраще й найповніше Леся Українка відтворює побут московських жінок XVII століття. В поемі українську жінку протиставлено російській.

Говорячи про історично побутові риси в "Боярині", не можна обминути історичної та побутової термінології. Термінологія ця переважно московська. Історична її частина складається з таких слів: беседа, боярин, бояриня, воевода, вотчина, дума, думний дяк, казна, приказ, соболі, стольник, стрілець, холоп, холопка, цар, "черкаские" пісні та черкашенка. Побутова термінологія складається з таких слів: кичка, літник, мамка, парніша, хохлуша й шарахан. До української історичної термінології належать такі слова: кармазиновий жупан, кораблик, кунтуш, намітка й шнурівка.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Агеева В. Леся Українка / В. Агеева // Усе до школи. Українська література 10 клас. – К.: 1998. – №5. – С. 15.
2. Драй-Хмара М. Бояриня / М. Драй-Хмара // Літературно-наукова спадщина. – К.: Наукова думка, 2002. – С. 204–215.
3. Пастух Б. Форми свободи у драматургії Лесі Українки / Б. Пастух // Слово і час. – 2012. – № 6. – С. 16–20.

Олена КОЛОС

ТИПОЛОГІЯ ТА СТИЛІСТИЧНІ ФУНКЦІЇ ПРИСУДКІВ У ТВОРАХ О. ЖОВНИ
(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету
філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Демешко І. М.

Присудок – головний член двоскладного речення, який, указуючи на модально-часову характеристику носія предикативної ознаки, граматично пов'язаний із підметом. Як зазначає І. Р. Вихованець: «В історії синтаксичної думки обґрунтовано два принципи виділення типів присудка: перший базується на морфологічній природі присудкової форми, другий – на способі вираження модально-часових значень». Тобто за морфологічними параметрами він об'єднує присудки у два типи – дієслівний та іменний присудки, а залежно від способу вираження модально-часових значень поділяє на простий, складений і складний. **Актуальність дослідження** зумовлена потребою вивчення специфіки різних типів присудка як формально-граматичного компонента у творах О. Жовни.

Мета статті – з'ясувати типи присудка та їхні стилістичні функції у творах О. Жовни. Реалізація мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) визначити морфологічні засоби вираження та типи присудків у творах О. Жовни; 2) з'ясувати стилістичні функції присудків у творах О. Жовни.

М. В. Мірченко, аналізуючи структуру синтаксичних категорій, виокремлює формально-граматичну категорію присудка та зазначає, що вона охоплює вісім грамем: «грамему простого дієслівного присудка, грамему нульового присудка, грамему дієслівного складеного присудка, грамему іменного складеного присудка, грамему подвійного присудка, грамему ускладненого складеного присудка, грамему інфінітивного присудка, грамему вторинного присудка» [2, с. 237]. Простий дієслівний присудок буває лексично вираженим і нульовим. Лексично виражений простий дієслівний присудок у сучасній українській мові реалізований у двох різновидах – власне-дієслівному і вигуково-дієслівному. Складені присудки являють собою поєднання двох нерівноправних компонентів (основного та допоміжного), складні – двох повнозначних компонентів [3, с. 17]. Упродовж тривалого часу в мовознавстві тривали дискусії про те, який із двох головних членів речення важливіший. Переважна більшість мовознавців стверджувала, що таким членом є підмет. Однак на сучасному етапі все частіше схиляються до міркування О. О. Потебні, що в граматичному розумінні присудок важливіший для речення. І. Р. Вихованець стверджує, що за формальною та семантичною складністю і роллю в реченні жоден член речення не може зрівнятися з присудком: дія граматичних категорій присудка охоплює ціле речення й визначає його специфіку [1, с. 308].

Оскільки за структурою присудки поділяються на прості та складені, то такі одиниці представлені в романі в достатній кількості. Варто приділити увагу частинам мови, за допомогою яких виражаються присудки. Аналіз твору засвідчує, що письменник О. Жовна використовує двоскладні речення і насамперед простий дієслівний присудок, що виражений особовою формою: *Сьогодні опівдні хуртовина нареши́ть стихла* (3 ос. одн., ж. р.). *Пили́пок дивився* (3 ос. одн., ч. р.) *у вікно, де на розмальованій морозом ши́бі в кутку залиши́лась* (3 ос. одн., ж. р.) *невеличка пляма* (1, с. 24). *Двоє дівчаток і хлопчик дивили́сь чомусь не на нього, а на почорнілий шматок у його руках і мовчали* (3 ос. мн.) (1, с. 25). *Він йшов і йшов не оглядаючись* (3 ос. одн., ч. р.) (1, с. 27).

Присудки аналітичного типу:

1) допоміжне дієслово, що означає початок дії: *Пили́пок узяв шматок і став його жува́ти* (1, с. 25). *Сонце зайшло за дере́ва, і з того боку, звідки він прийшов, на ліс став насува́тися смерк* (1, с. 28). *Він ткнув носа у ко́мір і почав дріма́ти* (1, с. 28). *Пили́пок жив у келі́ї братів-художників і згодом почав допомага́ти їм у ремеслі* (1, с. 33). *Пили́пок пройшов до столі́в, на яких лежали нетрунтовані дошки, і став щось шука́ти серед них* (1, с. 39);

2) допоміжне дієслово на позначення тривання дії: *Пили́пок махнув на сича рукою, аби налякати, але той, кліпнувши очима, продовжува́в дивити́сь* (1, с. 27). *Пили́пок залиши́вся сиді́ти, і тепер йому вже ніхто не заважав плакати* (1, с. 27). *Вона продовжувала дивити́ся на Пили́пка широкими байдужими очима і не рухалась* (1, с. 35);

3) допоміжне дієслово зі значенням можливості чи неможливості дії:

Хтось намагався відчинити двері (1, с. 24);

4) модальні дієслова з різними відтінками волевиявлення: *Пили́пок хоті́в було ворухну́тись, але рука була такою важкою, що він не зміг навіть зруши́тись і продовжува́в лежати* (1, с. 24). *Пили́пок хоті́в взяти яблуко, але руки його були такими важкими, що він не в силі був відірвати їх від себе* (В., с. 28). *Одного разу Михайло дав Пили́нкові спробува́ти намалюва́ти що-небудь самому, і Пили́пок намалюва́в великого білого голуба з розставленими крилами* (1, с. 34);

5) усталені сполуки: *Пили́пок хоті́в взяти яблуко, але руки його були такими важкими, що він не в силі був відірвати їх від себе* (1, с. 28);

6) допоміжне дієслово зі значенням закінчення дії: *Чорні дядьки перестали посміха́тися, щось пробурмоті́ли незрозумі́ле і перехрестили́ся* (1, с. 29);

7) допоміжні дієслова зі значенням суб'єктивно-емоційної оцінки: *Пили́нкові подобало́сь допомага́ти монахам, і коли звичайна сіра дошка спочатку ставала білою, як сніг, а потім золотою мов сонце, а потім*



на тому золоті з'являлися обличчя святих, Пилипок відчував і свою причетність до появи тих образів та завжди був зачарований майстерністю братів (1, с. 34).

О. Жовна широко використовує аналітичні іменні присудки: виражені іменною частиною в поєднанні зі зв'язкою (*Ще вчора увечері воно було теплим і зігрівало Пилипка, а сьогодні було холодним* (1, с. 23). *Рука її, що обіймала Пилипка, теж була холодною* (1, с. 24). *Пилипок хотів було ворухнутись, але рука була такою важкою, що він не зміг навіть зрушитись і продовжував лежати* (1, с. 24). *Він був солоний від сліз* (1, с. 26). *День був тихий, сонячний* (1, с. 27). *Лебединська обитель була обгороджена високим кам'яним муром* (1, с. 29). *За муром височіла церква і кілька довших будинків, що прилягали до неї і були об'єднані в одне суцільне коло* (1, с. 30). *Усі ті очі були темними і похмурими, і ніби про щось застерігали* (1, с. 30). *І лише очі в неї були не карими, а блакитними, як крильця серафимів* (1, с. 35);

Нульова зв'язка з прикметником: *У француза дуже хвора дочка* (1, с. 36). *День сьогодні добрий, сонячний* (1, с. 39). *Ти сильний* (1, с. 41). *Прізвище відоме всьому Закарпаттю* (1, с. 360).

Стилістично присудки різних структур у творчості О. Жовни представляють науковий інтерес через їх видове різноманіття. Автор часто послуговується складними реченнями з різними видами зв'язку, одним із способів ускладнення яких є саме однорідні присудки різних структур. Такий стилістичний прийом О. Жовна використовує для того, щоб створити емоційну напругу, надати реченню смислової ваги, створити в читача відповідний настрій. Оскільки творчість митця присвячена гострим соціальним проблемам, а саме: життю і смерті, самопожертви, знаходженню свого місця на землі, то створення емоційної напруги є необхідною умовою передачі важкої атмосфери складного життя, що випало на долю героїв його оповідань. Оскільки присудок як граматична основа речення несе ще й основний зміст речення, нагромадження цього головного члена речення є виправданим та вмотивованим.

Ось чому для творів О. Жовни характерні однорідні присудки – прості та складені, виражені різними частинами мови, з використанням модальних дієслів. Присудки виконують такі функції: 1) опису складного життя хлопчика-сироти в оповіданні «Маленьке життя»: *Вже більше тижня мела хуртовина, і невеличкий хутір, в якому з десятка хат з людьми залишилось менш ніж половина, майже зник під снігом* (2, с. 39). *На хуторі панував голод. Пилипок перевів погляд на мамину руку, що обіймала його, і йому чомусь стало страшно доторкнутись до неї* (2, с. 41). *Він майже знав, що коли доторкнеться, то відчує холод, і Пилипок знову заплющив очі. Білі кучугури, що різали очі, лежали надворі* (2, с. 43). *Хату замело під самі вікна. Селантій брів, провалюючись у сніг, і тяжко дихав. Пилипок сидів у дядька на руках, жував буряк і думав, чому це дядько забрав його від мами і чому мама так довго спить і ні з ким не говорить* (2, с. 44). *Двоє дівчаток і хлопчик дивились чомусь не на нього, а на почорнілий шматок у його руках і мовчали. Минув ще один день. Наступного ранку, коли Пилипок прокинувся, то знову згадав про маму і заплакав. Але тепер вже тихо, щоб ніхто не почув* (2, с. 46). *Потім він побачив, що ні тітки, ні дядька не було. Дівчатка і маленький хлопчик ще спали. Плачучи, Пилипок зліз з печі, одягнув свою шапку, свитку і вийшов надвір* (2, с. 48).

2) глибшого занурення читача в почуття, що переживали головні герої оповідання «Її тіло пахло зимовими яблуками»: *Від'їжджаючи і проводжаючи вдихали той запах, і обличчя їхні були сонні й бридливі* (2, с. 235). *Той запах, заволодівши їхнім настроєм, створював бридкий образ оточуючого, і навіть симпатичні приємні переходи сприймалися спотвореними і неприємними, як сам запах* (2, с. 238). *Я не знав чому, але у мене з'явилися якісь абсолютно безпідставні радість і бадьорість* (2, с. 240). *Ваше прізвище пов'язане з квітами... Хоча ні... Скоріше вже плоди, і вони червоні...Я зазирнув у її очі. В них зникла посмішка і з'явилася увага* (2, с. 242). *Я був на сьомому небі* (2, с. 245). *Мені вдалося це! Вона посправжньому була здивована, навіть вражена. У мене з'явився особливий настрій. Дівчина дивилась на мене і мовчала. В очах її знову з'явилися спокій і якась особлива лагідність* (2, с. 253).

3) перебігу подій, коли автор бажає детально описати ситуацію, яка характеризує певну подію: *Я мовчу, потім відвоюю їх убик і уникаю розмови. Пилипок махнув на сича рукою, аби налякати, але той, кліпнувши очима, продовжував дивитись. «Чи не той то злий... дух, що діток малих забирає?» – подумалось Пилипові, і він перехрестився* (2, с. 37). *Подвір'я монастиря було вимощене бруцятим каменем і вичищене від снігу так ретельно, що на ньому не лишилось жодної білої цятки. Взагалі все навколо було дуже охайним і чистим* (2, с. 34). *Посеред двору в огорожі, вся заледеніла, стояла криниця. Зверху над криницею нависала невелика баня з хрестом* (2, с. 33). *Пилипок обдивлявся подвір'я і мружив очі від сліпучого сонця. Вони минули криницю і зайшли у великі відчинені двері* (2, с. 39). *Далі пройшли вузьким темним коридором і прочинили ще одні двері, за якими Пилипок побачив чудо. Великий золочений іконостас засяяв у глибині темної зали, безліч свічок мерехтіли навколо нього* (2, с. 37). *Монахи перехрестились, і Пилипок, дивлячись на них теж перехрестився* (2, с. 38).

Таким чином, присудок в оповіданнях О. Жовни структурно є різноманітним та виконує стилістичні функції передачі авторського бачення описуваної ситуації у творі. Письменник послуговується простим присудком, вираженим такими частинами мови: іменником, особовим дієсловом, інфінітивом, а також фразеологізмами. Складений іменний присудок виражається структурою «дієслово «бути» + іменні частини мови (іменник, прикметник) та прислівник». Складений дієслівний присудок виражається формулою «модальні дієслова «бути», «могти», «мусити», «почати», «стати», «хотіти» + особове чи безособове дієслово», а також поєднанням двох смислових дієслів, одне з яких найчастіше виражається особовою формою, а інше – інфінітивом.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Присудки як формально-граматичні компоненти за способом вираження модально-часових значень мають два типи – прості і непрості (складені і складні). В



оповіданнях О. Жовни за морфологічним вираженням прості присудки тільки дієслівні, складені – дієслівні, іменні, інфінітивні, зрідка складні. Прислівникові не засвідчено. Щодо стилістичних функцій, то присудки слугують для створення певного емоційного настрою читача, для його глибшого занурення в почуття героїв і для деталізації перебігу подій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вихованець І. Р. Граматика української мови : Синтаксис / І. Р. Вихованець. – К. : Либідь, 1993. – 368 с.
2. Мірченко М. В. Структура синтаксичних категорій : монографія / М. В. Мірченко. – [2-е вид., перероб.]. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2004. – 393 с.
3. Христіанінова Р. Типологія присудків у сучасній українській мові / Р. Христіанінова // Типологія та функції мовних одиниць. – 2016. – № 1. – С. 182–201.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. – Жовна О. Визрівання / О. Жовна. – К. : ТОВ «Мекс-ЛТД», 2015. – 560 с.
2. – Жовна О. Її тіло пахло зимовими яблуками / О. Жовна. – Л. : Піраміда, 2008. – 388 с.

Наталія КОРОЛЬОВА

СУФІКСАЦІЯ ЯК ПРОДУКТИВНИЙ СПОСІБ УТВОРЕННЯ ПРІЗВИСКЬ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Ковтюх С. Л.

Українська антропонімія – це органічна основа пропріального складу лексики. Кожен народ закодує у власних іменах (офіційних та неофіційних) своє культурно-історичне надбання. Неофіційні найменування – це особлива антропосистема, її основним компонентом є прізвиська. Питання становлення й функціонування прізвиськ як підкласу антропонімної лексики, аспекти співвідношення прізвиськ та інших неофіційних й офіційних найменувань, проблеми лексико-семантичних та словотвірних особливостей, мотивів виникнення та ролі прізвиськ як специфічного засобу ідентифікації людини, функціонування сучасних індивідуальних прізвиськ окремих регіонів України досліджували П. П. Чучка, І. Д. Сухомлин, Д. Г. Бучко, Н. М. Федотова, Г. Л. Аркушин, С. Є. Панцьо, М. Я. Наливайко, Н. М. Шульська, Б. Б. Близнюк, та ін. Структурно-словотвірну характеристику прізвищ вивчали Л. Л. Гумецька, Ю. К. Редько, М. Л. Худаш, Р. І. Остащ, Г. Є. Бучко, Т. Д. Космакова, Л. О. Кравченко, Г. Д. Панчук та ін.

На сьогодні в сучасній українській ономастиці засвідчено низку словників прізвиськ та матеріалів до них: «Словник прізвиськ північно-західної України» (у 3-х томах), упорядник Г. Л. Аркушин, «Прізвиська Нижньої Наддніпряни» (у 2-х книгах), укладач В. А. Чабаненко, «Словник прізвиськ жителів межиріччя Стиру та Горині» Н. М. Шульської тощо.

Сучасна неофіційна антропосистема характеризується помітним ступенем вивченості, проте донині залишаються малодослідженими прізвиська Кіровоградщини, що й зумовило **актуальність** публікації.

Метою статті є аналіз прізвиськ жителів села Нерубайки Новоархангельського району Кіровоградської області, утворених суфіксальним способом від офіційних прізвищ.

Реалізація мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) з'ясувати обсяг поняття «прізвисько»; 2) виокремити види прізвиськ (класифікувати їх); 3) визначити продуктивні та непродуктивні суфікси прізвиськ, утворених від офіційних прізвищ; 4) охарактеризувати морфологічні явища при словотворенні.

У сучасному мовознавстві побутують різні дефініції поняття «прізвисько». Пояснюючи цей термін, ономасти беруть за основу одну з функцій неофіційних найменувань. На думку відомого українського мовознавця І. І. Огієнка, прізвисько утворилося за формулою «*при+звати*», його давали «іноді людині, особливо у сільських громадах, щоб характеризувати її зовнішній вигляд, вдачу, звички» [1, с. 127]. Цю думку поділяють укладачі «Сучасного тлумачного словника української мови» за редакцією В. В. Дубичинського.

На інші функціональні особливості прізвиськ звертає увагу Ю. К. Редько: «Це неофіційна, незафіксована документами особова власна назва. Виникнення прізвиськ завжди було мотивоване, і його значення добре зрозуміле як носієві, так і тим, хто прізвисько вигадав. Прізвиськом користується відносно невелика кількість людей... Прізвисько має найчастіше насмішкуватий, глузливий характер, і через те носій переважно не любить, коли його так називають» [7, с. 8].

На нашу думку, найбільш точним є визначення М. Я. Наливайко: «Прізвисько – це неофіційне йменування, яке дають номінатори особі чи колективі людей за індивідуальними ознаками, а також за спорідненістю і свояцтвом між носієм і членами родини для ідентифікації і конкретизації» [3, с. 7].

Одним з проблемних завдань сучасної ономастики є класифікація прізвиськ. У «Проекті української ономастичної термінології» В. В. Німчук запропонував виділяти 4 види прізвиськ: патронім – особова назва сина за іменем батька; матронім – особова назва сина за іменем матері; гінеконім – назва чоловіка за іменем дружини; андронім – назва дружини за іменем чоловіка [5, с. 25].

На думку П. П. Чучки, «ці терміни неточно відображають бажаний зміст, тому доцільно називати їх родичівськими, які характеризують іменованого опосередковано – через когось із його родичів або свояків» [10, с. 235]. Для детальної характеристики українських прізвиськ дослідник виокремлює 9 термінів:

- 1) патроніми – прізвиська за назвою батька;
- 2) матроніми – прізвиська за назвою матері;
- 3) пропатроніми – прізвиська за назвою діда;
- 4) проматроніми – прізвиська за назвою баби;
- 5) андроніми – прізвиська за назвою чоловіка;



- 6) гінеконіми – прізвиська за назвою дружини;
- 7) гіоніми – прізвиська за назвою сина;
- 8) гамброніми – прізвиська за назвою зятя;
- 9) адельфоніми – прізвиська за назвою брата [10, с. 235].

Переважає більшість дослідників, наприклад П. П. Чучка, Ю. К. Редько, Н. М. Шульська, М. Я. Наливайко, вважають, що прізвиська, утворені від прізвищ носіїв, є «самостійним видом прізвиськ, майже не пов'язаних з іншими, найчастіше психологічними критеріями, які лягають в основу прізвиська» [4, с. 25].

Зібрано 30 відпрізвищевих прізвиськ, утворених суфіксальним способом, що становить 22% від загальної кількості. Серед них абсолютна більшість – 26, одиниць – це неофіційні антропоніми на позначення осіб жіночої статі (86%): *Бакайчиха < Бакаєва, Біличка < Білик, Бовкунчиха < Бовкун, Булашка < Булах, Гавазиха < Гаваза, Даценчиха < Даценко, Дітуниха < Дітуна, Дроботунка < Дроботун, Крупенчиха < Крупенко, Куксиха < Кукса, Куличка < Кулик, Курилячка < Куриляк, Курчучка < Курчук, Морозиха < Мороз, Пехнючка < Пехньо, Пігулька < Пігуль, Прониха < Пронь, Пульваска < Пульвас, Стойчиха < Стойченко, Сторожучка < Сторожук, Супрунка < Супрун, Табунчикова (Сеня) < Табунчик, Томачка < Томак, Химичка < Химич, Чернишка < Черниш, Шостенчиха < Шостенко*. У нашій картотеці зафіксовано тільки 4 чоловічі прізвиська досліджуваної підгрупи (14%): *Воєводка < Воєвода, Реговець < Рега, Різничок < Різник, Таранчик < Таран*.

Узявши за основу класифікацію прізвиськ професора П. П. Чучки, виокремили такі підгрупи неофіційних антропонімів:

1) андроніми (жіночі прізвиська, утворені від прізвища чоловіка), усього 15 власних назв, що становить 50% у межах досліджуваної групи: *Бакайчиха < Бакаєва, Біличка < Білик, Бовкунчиха < Бовкун, Булашка < Булах, Гавазиха < Гаваза, Даценчиха < Даценко, Дітуниха < Дітуна, Куличка < Кулик, Курилячка < Куриляк, Курчучка < Курчук, Стойчиха < Стойченко, Сторожучка < Сторожук, Супрунка < Супрун, Табунчикова (Сеня) < Табунчик, Химичка < Химич, Шостенчиха < Шостенко*;

2) патроніми (жіночі та чоловічі прізвиська, утворені від прізвища батька), 12 прикладів – 40% серед зібраних відпрізвищевих дериватів; варто зазначити, що до цієї підгрупи входять усі чоловічі неофіційні антропоніми, які побутують у селі Нерубайці Новоархангельського району Кіровоградської області: *Воєводка < Воєвода, Дроботунка < Дроботун, Крупенчиха < Крупенко, Куксиха < Кукса, Курилячка < Куриляк, Морозиха < Мороз, Пехнючка < Пехньо, Пульваска < Пульвас, Реговець < Рега, Різничок < Різник, Таранчик < Таран, Чернишка < Черниш*;

3) пропатроніми (жіночі прізвиська, утворені від прізвища діда), усього зафіксовано 2 пропріативи, що становить 6,7% від усіх розглянутих назв: *Курчучка < Курчук, Прониха < Пронь*;

4) матроніми (жіноче прізвисько, утворене від прізвища матері), засвідчено тільки 1 власну неофіційну назву на позначення особи жіночої статі, це становить 3,3%: *Томачка < Томак*.

Однією з важливих проблем сучасної ономастики є здійснення словотвірного аналізу неофіційного антропонімікону окремих регіонів. Дослідниця Н. М. Шульська зауважує, що «українська антропонімія не має спеціальних прізвищевих словотвірних засобів, вона використовує системні можливості української мови і пристосовує їх до ономастичної системи, враховуючи при цьому її можливості і потреби» [11, с. 45]. Однак прізвиська як підклас антропонімів є системно організованою сукупністю онімів, адже мають власну специфіку в галузі деривації. Мовознавчиня М. Я. Плющ вважає, що «завдяки словотворенню словниковий склад мови залишається відкритою динамічною системою» [6, с. 20]. На думку І. І. Ковалика, серед морфологічних способів словотворення афіксальний є найпоширенішим і найпродуктивнішим в українській та інших слов'янських мовах, він «полягає у з'єднанні афіксальних морфем з кореневою частиною слова в одне слово за певними тенденціями, що існують у мові на різних етапах її розвитку» [2, с. 19].

Найбільш продуктивним морфологічним способом творення відпрізвищевих неофіційних антропонімів на позначення осіб жіночої та чоловічої статі в селі Нерубайці Новоархангельського району Кіровоградської області є суфіксальний.

Серед неофіційних особових найменувань, утворених суфіксальним способом від офіційних прізвищ, найбільше зафіксовано жіночих прізвиськ із суфіксами **-к-** та **-их-**. За допомогою першого словотвірочого афікса утворено 14 досліджуваних одиниць, що становить 46,8%: *Біличка, Булашка, Воєводка, Дроботунка, Куличка, Курилячка, Курчучка, Пульваска, Сторожучка, Супрунка, Томачка, Химичка, Чернишка*. Серед перерахованих дериватів засвідчено 1 найменування на позначення особи чоловічої статі – *Воєводка*, утворене від прізвища батька *Воєвода*, що є іменником чоловічого роду I відміни. Другим за частотністю використання в прізвиськах у досліджуваному регіоні є суфікс **-их-**, усього з ним зафіксовано 9 прикладів на позначення виключно людей жіночої статі, що становить 30%: *Бовкунчиха, Гавазиха, Даценчиха, Дітуниха, Куксиха, Морозиха, Прониха*. Деякі дослідники не вважають подібні утворення прізвиськами, виділяючи в особливу групу андронімів (П. Т. Поротников), інші ж учені характеризують їх як генесіологічні, що стоять ближче до оцінно-характеризувальних (З. П. Нікулін, С. С. Аксьонов). В акті комунікації антропоніми утворення набувають суб'єктивної експресії, унаслідок чого сприймаються як емоційно чи експресивно забарвлені. До того ж, такі назви часто продовжують функціонувати в другому і третьому поколіннях як особливі звичні маркери на позначення осіб цілого роду.

Деривати із суфіксами **-к-** та **-их-** використовують переважно в уснорозмовному мовленні. Вони частіше сприймаються як емоційно-експресивні назви (знижене забарвлення із жартівливими, зневажливими



чи фамільярними відтінками), рідше – як нейтральні найменування. Із цього випливає, що емоційне забарвлення – одна з особливостей відпрізвищевих прізвиськ, призначених для певного кола мовців.

Малопродуктивним у досліджуваному регіоні є творення прізвиськ-фемінітивів за допомогою суфіксів **-чих-** та **-учк-** (відповідно: 2 назви – 6,7%, 1 назва – 3,3%): *Бакаїчиха, Бовкунчиха; Пехнючка*.

Засвідчено також прикметникову суфіксацію. Тільки в одному випадку за допомогою суфікса **-ов-** (дерираційного форманта **-ов(а)**) утворено в якості прізвиська присвійний прикметник жіночого роду *Табунчикова* (3,3%), який виконує функції іменника внаслідок явища субстантивзації. У цьому випадку варто кваліфікувати словотвірний синкретизм, тобто утворення похідного слова двома способами: морфологічним суфіксальним та неморфологічним морфолого-синтаксичним.

Для прізвиськ на позначення істот чоловічого роду використано зменшено-пестливі суфікси **-ок-**, **-чик-** та нейтральний **-овець-** (по 1 прикладу, це становить по 3,3%), що характеризуються меншою експресивністю порівняно із суфіксами **-оньк-**, **-еньк-** тощо: *Реговець, Різничок, Таранчик*.

Варто звернути увагу на морфонологічні явища на морфемному рівні при словотворенні. Для відпрізвищевих прізвиськ характерні чергування твердої та м'якої приголосних фонем /н/ – /н'/: *Проніха* < *Пронь*. Крім того, засвідчено чергування задньоязикових /к/, /х/ з передньоязиковими альвеолярними шиплячими /ч/, /ш/: *Булашка* < *Булах*, *Різничок* < *Різнюк*, *Сторожучка* < *Сторожук*, *Томачка* < *Томак*.

Залежно від руху наголосу прізвиська, утворені від офіційних прізвиськ суфіксальним способом, можна поділити на чотири групи:

1) прізвиська, що мають наголос постійно на основі: *Воєводка* < *Воєвода*, *Реговець* < *Рєга*, *Бакаїчиха* < *Бакаєва*, *Біличка* < *Білик*, *Дітуніха* < *Дітуна*, *Дроботунка* < *Дроботун*, *Крупенчиха* < *Крупенко*, *Куксича* < *Кукса*.

2) прізвиська, що мають постійний наголос на суфіксі: *Дроботунка* < *Дроботун*, *Крупенчиха* < *Крупенко*, *Курилячка* < *Куриляк*, *Сторожучка* < *Сторожук*, *Шостенчиха* < *Шостенко*.

3) прізвиська, у яких при словотворенні наголос переміщено з твірної основи на словотвірний суфікс: *Різничок* < *Різнюк*, *Морозиха* < *Мороз*, *Проніха* < *Пронь*.

4) прізвиська, у яких наголос із закінчення в офіційному прізвисьці перейшов на суфікс у новоутвореному прізвиську: *Пехнючка* < *Пехню*.

Отже, аналіз сучасних неофіційних найменувань села Нерубайки Новоархангельського району Кіровоградської області, показав, що суфіксація – це найпродуктивніший спосіб творення прізвиськ від офіційних прізвиськ. За родовою спорідненістю твірного слова виокремлено 4 групи дериватів: андроніми, патроніми, пропатроніми, матроніми. Для творення андронімів на позначення жіночих прізвиськ з емоційно-експресивним забарвленням найбільш продуктивними є суфікси **-к-** та **-их-**. Спорадично засвідчено **-чих-**, **-учк-**, формант **-ов(а)**. Серед чоловічих патронімних словотвірних засобів виявлено зменшувально-пестливі суфікси **-ок-**, **-чик-**, **-к-** та нейтральний **-овець-**. Засвідчено чергування твердої та м'якої приголосних фонем /н/ – /н'/, задньоязикових /к/, /х/ з передньоязиковими /ч/, /ш/ та зміну наголосу в похідній лексемі при словотворенні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Етимологічно-семантичний словник української мови [у 4 т.] / Митрополит Іларіон ; за ред. Ю. Мулика-Луцика / Інститут дослідів Волині ; ч. 39. Вінніпег : Волинь, 1995. Т. 4. 557 с.
2. Ковалик І. І. Вчення про словотвір. Львів : Вид-во Львів. ун-ту, 1961. 81 с.
3. Наливайко М. Я. Неофіційна антропонімія Львівщини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.01. Київ, 2011. 19 с.
4. Николаев И. Л., Мещерякова Т. Б. О моделях прозвищного словообразования. *Вопросы русского языкознания*. Душанбе, 1973. С. 24–29.
5. Німчук В. В. Українська ономастична термінологія (Проект). *Повідомлення української ономастичної комісії*. Київ : Наук. думка, 1966. Вип. I. С. 24–43.
6. Плющ М. Я. Граматика української мови : підручник : у 2 ч. Київ : Вища школа, 2005. – Ч. 1: Морфеміка. Словотвір. Морфологія. 286 с.
7. Редько Ю. К. Словник сучасних українських прізвиськ : у 2-х т. Львів : НТШ, 2007. 1438 с.
8. Сучасний тлумачний словник української мови / за ред. В. Дубинського. Київ : Школа, 2011. 1008 с.
9. Трійняк І. І. Словник українських імен. Київ : Довіра, 2005. 509 с.
10. Чучка П. П. Антропонімія Закарпаття : дис. докт. філол. наук : 10.02.01. Київ, 1969. 671 с.
11. Шульська Н. М. Неофіційна антропонімія Західного Полісся : дис. канд. філол. наук : 10.02.01. Луцьк, 2011. 339 с.

Олена КОСЕНКО

СЕМАНТИКО-СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ОКАЗІОНАЛІЗМІВ У ТВОРАХ В. ШОВКОШИТНОГО, І. КАЛИНЦЯ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Демешко І. М.

Дослідження індивідуально-авторських неологізмів – одне з актуальних питань сучасної лінгвістики, оскільки мова – жива та динамічна система, що постійно змінюється та розвивається, а мова художньої літератури – багате джерело для вивчення цих змін. Вивчення авторських неологізмів – ключ до розуміння індивідуального стилю письменника.

І. Калинець, В. Шовкошитний належать тих українських поетів, чиї твори не були об'єктом лінгвістичних студій, через що вивчення художньої мови ХХІ ст. не можна вважати повним та об'єктивним. Українське мовознавство стоїть перед необхідністю вивчення внеску кожного визначного письменника в мовотвірний процес. Новотвори поетів потребують фіксації, дослідження семантичних, структурних



особливостей. Вивчаючи мовний образ означених поетів, доповнюємо картину національного мовно-культурного простору ХХ століття.

Теоретичні основи інноваційних процесів у сучасній українській літературній мові досліджували такі вчені, як О. О. Тараненко, М. П. Кочерган, О. А. Стишов, В. А. Чабаненко, Г. М. Вокальчук та ін. Нові слова в лексикологічному, словотвірному, морфонологічному, морфологічному, стилістичному, соціолінгвістичному аспектах досліджували такі науковці: Н. Ф. Клименко, А. М. Нелюба, Є. А. Карпіловська, Л. П. Кислюк, Ж. В. Колоїз, І. М. Демешко та ін. **Актуальність дослідження** зумовлена потребою вивчення специфіки okazіоналізмів І. Калинця, В. Шовкошитного.

Мета статті – з'ясувати семантико-структурні особливості okazіоналізмів у творах І. Калинця та В. Шовкошитного. Реалізація мети передбачає розв'язання таких завдань: 1. Дослідити семантичні особливості індивідуально-авторських новотворів у поезії І. Калинця, В. Шовкошитного. 2. Порівняти поетичні образи-символи у творах поетів.

Виникнення індивідуально-авторських неологізмів зумовлюється певними обставинами чи ситуацією. Ці слова не претендують на загальнономовний вжиток. Серед основних причин виникнення індивідуально-авторських неологізмів – пошуки автором найдосконалішої форми для вираження своїх думок, настроїв, почуттів; потреба у виразніших, експресивніших словах порівняно з канонічною лексикою; прагнення до оновлення й поетизації мови; намагання оминати трафаретний вислів. Зрідка поява авторських новотворів у поезії диктується необхідністю дотримання певного ритму і рими [1]. Необхідно зазначити, що вони створюються за малопродуктивною чи взагалі непродуктивною моделлю та не пов'язані системними відношеннями з узуальною лексикою [2, с. 164].

Дослідивши поетичну мову авторів, можна виділити такі лексико-семантичні групи слів у поезіях:

1. Назви понять, процесів, пов'язаних з історією нашої держави та її минулим:

1) у поезії І. Калинця:

Та я з того покоління що скоштувало

*Мед із забороненого **дерева чесності***

Досліджувати переклади;

*Аж поки не знайшов на **пергаміні берези**;*

*Лиш **стилет** стремить безвладно,*

***вкипілий** у кривавий леп* (Згадка про стилет, про який писав Є. Маланюк).

І русин-довговусин.

*Сюди – **Невірземля**, туди-**Невільорда**.*

2) у поезії В. Шовкошитного:

– *Як весь козацький люд - міцна **стожила**.*

– *Тож рід козацький не **встиджу**.*

– *І завивання куль цей **славень** бою!*

– *В єдину силу **Хмеля-Богуна**.*

2. Назви понять освіти, культури, мистецтва:

1) у творах І. Калинця:

– *Славутній півець **Митуса дровле** за гордость.*

2) у В. Шовкошитного:

– *«Я в серці маю те, що не **вмирає!**» –*

*Читало віри дівча **масній юрбі*** (Згадка про Мавку Лесі Українки).

3. Назви, пов'язані з вірою, Біблією:

Це у творах І. Калинця:

– *У **тим'яновім** кадилі*

У золотій чаші.

*В Оранті **смальту**.*

*У фресках **мальовидло**.*

*Одно **славоім'я** зосталося.*

– *У вертепі, що зіллям **облямований** цвілі.*

У творах В. Шовкошитного:

*Всім **легковірам** – їх-бо тьма.*

*В душі – печать **гріхонадіння**.*

– *Та знову Юда **зблазнював** гримасу.*

– *Бо в цім **святотатстві** – смішині!*

– *Вогонь – заздравна свічка України!*

– ***Возкурюється** фіміам.*

– *Хай слово задзвенить, як **первослов**.*

– *Ти **святишся** в кожнім слові,*

– *Я грішний, неначе **покутник**.*

– *Не зваблюйте Господа **ликом***

Фарбованих золотом бань.

– *Не зваблюйте золотом Бога.*

4. Лексичні новоутвори, пов'язані з армією, військовими поняттями:

у поезії Калинця:



Збіглися **чорносотенні** Києви, що воно таке є.

– Зустрічаєш мене, Ладо, на **тихосвітніх** горах (згадка про героїв «Слово о полку Ігоревім»).

– У **золотому** шоломі, мов Софійська дзвіниця.

– Як **варязькі** човни, **кармінові** губи.

– Тіло у нас білеє, **молодське**,

А серця хоробрі до **ворохобні**.

– Приходжу пригадати, що у **капсулах** ягід...

У В. Шовкошитного:

– Прокльони **вистріляні** в літер.

– Сліпа **пунктуація** битви –

Три крапки куль і тире...

Незмінна **граматика** бою –

Тут **винятків** не бува.

– Загибель на війні – лише межа, що той **артобстріл**?

Є, їх **небагато**, слова з медицини, біології:

Се-бо **Дажбог** створив **яйце-зараодок**.

Я б зло **стожале** знищив назавжди.

Лиш **де-не-де** пульсує **живло**.

Як **меди** **густих** живих **суспензій**.

Ввійти до **матірнього** лона і знов початися **колись**...

5. Є група слів, пов'язаних з поняттями «народ, родина, рід»:

1) у творах І. Калинця:

– а воно **калина** моя **Батьківщина**,

а я її **Калинець**.

2) більше слів названої групи у творах В. Шовкошитного:

– **Прапращурів** з **бентежних** **правіків**

Несе в собі **народу** **генокод**.

І **доти** буде **жити** цей **народ**,

Допоки **кожна** **суцця** в нім **людина**.

Чи **хтось** **зламав** **зумисне** **генокод**.

Яка від **батька** через **кров** до **сина**

Любитиме в собі **батьківську** **кров**.

Правічної землі...

Прародителів **сучасного** **людства**.

Аналіз **оказіоналізмів** обох поетів у морфологічному аспекті дає змогу зробити висновок, що спільним є те, що в обох авторів більш уживаними є прикметники та іменники, а в В. Шовкошитного ще група прислівників:

Творця **довкруж**.

Ти була **десь** **потойбіч** **ночей**.

А там – **ніпочім** **ворожба** чи **згуба**.

І такий **по-юному** **щасливий**.

А то – до **забуття-навідліг** **літами**.

Довкруж **моєї** **тихої** **оселі**.

Часом на **крик** **зриваючись** **спрокворла**.

І **скільки** б не **ходив** **позавгорідньо**.

Поглянь **довкруж**.

Завили **обополо** **вороги**.

Мені за те **несоромно** **допіру**.

Прагне **д'горі** **серце** **вільним** **птахом**.

Маленька **свічка** **потойбіч** **тунелю** –

Допоки **світить** **потойбіч**...

Отож **стою** на **пограниччі**.

І на **землі**, і в **потойбіччі**.

У **позачас** – **тобі** **услід**, **бідо**.

Упав би **долітиць** і **плакав**.

І **хтиво** **обвиваєш** **серце**.

Колискову **казочку** **спрокволу**.

Та й **запаную** **довсібіч**.

І **злом** **підвладним** в **потойбіччю**.

По **тойбіч** **радості** й **горя**.

Як **тільки** **хтось** **підніме** **д'горі** **очі**.

Все так було **одвіку** **вік**.

Доречно зазначити, що в поезіях В. Шовкошитного переважають **оказіональні** складні слова:

Єдина **ніч** – і **березень-пустун**

Помчить в **луги** **нахабами-струмками**.



Звитязно міріадами-вогнями
 Нові хрести, дерева-вітражі.
 Набухлий сніг, дерева-типажі.
 Все змиють ті зухвальці-капелі.
 Із раю-вирію додому.
 Се-бо Дажбог створив яйце-зародок.
 Трете – насіння – Зелень-травця.
 І світ навколо спрожовта зелений.
 А серед степу вітер-вертопрах.
 Собі на сонцеликій голові
 Зачарував розвідницю-бджолу.
 Я стану вітром-вертопрахом.
 В скорботному ворон одноголоссі.
 Не війн-мисливець – лиш вовк-одинак.
 Поет активно використовує художній засіб – тавтологію:
Життя життям наповнюю.
 Коли, сліпі й глухі, за строєм стрій.
 І сни тривожні у осіннім снінні.
 Немов би всіх жалів жалобні звуки.
Умовностей умовні межі.
 Я висвячу у кожнім слові
 Твоїх страхів пересторогу.
 ... і освячу в молитві душу.
Умовні межі не порушу.
Умовностей умовні межі.
 Такої всеосяжної пожежі,
 Яка здолає і табу, і межі.
 Таке безгрішне грішне це кохання.
 Був, наче подзвін, рятівний дзвінок.
 На мить убивши в желобі жлоба.
 Немає ані міри, ні межі любов.
Не проживай – живи наповну.
 Над річкою із назвою «життя».
 Ріка життя, стрімка і обаберіга.

Отже, причиною використання okazionalizmів у творах І. Калинця та В. Шовкошитного, є сучасність, нові процеси, виникнення понять та назв, пов'язаних з ними: продовження традицій, культурних надбань нашого народу, війна та боротьба за незалежність України, яка продовжується і нині, а також новизна стилів і напрямків у літературі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Обсяг okazionalizmів у творах І. Калинця та В. Шовкошитного широкий та різноманітний. У пізніших збірках okazionalizmi стають вишуканішими й досконалішими. Проаналізувавши індивідуально-авторські неологізми І. Калинця та В. Шовкошитного, приходимо до висновку, що поети експериментують зі словом, приділяють увагу мовотворчості, активно шукають нові способи вираження власних думок, чим вносять свій вклад у розвиток не лише поезії, а й української художньої мови.

Перспективу подальшого дослідження убачаємо у визначенні смислових значень okazionalizmів у творах І. Калинця, В. Шовкошитного, з'ясуванні функції юкстапозитів у творах митців.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богущька Г. Авторські неологізми у творах Олеся Гончара [Електронний ресурс] / Г. Богущька, Є. Регушевський, М. Разумейко. [Режим доступу]: <http://kulturamovy.univ.kiev.ua/KM/pdfs/Magazine51-6.pdf>.
2. Бойченко Л. М. Okazionalizmi як елементи поетичної моделі світу / Л. М. Бойченко // Сучасна картина світу: інтеграція наукового та позанаукового знання. – Суми, 2002. – С. 163–169.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1 – Шовкошитний В. Торкнутися небес / В. Шовкошитний. – К. : Ярославів Вал, 2010. – 220 с.
2. Калинець І. Дивосвіт // Твори українських письменників. – Серія «Бібліотека відмінника». – К. : Грані-Т, 2006. – 208 с.

Анна КОТКОВА

ВТІЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОСВІТУ В. ПІДМОГИЛЬНОГО В ОПОВІДАННІ «ІСТОРІЯ ПАНІ ЇВГИ»

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Михида С. П.

Розквіт культурної та інтелектуальної свободи, який розпочався після здобуття Україною незалежності і триває донині, дає можливість вивчати творчість письменників, літературна спадщина яких довгий час була під заборонаю. Звичайно, до когорти донедавна забутих митців доби «розстріляного Відродження» цілком природно та справедливо відносять В. Підмогильного. Його неординарна, надзвичайно багата особистість вже вкотре стає предметом зацікавлень критиків, літературознавців, читачів.



Актуальність нашої статті зумовлена необхідністю досліджувати багату творчу спадщину В. Підмогильного. Справді, літературний доробок митця надзвичайно багатогранний, тому виникає потреба детального, глибокого вивчення. Зауважимо, що зацікавлення викликають не тільки художні тексти, а й особистість самого письменника, організація його психологічного світу та її відображення у світі художньому.

Тому метою статті є дослідження особистості письменника з позицій естетичної та психофізіологічної категорій, що є синтезом двох пластів психіки – свідомого та несвідомого. Звичайно, вони обумовлені історичними, соціальними, іншими чинниками, буттям самого письменника. Безумовно, внутрішній світ письменника, особливості його психосвіту якнайкраще відображають тексти. Вони відбивають сутність особистості В. Підмогильного.

Про зв'язок індивідуальності письменника і його творчості наголошували українські, зарубіжні літературознавці, що дотримувалися позицій біографічного методу. Наприклад, французький літературний критик Ш. О. де Сент-Бев висловлював думку про те, що твір відбиває авторську свідомість. Український прихильник біографічного методу О. Огоновський запевняв, що елементи біографії письменника обов'язково проявляються в художньому творі. Особистість митця, за К. Чуковським, – це «фокус, в якому відображаються країна й епоха, психологічні літературні й соціальні явища» [1, с. 192]. І. Франко зауважував, що твір повною мірою відображає світогляд письменника.

Безумовно, не можна не згадати З. Фрейда, який вважав автора людиною, яка насамперед сублімує підсвідомі бажання, сексуальну енергію у творчість. Вчений наголошував на необхідності вивчати біографію письменника, особливо його дитячі переживання, щоб отримати повний психологічний портрет [10].

К.–Г. Юнг, учень З. Фрейда, заперечив висловлену ідею про зв'язок творчої енергії та витіснених еротичних бажань. Вчений наголошував на несуттєвості біографії митця при тлумаченні його творчості. Дослідник вважав творчий процес «одухотворенням архетипів, їхнім розгортанням, пластичним оформленням» [2, с. 117], а письменника – виразником «душевної потреби народу», «колективного несвідомого». Таким чином, завданням автора, за К.–Г. Юнгом, є втілення архаїчних імпульсів, надання творів формі, яку в майбутньому будуть тлумачити дослідники.

Однією з найавторитетніших у літературознавстві ХХ століття стала розроблена М. Бахтіним концепція автора. Він розмежував три авторських образи:

1. Автор-творець – зображувальний суб'єкт. Він знаходиться поза створеним художнім світом, лише осмислює його з високих позицій.
2. Біографічний автор – реально існуюча людина, яка хоча може бути частково зображена у творі, проте залишається предметом зображення.
3. Образ автора [3].

Подальший розвиток ідей М. Бахтіна відбувався у працях С. Аверінцева, Б. Кормана, Н. Тамарченка. За словами Н. Бонецької, в художньому творі «присутня сама суть автора, і глибина твору, так би мовити вертикаль його, відповідає глибині авторської особистості» [9, с. 154].

Сучасні літературознавці вважають вивчення категорії автора, взаємозумовленість біографічної та творчої сутностей одним із важливих аспектів. Дослідники визнають: щоб зрозуміти творчість автора, потрібно враховувати його долю, особистість. Наприклад, Н. Шляхова зазначає: «Особистість і творча індивідуальність письменника перебуває на чільному місці як активна креативна текстопороджуюча сила» [11, с. 72].

Літературознавець Б. Корман наголошував на необхідності спершу звернути увагу на біографічного автора. М. Бахтін вказував на потребу «наукового продуктивного зіставлення біографії героя й автора та їхнього світогляду» [3, с. 12]. С. П. Михида пропонує досліджувати особистість письменника та мегатекст – складники психопоетики [7]. Саме завдяки мегатексту, тобто сукупності всіх художніх текстів письменника, можна скласти всі біографічні та психофізіологічні характеристики митця слова.

Таким чином, ідейне навантаження творів, їх образна система пов'язані з психофізіологічною та естетичною категоріями, несуть відбиток психічної структури митця. Завдяки психофізіологічному концепту можна виявити причини написання твору, умови його створення, соціокультурні чинники. Естетична категорія показує результат цих процесів – художній твір. Таким чином, він є продуктом психофізіологічної структури особистості письменника. За визначенням С. П. Михиди, це – «унікальна й неповторна за своєю природою, як, відповідно, унікальне й неповторне естетичне явище, нею спродуковане, в якому відбивається авторська ідентичність і, відповідно, прозирає образ автора – категорія естетична, яка може бути досліджена тільки в результаті осмислення психофізіологічної сутності письменника, його особистості» [7, с. 59].

Джерела формування неординарної особистості В. Підмогильного криються в його дитинстві. Зокрема відчутним є вплив матері, малоосвіченої селянки, яка все життя працювала коло землі. Вона відзначалася природженим розумом, тактовністю, делікатністю і суворою гідністю – народною інтелігентністю, якою здавна славились жінки в Україні. Від матері майбутній письменник перейняв розмаїту мову, органічну й глибоку любов до історії рідного краю. Потяг до минулого поглибився знайомством зі славетним істориком Запоріжжя академіком Д. Яворницьким, до музею якого часто заходив Валер'ян ще учнем реального училища. Згодом, коли вчителював на Катеринославщині, приходив туди зі своїми вихованцями, а пізніше виїздив з музейними експедиціями на археологічні розкопки [6].



Дослідники творчості В. Підмогильного відмічають помітний вплив І. Нечуя-Левицького, М. Коцюбинського, Лесі Українки, В. Винниченка, Гі де Мопассана, Г. Флобера, О. де Бальзака, А. Франса, психоаналізу З. Фрейда на розвиток і становлення митця [6, с. 194].

В. Підмогильний вивчив французьку мову на приватних уроках із домашнім учителем, якого винайняв для нього та його сестри батько. Однак, працюючи вчителем у рідних краях, а з 1921 р. – у Ворзелі під Києвом, він увесь свій вільний час присвячував самоосвіті. В. Підмогильний досконало опанував французьку, вивчав німецьку, англійську мови, студіював західноєвропейські літератури, перекладав, цікавився новітньою філософією та психологією.

У 20 років В. Підмогильний здійснив переклад роману «Таїс» А. Франса й запропонував його київському видавництву з власною передмовою до твору. Творча спадщина видатного французького майстра слова дала можливість юнакові знайти психологічну доміную владу власного світосприймання. Безумовно, його внутрішній світ відзначався надзвичайною глибиною, реалістичністю, скептичним забарвленням.

Аналізуючи стильові тенденції творчості В. Підмогильного, М. Доленго у припускається думки, що скептицизм у тоні творів автора позначений саме впливом А. Франса [4, с. 172]. Ю. Ковалів також зазначає: «Висока культура письма В. Підмогильного формувалася на підставі його глибокого знання французької літератури в оригіналі, яку він перекладав на високому професійному рівні, брав участь у виданні творів Франса, Бальзака, Мопассана» [5, с. 38].

Проте В. Підмогильний зберігає власну самобутність, уникаючи свідомого копіювання, залишаючись вільним від стороннього впливу – цієї думки дотримуються дослідники творчості митця. В. О. Мельник зазначає, що В. Підмогильний виявив неабияку зацікавленість до «пізнання психіки особистості, яка болісно шукає себе, гостро осмислюючи навколишній світ, хоче пізнати глибину свого ества і відчутти себе органічною часткою великої системи буття» [6, с. 84].

Перші твори письменника з'являються у роки навчання в реальній школі (Катеринослав). «Важке питання» датується березнем 1917 року в Павлограді, а першою публікацією В. Підмогильного були дві новели – «Гайдамака» і «Ваня» – в журналі «Січ» (1919, №1). Окремою книгою вийшла збірка оповідань «Твори. Том 1» у Катеринославі 1920 року. Провідним для збірки оповідань стало прагнення відчутти стан і порухи людської душі. Першочерговими проблемами в зображенні ставали людина й обставини, колективне й особисте, сліпі інстинкти природи і суспільна мораль, суперечності прагнень раціонального та ірраціонального буття. На тлі тогочасних суспільних подій така позиція письменника багатьох дивувала, тому здавалася навмисне конфронтаційною.

Відбиток глибокої, самобутньої, зануреної у пізнання життя особистості письменника Підмогильного знаходимо в оповіданні «Історія пані Ївги». Це один із філософських творів, написаних у 1923 році, на кількох сторінках якого описана трагічна доля представниці поваленого більшовика селянства Ївги Нарчевської. Безумовно, оповідання є емоційно сильним. Хоч воно й написане у спокійній манері побутових дій, діалогів, проте наскрізь пронизане загостреними почуттями. У такий спосіб відбувається вплив на підсвідомість реципієнта, який аналізує страшні події революції, громадянської війни, намагається знайти істину, відповіді на важкі, складні питання.

Оповідання починається фактом – 1905 року чоловіка пані Ївги Нарчевської було вбито в результаті повстання селян. В одному реченні письменник лаконічно, стисло і водночас просто констатує факт із життя тодішньої інтелігенції, і таких випадків було безліч у ті буремні, страшні часи. Однак саме така беземоційна констатація реальності пробуджує в читача емоції, створює атмосферу невимовного трагізму, адже зарадити тій хвилі гніву, яка заволоділа завжди мирними, спокійними селянами, яких дотепер знала пані Ївга, було неможливо. Після смерті чоловіка керувати маєтком залишився єдиний син героїні – Андрій. Сама Нарчевська виїхала в місто.

Викликає щирий подив ненависть пані Ївги до села, що зародилася в її душі після переломного моменту – смерті чоловіка, якого вбивають селяни: «Смерть чоловіка її не так вжахнула, як здивувала. Село стало їй незрозуміле, а селянин то й зовсім. Тридцять років прожила пані Ївга на селі – і весь час селяни здавались їй надзвичайно лагідні. Принаймні такими вона бачила їх, коли вони приходили з якимсь проханням. І раптом дике збурення, палії, руїна і нагла чоловікова смерть» [10, с. 193].

Безумовно, тут виявляється екзистенціалізм В. Підмогильного, який, очевидно, був співзвучний із його світоглядом. Такою по-справжньому екзистенційно самотньою є пані Ївга, котра перебирається в місто й веде там відчужений спосіб життя: «...найняла невеличку кімнатку на тихій вулиці, нікуди не виїздила, нікого не приймала, тільки гуляла часом сама ввечері, а вдень читала книги. Обідати їй носили з їдальні» [10, с. 193].

Жінка почувала себе причепою, такою собі «жертвовною вівцею», котра повинна була «спокутувати гріхи свої й синові перед народом», і навіть ладна була вмерти з голоду, аби вимолити прощення. Колишня пані після приходу більшовиків опиняється на вулиці й сприймає цей жест долі як покарання за свої чи синові провини. Проте інтелігентне не вмирає в Нарчевській, адже, знайшовши прихисток у колишньої покоївки Насті, у її убогій, темній та вогкій кімнатці, вона вважає своїм покликанням перевиховати сина покоївки, якого по-інтелігентному називає Сержем, і таким чином «виховати сина народу! Передати йому ті знання й досвід, що вона набула за довгий вік, передати вивищені думки – і тим хоч трохи спокутати гріхи роду» [10, с. 196].

Протилежним її образу в оповіданні виступають син Нарчевської Андрій (Андре) та Серьога (Серж). Андре, міщанин у серці й селянин за потребою, не підтримував матір у поглядах, однак часто навідував її, приносив цукерки та цілував руку. Однак турботу й настанови матері син не сприймав усерйоз – він щоразу



переконував Ївгу залишити місто та перебратися до села, туди, де люди називали його «експлуататором», і це також надзвичайно бентежило стару пані: «Невже батькова смерть тебе нічому не навчила? Хіба в тобі немає – даруй це слово – почуття справедливості? Послухай мене, віддай землю селянам, а сам візьмись до чесної праці. Не будь експлуататор!» [10, с. 194].

Ще «твариннішим» постає в оповіданні тринадцятилітній Серьога, «син народу», «покидьок капіталізму», «розбещена дитина вулиці»: «Хати він не дуже держався, гасав десь, а додому прибігав хліба перехопити. Пані Ївга одразу внесла дисонанс в його життя: віднині він повинен був дома сидіти та вчитись. Серьога нишком прозвав пані Ївгу «шлюхою в хустці» і зненавидів її всією силою своєї вільнолюбної душі» [10, с. 196]. У хлопцеві вмерло людське, що яскраво відображає його поведінку («висолопив язика й гарчав по-собачому») і невинний жарт, котрий призводить до смерті старої пані (Серьога «прокляв пані Ївгу й запекло постановив дошкулити їй»). Адже він, навіть знаючи про хворобу, що день у день приносила його «вчительці» тілесні страждання, вішає над дверима кухні відро з крижаною водою, виливши яку на себе, пані Ївга вмирає.

Як справжня мучениця за високі ідеали, стара пані не проклинає хлопця, а терпляче йде назустріч своїй долі, смерті. Навіть в останні хвилини свого життя Ївга не відрікається від мети, а свою смерть трактує як шлях для прощення гріхів, що ще раз підкреслює її визначення «жертвної вівці»: «Серьога плигав, регочучи, до стелі, а пані Ївга сіла на свою лаву й трусилась, бо не мала в що перевдягтись. Але в серці її злоби не було. Вона шепотіла: – Andre, зрозумій мене! Я даю відповідь за гріхи всіх наших предків» [10, с. 197].

Таким чином, у В. Підмогильного жінка в місті – це гноблена людина, кинута на поталу чи то владі, чи чоловікам; людина, яка ще живе в минулому та не пристосована до тогочасного суспільного ладу й опиняється у вирі трагічних ситуацій. Це вольова жінка, однак воля її не тривка – вона віддана своїм ідеалам та переконанням і краще вибере смерть, аніж підкориться новим віянням часу.

Саме такою є пані Ївга. Колишня інтелігентка, вона не знаходить свого місця в «новому» житті й через це спочатку довгий час хворіє, а потім помирає. Зробивши вибір між життям та смертю, ця жінка самостверджується як особистість. Навіть перебуваючи поміж людей, вона самотня, а залишившись на самоті зі своїми думками, страждає і вихід із цих страждань убаचाє в завершенні свого життя.

Тема трагічності долі українського інтелігента, самотність та відчай як складові екзистенції міської людини стають наскрізним лейтмотивом оповідання. Варто зауважити, що В. Підмогильний зображує людину конкретної історичної епохи – першої третини ХХ століття. Причому письменник не поділяв радості революції, яку так пропагували у власних творах пролетарські митці. Його розуміння революції набагато глибше, оскільки В. Підмогильний бачить і розуміє суперечність, складність цих подій. Тому письменник цікавиться людиною, яка відділилася від соціуму в результаті суспільного потрясіння, невпевненості, хаосу.

В. Підмогильний, як ніхто інший, розумів і прагнув виразити, що в усі часи людина залишається самотньою, хоча й знаходиться у суспільстві. За допомогою найпростішої – описової форми психологізму (вона підкреслює наївність жінки, адже в її світі все було просто, а це потребує відповідного – поверхового – зображення, без проникнення внутрішній світ героїні) В. Підмогильний передає погляд жінки на селян, які вчинили злочин.

Трагічний фінал твору свідчить про основну його ідею – колишня інтелігентка ніколи не знайде місця в новому житті, тому її благородні поривання (навчити Серьогу грамотності, спокутувати гріхи предків перед народом) виявляються марними. В. Підмогильний тонко іронізує над героїнею. Через мовну характеристику персонажа, ставлення сина, покоївки та інших майстерно виписує характер колишньої поміщиці: дитяча наївність, непристосованість до життя, упокорення обставинам у поєднанні з невинною жертвованістю.

Таким чином, психічний склад автора, його погляди на суспільні події, вплив соціо-історико-культурних чинників мають відображення у творчості. Безумовно, психосвіт В. Підмогильного позначився на образній системі та ідейному навантаженні оповідання «Історія пані Ївги». Основою художньої творчості митця лежить душевна травма, що обумовлюється історико-культурною ситуацією на Україні 20–30-х рр. ХХ століття. Вдаючись до екзистенційного трактування своїх персонажів, прозаїк не втрачає суто національного відчуття окреслених проблем. Тонко відчуваючи психіку людського буття, він бачив, як у суспільстві наростає знецінення творчої, мислячої особистості перед натиском соціального, колективного в ім'я одержавленої ідеї недалекого світлого майбутнього.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антоноук М. А. Биографический метод К. И. Чуковского / М. А. Антоноук // Мова і культура. – К., 2004. – Вип. 7 – Т. V I I . – Ч. 2. – С.192-198.
2. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. Слово. Знак. Дискурс / За ред. М. Зубрицької. – [2-е вид., допов.] – Львів: Літопис, 2001. – 832 с
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
4. Доленго М. Імпресіоністичний ліризм у сучасній українській прозі / М. Доленго // Червоний шлях. – 1924. – №1-2. – С.167-175.
5. Ковалів Ю. І. Ренесанс української прози і драматургії 20-х років ХХ століття / Ю. І. Ковалів // Бібліотечка «Дивослова». – 2007 – №3. – С. 38.
6. Мельник В.О. Валер'ян Підмогильний в ідейно-естетичному контекст. I пол. ХХ ст. / В. О. Мельник. – Мюнхен, 1993. – С.84.
7. Михіда С. П. Мегатекст і особистість письменника / С. П. Михіда // Вісник ЖДУ ім. Івана Франка. – Випуск 26. – Житомир: РВВ ЖДУ, 2006. – С.59.
8. Підмогильний В. Оповідання. Повесть. Романи / В. Підмогильний. – К.: Наукова думка, 1991. – 800 с.
9. Теорія літератури: підручник для студ. філол. спец. вищ. навч. закладів освіти / [Галич О. А., Назарець В. М., Васильєв С. М.] – К.: Либідь, 2001. – 486 с.
10. Фройд З. Поет і фантазування // Антологія світової і літературно-критичної думки ХХ ст. Слово. Знак. Дискурс / [за ред. М. Зубрицької]. – Львів: Літопис, 2001. – С.109-119.



11. Шляхова Н.М. Теорії автора в сучасному літературознавстві / Н. М. Шляхова // Автор і авторство у словесній творчості: зб. наук. праць / [відп. ред. Н. М. Шляхова. – Одеса : Поліграф, 2007. – С.57-77.

Катерина КРАВЧЕНКО
ПОНЯТТЯ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ Й МЕТОДИКИ ЙОГО ОРГАНІЗАЦІЇ НА УРОЦІ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІХ КЛАСАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ЗСО

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кричун Л. П.

За сучасним тлумаченням, інтерактивність – це здатність взаємодіяти або знаходитися в режимі діалогу з ким-небудь (людиною) або з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) [6].

Проблема інтерактивного навчання в сучасній лінгводидактиці далеко не нова. Нею свого часу займалися вітчизняні педагоги, як-от: Л. В. Пироженко, О. І. Пометун, Л. Ф. Щербина та інші. Питання застосування інтерактивних технологій на уроках української мови були предметом наукових зацікавлень Л. О. Варзацької, Л. М. Кратасюк, О. М. Горошкіної, Н. В. Солодюк, Р. Р. Балан, М. С. Вашуленка, О. В. Караман, М. Ю. Красовицького, Т. Г. Окунович, І. С. Олійника, М. І. Пентиліук, Т. В. Симоненко та інших українських лінгводидактів.

Метою нашої публікації є дослідження можливостей інтерактивної методики навчання в ЗЗО. Відповідно до заявленої мети будемо реалізувати такі **завдання**: описати особливості інтерактивної технології навчання; запропонувати деякі варіанти її застосування на прикладі уроків української мови у шостому класі під час вивчення іменних частин мови.

Зазначимо, що попри широку зацікавленість у методиці інтерактивного навчання, тема залишається **актуальною**, оскільки її застосування на конкретному лінгвістичному матеріалі (іменні частини мови) досі не було предметом вивчення лінгводидактів.

Сучасна методична наука виділяє такі типи інтерактивних методів навчання української мови: методи колективно-групового навчання, методи кооперативного навчання, методи ситуативного моделювання, методи опрацювання дискусійних питань [2, 8].

Розглянемо деякі з цих методів з позиції можливості їх використання у середніх класах ЗЗО.

Першим активно описуваним і практично дослідженим є метод колективно-групового навчання. Цей метод відомий здавна. Веде він свої початки ще з далеких 20-х років двадцятого століття, а це період становлення радянської влади. В основі цього методу, а тоді він називався бригадно-лабораторним, лежало об'єднання учнів у бригади по 9-10 осіб, на чолі якої стояв бригадир. Кожній бригаді ставили конкретне завдання, яке вона мала виконати, проте звітував за все виконане так званий бригадир. На основі цього звіту вчитель мав оцінити роботу кожного члена бригади. Метою такого способу організації навчання було сформулювати колективну відповідальність, розвиваючи пізнавальну діяльність кожного учасника бригади. Ми не будемо оцінювати, наскільки цей метод був удалим чи ні, проте зазначимо, що він, на наш погляд, став прообразом колективно-групового методу навчання учнів у сучасному закладі загальної середньої освіти.

Чим нині особливий цей метод інтерактивного навчання?

По-перше, він формує в кожного учасника групи відповідальність за результат, по-друге, створюючи групи, учитель враховує (або навмисно не враховує) рівень активності кожного учня, його здібності й уміння висловлюватися, його вміння працювати в колективі, рівень його відповідальності тощо. По-третє, працюючи в окремій групі, учень чітко усвідомлює власну функцію, він уже не може заховатися за чийсь спину або не виконати доручене йому завдання. По-четверте, у такий спосіб формуються особистісні риси школяра, уміння триматися на публіці, бути відповідальним перед іншими за власну роль чи позицію. Тут можна називати ще дуже багато позитивних моментів, проте одним із негативних ознак такого навчання все ж залишається можливість услизнути від відповідальності й перекласти свою роботу під будь-яким приводом на плечі своїх однолітків.

Інша інтерактивна технологія – кооперативне навчання, або навчання в малих групах. Для виконання навчального завдання створюється невелика група в 4-5 осіб, перед нею ставляться конкретні завдання. При цьому, виконуючи певне групове завдання, кожен член групи має зробити своє. І від того, чи справиться він зі своїм завданням, залежить кінцевий результат групи. Такий метод навчання спрацьовує на формування індивідуальної відповідальності у виконанні групових завдань. Робота буде завершеною, якщо кожен член групи її виконає повністю. Отже, кооперуватися в рамках навчального процесу – означає працювати разом, об'єднуючи свої зусилля для вирішення загального завдання.

Методика ситуативного моделювання полягає в тому, що перед учнями змальовується певна ситуація, а вони мають змоделювати можливі варіанти її розв'язання. Така методика тяжіє до проблемно-пошукових методів, оскільки базується на розвитку креативного мислення учнів і дає змогу користуватися не лише відомою інформацією в стандартних ситуаціях, а швидше, навпаки: у нестандартних ситуаціях знаходити можливі варіанти застосування вивченого.

Ще однією, досить неординарною, на наш погляд, є методика опрацювання дискусійних питань. Такий спосіб інтерактивного навчання лежить у площині комунікативних технологій навчання, де найголовнішим є опрацювання дискусійного питання, виокремлення дотичних граней і встановлення найбільш прийняттого рішення, незважаючи на можливі варіанти й варіації його розв'язання.



Не менш цікавим та ефективним прийомом навчання за інтерактивною методикою вважають проектну діяльність учнів. У її основі – самостійна робота школяра, спрямована виключно на виготовлення практичного продукту. Однак, аби це завдання реалізувати, учневі необхідно активно комунікувати зі своїми однолітками, виробляючи спільний підхід до розв'язання поставленої проблеми.

В основі інтерактивного навчання лежить формування особливого ставлення учнів до самого процесу освіти: кожен з них є особистістю, яка здатна сформувати сама себе; кожен з них – це успішна людина, незважаючи на несхожість з іншими; кожен з них – це цілеспрямована й мотивована особа, для якої навчання – звичайна праця. Тому інтерактивне навчання вважається «спеціальною формою організації пізнавальної діяльності з цілком конкретною метою» [3, 126].

Під час такого навчання абсолютно всі школярі залучаються до роботи, незважаючи на те, що не кожен метод чи методичний прийом це передбачає. Проте саме задіявання кожного учня, його участь у дослідженні, обговоренні або створенні тієї чи тієї навчальної ситуації і дозволяє говорити про інтерактивність як таку. Спільна діяльність учнів обов'язково має результат: кожен з учнів робить свій внесок у дослідження, разом з тим відбувається обмін думками та ідеями, робиться спільний узгоджений висновок. Така форма організації освітньої діяльності, окрім усього іншого, ще й розвиває комунікативну компетентність, навчає учнів працювати в колективі, толерантності й гнучості.

На думку Л. О. Варзацької та Л. М. Кратасюк, інтерактивні технології на уроках української мови є важливим складником особистісно зорієнтованого розвивального навчання. Учені переконані, що учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчально-виховного процесу. Вони спільно визначають мету діяльності, об'єкт, суб'єкт, засоби діяльності, результати навчання. Під час такого спільного пошуку здійснюється обмін думками, знаннями, способами роботи, унаслідок чого відбувається рефлексія, оцінювання здобутих результатів. Учні усвідомлюють, чого вони досягли на певній сходинці пізнання, що вони знають, уміють, як виражають своє емоційне ставлення до об'єкта навчання, як збагатився їхній особистісний досвід творчої діяльності.

У сучасній лінгводидактиці існує думка, що інтерактивними можна вважати методи навчання, які здійснюються шляхом активної взаємодії учнів у процесі навчання. Зокрема О. І. Пометун переконана, що вони дають змогу на основі внеску кожного з учасників освітнього процесу в спільну справу здобути нові знання й організувати спільну діяльність від окремої взаємодії до широкої співпраці [2, 11].

Важливе, як на нашу думку, місце в системі сучасного навчання посідає задіявання комп'ютера та інших девайсів, оскільки для учня покоління Z – це чи не одна з обов'язкових умов успішного навчання. Разом з тим, оскільки в навчальному процесі є дві зацікавлені особи – учитель та учень, – то варто говорити й про місце гаджетів у роботі вчителя. Як зазначає Г. Шелехова, для вчителя комп'ютер є:

а) засобом здійснення навчальної роботи; б) засобом навчальної інформації (словники, довідники, доступ до бібліотек через електронну пошту тощо); в) банком довготривалого збереження різної інформації, у т.ч. текстів; г) засобом організації тренувальної діяльності учнів; д) засобом контролю за навчальним процесом [5, 5].

Для учня, на думку цієї ж дослідниці, комп'ютер служить: а) засобом керівництва самостійною навчальною діяльністю; б) засобом формування мовних і мовленнєвих умінь та навичок; в) засобом контролю й самооцінки, що дає змогу оцінити знання і навички як поетапно, так і безперервно в процесі учіння; г) засобом навчальної взаємодії з учителем у системі дистанційного навчання; д) джерелом навчальної інформації; е) універсальним мовним середовищем [5, 5].

Якщо вчитель, як і його учні, вільно володіють комп'ютерною технікою, то на уроках української мови та під час виконання домашніх завдань з мови можна сміливо використовувати онлайн-тренажери, щоб перетворити таку техніку на помічника учневі: так можна опрацьовувати підготовлену вчителем, а також і самостійно, наочність, можна з метою самоконтролю виконувати різні вправи та завдання тощо.

На думку О. М. Горошкіної, комп'ютер «дає змогу учням користуватися інформаційно-довідковою системою, засобами наочності й самоконтролю» [1, 326].

Розглянувши широкий спектр інтерактивних способів навчання, запропонуємо приклад застосування методу кейсів на уроці української мови у шостому класі.

В основі цього методу лежить розвиток розумових здібностей учнів, спрямованих на формування творчого мислення. За допомогою методу кейсів учні можуть самостійно чи з допомогою вчителя опрацювати невідомий їм навчальний матеріал. Такий підхід сприятиме удосконаленню вміння спілкуватися з однолітками та розвиватиме творчі здібності учнів. Завдяки колективному дослідженню шестикласники набуватимуть впевненості в собі, а також поняття відповідальності за власний внесок у розв'язання поставленого завдання.

Щоб задіяти метод кейсів, слід обов'язково об'єднати учнів класу в декілька груп та обрати в кожній з них спікера. А для цього учитель повинен обов'язково установити особливості учнів: як вони вчать, хто в класі лідер, рівень навчальних мотивацій, рівень взаємостосунків у класі, і, що не менш важливо, чи немає в класі дітей, які б піддавалися боулінгу з боку однокласників. Тобто, перед застосуванням методики кейсів необхідно провести глибоке психолого-педагогічне вивчення особливостей дітей середнього шкільного віку.

Перед застосуванням зазначеної методики слід провести попередню підготовчу роботу, як-от:

- 1) скласти конспект до теми, яка буде опрацьовуватися;
- 2) обрати методи та прийоми, що будуть ефективними саме в цьому класі;
- 3) розподілити тему, яка виноситься на урок, на блоки; підготувати завдання, що стосуватимуться кожного з виокремлених блоків;



- 4) розробити систему контрольних запитань;
- 5) розробити методичні рекомендації для організації самостійної роботи учнів;
- 6) скласти список літератури, яку можна рекомендувати шестикласникам для успішного виконання поставленого завдання;
- 7) визначитися зі списками учнів, які ввійдуть в кожну з груп.

Тема. Поділ іменників I і II відмін на групи.

Як відомо, ця тема для учнів шостого класу завжди була занадто складною. Тож спробуємо разом з ними провести власні міні-дослідження, аби її зробити максимально комфортно для прийняття й запам'ятовування.

Пам'ятаємо, що ця методика передбачає 5 етапів:

- 1) постановка завдання;
- 2) проведення дослідження;
- 3) підготовка виступу;
- 4) виступ спікера;
- 5) оцінювання. Рефлексія.

I. Завдання до кейса.

Група I отримує завдання дослідити, як визначити групу іменників першої відміни і навіть це робити. Тобто, крім засвоєння нового матеріалу, учням доведеться визначитися, де конкретно і як саме вони зможуть застосувати у власному житті знання про тверду, м'яку і мішану групи іменників першої відміни. Обов'язковим продуктом групи має бути презентація дослідженої проблеми у вигляді слайдів чи рукописних карток.

Група II отримує завдання розібратися із способами визначення групи в іменників II відміни, окрім тих слів, основа яких закінчується на –Р. Вони, як і перша група, мають виробити чіткі рекомендації про те, як, де і коли учні зможуть використати знання, здобуті при дослідженні поставленої проблеми. Результатом роботи групи буде таблиця відмінювання іменників твердої, м'якої і мішаної груп II відміни.

Група III повинна дослідити й розробити алгоритм визначення групи тих іменників II відміни, основа яких закінчується на –Р. Такі іменники становлять своєрідну загрозу граматичній нормі української мови, оскільки логічно вони схожі на іменники твердої групи, проте система їхнього відмінювання говорить зовсім про інше. Результатом роботи групи буде алгоритм визначення групи іменників з основою на –Р.

II. Робота груп над проблемними ситуаціями, варіанти її розв'язання та дії. Оформлення висновків виконаної роботи.

III. Зразки відповідей наводити не будемо, оскільки питання не складні і в будь-якій довідковій літературі з української мови на них можна знайти чіткі й несуперечливі відповіді.

IV. Презентація рішень кейса.

Це, власне, і є сам виступ спікера.

V. Самооцінка та самоаналіз виконаного завдання. Рефлексія.

Для рефлексії у цьому разі можемо запропонувати гру на розпізнавання іменників твердої, м'якої і мішаної груп. Учні класу отримують написані на окремих аркушах слова, які треба розташувати за групами тверда, м'яка і мішана, причому розмістити їх в алфавітному порядку.

Отже, інтерактивні технології навчання в сучасному світі є одним з ефективних і дієвих способів організації освітньої діяльності учнів середнього шкільного віку, адже завдяки таким підходам діти не лише засвоюють певний об'єм знань, а й, що найголовніше, учаться застосовувати їх у власній діяльності. Такий підхід до вивчення теми, на наш погляд, буде значно кориснішим для сьогоденного учня, адже змусить його не читати готовий матеріал із підручника, а сприятиме самостійному опрацюванню лінгвістичної проблеми і виведенню відповідного висновку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Горюшкіна О.М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 362 с.
2. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С.10-15.
3. Солодюк Н. В. Організація інтерактивного навчання на заняттях української мови (за професійним спрямуванням) студентів-медиків // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 5 (288), Ч. II, 2014 С. 125-130
4. Солодюк Н.В. Лінгводидактичні засади функціонування інтерактивних методів на уроках української мови в старших класах 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук Херсон – 2009 –24 с.
5. Шелехова Г. Використання комп'ютерних технологій на уроках української мови // Українська мова і література в школі. – 2006. – №8. – С.4-8.
6. <https://www.slovyk.ua/index.php?swrd=%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C>

Яна КРАВЧЕНКО

ТВОРЧИСТЬ ЛЕСІ ВОРОНИНОЇ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ДІТЕЙ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Лаврусенко М. І.

У статті досліджується особливість розвитку сучасної української літератури для дітей, окреслюється її жанрова специфіка, проблеми розвитку, специфіка оцінки в літературознавчій науці. Дослідження актуалізує місце прози Л. Ворониної в сучасному національному епосі для дітей.



Входження дитини у всесвіт книги відбувається, передусім, за допомогою літератури, написаної саме для неї. Художні тексти збагачують розум та розвивають уяву дитини, відкривають нові світи, пропонують цікаві образи та моделі поведінки, сприяють духовному розвитку особистості.

Сьогодні як світова, так і українська література, переживає справжнє відродження. Відомі дитячі митці слова Джоан Роулінг (серія книг про Гаррі Поттера та ін.), Астрід Ліндгрєн («Пеппі Довгапанчоха», «Малюк і Карлсон», «Брати Левине серце», «Міо, мій Міо»), Туве Янссон («Країна Мумі-тролів», «Капелюх Чарівника», «Небезпечне літо», «Літня книжка» та ін.) завоювали популярність у всьому світі.

Не стоїть осторонь від цього процесу і наша вітчизняна література для дітей. Традиції Миколи Вінграновського, Григора Тютюнника, Євгена Гуцала, Василя Близнеця, Дмитра Білоуса, Всеволода Нестайка, Анатолія Костецького, Віктора Кави достойно продовжили Зірка Мензатюк, Леся Воронина, Марина Павленко, Олександр Дерманський, Ніна Воскресенська, Вадим Карпенко, Олесь Ільченко, Олександр Гаврош, Іван Андрусак, Ірен Роздобудько, Галина Пагутяк, Любка Дереш, Марина та Сергій Дяченки та інші.

Однак українська дитяча література сьогодні перебуває у досить маргінальному стані. Позитивом є те, що письменницьке слово до маленьких читачів доходить завдячуючи видавництвам «А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА», «Свічадо», «Грані-Т», «Країна мрій», «Зелений пес», «Кальварія», «Веселка», «Гроно», «Криниця», «Три крапки», «Теза», а також журналам «Соняшник», «Пізнайко», «Буслик», «Дивосвіт», «Загадкова скарбничка», «Словознайка», «Стежка», «Герентій», «Зернятко», «Сто талантів», «Професор Крейд», «У світі казок», «Крилаті» та ін. Рекламою української книги для дітей займаються бібліотекарі, видавці на різних форумах і виставках, а також автори з власної ініціативи.

І. Мацко твердить: «Дитяча література – жанр специфічний. Дехто навіть стверджує, що ті, в кого бракує уяви, йдуть в дорослу літературу, а в кого вона є – залишаються в дитячій» [12]. Проте проблемою розвитку художньої літератури для дітей є те, що номінацію «Література для дітей» анулював Шевченківський комітет. На сучасному етапі відсутні державний контроль за книгорозповсюдженням, дослідження показують низький рівень культури читання та мовної культури книжок. У дитячій літературі домінує жанрове одноманіття – переважають казково-фантастичні твори, казки, пригоди, дитячі детективи і фантастика, твори історичної тематики (до речі, дуже гарно написані). Відчувається брак реалістичної психологічної прози, у якій би висвітлювалися взаємини дітей, дітей і дорослих. Дуже мало творів дитячої драматургії, ліро-епічних творів, самобутньої поезії для наймолодших читачів. Переважно література розрахована на читачів молодшого та середнього шкільного віку. Ще одна проблема – це вартість видань, адже якісно видана книга коштує дорого і її не може придбати ні бібліотека, ні пересічний громадянин. У зв'язку з цим і відсутнє поповнення (або в обмеженій кількості) шкільних бібліотек сучасною українською книгою [12].

Незважаючи на вказані труднощі та суперечності розвитку сучасної української дитячої літератури України, не можна не помітити позитивних зрушень за останні роки. З'явилася плеяда талановитих дитячих письменників, рівень майстерності яких зростає з кожною книжкою. Читацьку популярність завойовують твори Зірки Мензатюк, Лесі Ворониної, Марини Павленко, Олександра Дерманського, Івана Андрусяка, Ірен Роздобудько, Галини Пагутяк, Любка Дереша, Марини та Сергія Дяченків. Продовжують радувати новими творами і корифеї дитячої літератури Володимир Рутківський, Всеволод Нестайко, Євген Білоусов, Анатолій Качан, Ганна Чубач.

Варто зауважити, що дитяча книга в Україні має достойне зовнішнє оформлення. Художники стають повноцінними співавторами. Серед таких варто назвати Максима Паленка, який проілюстрував видання творів Володимира Рутківського («Джури козака Швайки», «Джури-характерники»), Олександра Дерманського («Чудове чудовисько»), Олександра Гавроша («Пригоди тричі славного розбійника Пинті»); Тетяну Семенову – авторку малюнків до «Київських казок» Зірки Мензатюк; Валентину Богданюк, котра оформила твори Олександра Дерманського «Володар Макуци, або Пригоди вужа Ониська», «Бабуся оголошує війну», «Король буків, або Тасмичка Смарагдової Книги» та ін.

Підкреслимо, що в Україні ХХІ століття все-таки простежується і прогрес в популяризації книги для дітей. Наприклад, проводиться Міжнародний конкурс творів для дітей «Портал», конкурс на кращу дитячу повість та ін.

У літературознавстві також виділилась група авторів, котрі пишуть дослідження про твори дитячої літератури. Мацко І. [12], Славова М. [17], Папуша О. М. [13, 14], Кизилова В. [6], Кіліченко Л. [7], Костюченко В. [8], та ін. Рецензії на книги для дитячої вікової категорії сьогодні активно друкуються на сайтах книжкових магазинів та видавництв, на сторінках журналів «Друг читача», «КК+», «Книжничек-гевієв», «Слово Просвіти» й ін.

Аналіз програми української літератури для 1-4 і 5-9 класів, затвердженої МОН України, дає нам право стверджувати, що сучасна дитяча література активно вивчається у школі. Коло читання молодших школярів (1-4 класи) охоплює твори різних родів і жанрів для дітей цього віку із кращих надбань української і зарубіжної літератури. Поряд із класиками національної літератури молодшим читачам пропонуються для вивчення твори сучасної української літератури різних за родом і жанром та тематичним спрямуванням (Галина Малик, Леся Воронина, Валентина Вздутьська, Галина Вдовиченко, Зірка Мензатюк, Катерина Бабкіна, Лариса Денисенко, Дмитро Чередниченко, Леонід Шиян, Михайло Слабошпицький, Марія Чумарна, Саша Кочубей, Галина Ткачук, Мар'яна Прохасько, Тарас Прохасько, Ірен Роздобудько та ін.).

Програма з української літератури для 5-9-х класів спрямована на виявлення в учнів справжніх щирих емоцій у відповідь на прочитані твори. Пропоновані в програмі тексти – це і класичні зразки літератури для



дітей, і сучасні літературні здобутки, місія яких – викликати щирі емоції та спонукати до роздумів над загальнолюдськими проблемами. Література 5-8 класів побудована за тематично-проблемними блоками. Кожен із них відповідно до вікових особливостей учнів наповнений художніми текстами, які за своїм змістом дають можливість максимально розкрити ту чи іншу тему. Твори кожного блоку різні за жанрами і стилями. Це зроблено для того, аби у повній мірі сформувати ключові компетентності. У п'ятому класі школярі знайомляться з творами Галини Малик («Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії»), Зірки Мензатюк («Таємниця козацької шаблі»), у шостому – Ярослава Стельмаха («Митькозавр з Юрківки, або Химера лісового озера»), Ірини Жиленко («Жар-Птиця», «Підкова», «Гном у буфеті»), Ігоря Калинця («Стежечка», «Блискавка», «Веселка», «Криничка», «Дим» зі збірки «Дивосвіт»), Емми Андіївської («Казка про яан», «Говорюща риба»), Лесі Ворониної («Таємне Товариство боягузів, або засіб від переляку № 9»), у сьомому – Марини Павленко («Русалонька із 7-В, або Прокляття роду Кулаківських»), Степана Процюка («Аргонавти»), Олександра Гавроша («Неймовірні пригоди Івана Сили»), Ліни Костенко («Дощ полив...», «Кольорові миші», «Чайка на крижині», «Крила»), у восьмому – Василя Голобородька («З дитинства: дощ», «Наша мова», «Теплі слова»), поезії В. Герасим'юка, І. Малковича, А. Мосієнка, І. Павлюка, Г. Кирпи (на вибір), Ніни Бічуї («Шпага Славка Беркути»), Юрія Винничука («Місце для дракона»), Валентина Чемериса («Вітька + Галя, або Повіть про перше кохання»).

Особливе місце в сучасній українській літературі для дітей посідає творчість Лесі Ворониної. У національній літературі вона відома як письменниця, журналістка, перекладачка. Авторка є лауреатом Всеукраїнської премії «Книжка року» (2004), Всеукраїнського конкурсу романів, кіносценаріїв і п'єс «Коронація слова» (2005), Міжнародного літературного конкурсу «Дитячий Портал» (2006), конкурсу «Книжка року Бі-Бі-Сі» (2008), Першої премії VI Московського міжнародного конкурсу «Мистецтво книги» у номінації «Книга для дітей та юнацтва» за книжку «Сни Ганса-Християна» (2009), Першої премії Національного конкурсу «Краща книга України 2009» за книжку «Сни Ганса-Християна».

У творчому доробку Лесі Ворониної є дилогія, трилогія та серія книг, пригодницько-фантастичні повісті «Пригоди голубого папуги», «Хлюсь та інші», «Таємниця Чорного озера», «Прибулець з країни Нямликів», «Нямлик і балакуча квіточка» (2010), «Слон на ім'я Гудзик» (2011), «Планета смугастих равликів» (2011), книга біографічних оповідань «Леся Вороніна про Брюса Лі, Махатму Ганді, Жорж Санда, Фридеріка Шопена, Івана Миколайчука» (2010). Письменниця розробляє у своїй творчості і жанр дитячого детективу (серія «Супервгент 000», «Суперагент 000. Нові пригоди», «Таємниця смарагдового дракона», «Таємниця золотого кенгуру», «Таємниця пурпурової планети», «Тамне товариство боягузів, або Засіб від переляку 9», «У пащі крокодила», «Пастка у підземеллі», «Таємниця підводного міста», «У залізних нетрях») [10].

Позитивну оцінку творчості Лесі Ворониної дають її колеги по перу (І. Роздобудько, М. Грох, К. Штанко, З. Мензатюк, О. Петренко-Заневський та ін.), доробок автор презентований й у рецензіях, фахових літературознавчих та методичних статтях О. Гавроша [3], О. Жук [4], Л. Іваненка [5], С. Петрачкової [15], В. Скалиги [16], І. Слотницької [18] та ін.

Серед творів Л. Ворониної особливо вирізняється серія книжок про ТТБ (Таємні товариства боягузів, брехунів, ботанів та близнюків). Пригодницька повість «Таємне Товариство боягузів, або засіб від переляку № 9» стала лауреатом Міжнародного літературного конкурсу 2006 року «Дитячий портал». Популярність цієї книги спонукала авторку до написання цілої серії пригод своїх героїв. Прикметно, що на зустрічі з читачами під час «Весняного книговиру» в Кропивницькому (2019 р.) авторка зауважувала, що робота над творами з цієї серії активно триває. В інтерв'ю щодо написання пригодницької повісті «Таємне Товариство Боягузів, або Засіб від переляку № 9» мисткиня відповіла: «Мені здається, що найгірші вчинки людина робить під впливом страху. Наше суспільство й справді заражене вірусом страху, і я дуже хочу, щоб ми його позбулися... Герої моєї пригодницької фантастичної повісті, потрапляючи у небезпечні, а часом неймовірні ситуації, вчаться долати переляк і перемагати власну слабодухість, рятуючи інших. А ще я переконана, що сміх – це неймовірно сильна зброя, адже всі паскудства у світі роблять люди, цілковито позбавлені почуття гумору» [6].

Повість «Таємне Товариство боягузів, або засіб від переляку № 9» увійшла до навчальної програми з української літератури для 5-9-х класів. Зокрема, вона вивчається учнями в 6-му класі. У зв'язку із цим варто навести фразу, якою письменниця озвучила свою авторську позицію: «... я дуже сподіваюсь, що мої фантастичні історії не розчленують на «тему» та «ідею». І що у дітей не пропаде до них інтерес» [9].

Ця книга дає можливість сформувати у школярів позитивне ставлення до світу та людей, усвідомити роль навчання, розвивати прагнення самовдосконалення, самореалізації, відкривати світ і себе в ньому. У своїй фантастично-романтичній повісті про виховання гідності і мужності авторка спонукає читачів до розмислів про боягузтво і героїство, про роль сім'ї у формуванні життєвих переконань людини і т. ін.

Отже, в розвитку української літератури для дітей на сьогодні спостерігаються позитивні процеси. Активізували свою роботу видавництва, котрі друкують книги для молодших читачів, з'явилися наукові розвідки про здобутки національних митців на царині дитячої літератури, проводяться конкурси на кращі твори про і для дітей. У шкільній програмі для 1-4-х та 5-9-х класів поряд з творами класиків гідно представлені й твори сучасної української літератури, зокрема З. Мензатюк, О. Гавроша, М. Павленко, Г. Малик та ін. Учнями шостого класу, зокрема, вивчається пригодницька повість Л. Ворониної «Таємне Товариство боягузів, або засіб від переляку № 9», спрямована, як і вся творчість авторки, на виховання в дитині активної життєвої позиції.



Зауважимо, що висновки і спостереження, висвітлені у пропонованій статті, не вичерпують проблем вивчення сучасної української дитячої літератури і творчості Л. Ворониної, зокрема, що засвідчує перспективність подальших студій у контексті заявленої теми.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безлюдько І. Проблеми і перспективи сучасної української дитячої літератури/ Ірина Безлюдько – Режим доступу до публікації: <https://naurok.com.ua/prezentaciya-problemi-i-perspektivi-suchasno-ukra-nsko-dityacho-literaturi-16351.html>
2. Білоусов С. Дитяча література і дитячий письменник в формуванні інтелекту і духовності сучасної української нації/ С. Білоус. – http://librar.org.ua/sections_load.php?s=libraries&id=631
3. Гаврош О. Леся Ворониної: «Мрію, щоб усі крокодили раптом полетіли в космос»: відома дитяча письменниця розповіла про казкових чудовиськ «міщан», мрію стати А.Райкіним, уроки карате та досвід написання коміксів / О. Гаврош // Україна молода. – 2009. – 8 квітня.
4. Жук О. Як можна не любити Воронину?: дитяча письменниця і радіожурналістка відсвяткувала дві п'ятірки / О.Жук // Україна молода. – 2010. – 17 квітня.
5. Іваненко Л. Презентація книжки Лесі Ворониної «Прибулець з Країни Нямликів»: урок з позакласного читання у 5 кл. / Л. Іваненко // Дивослово. – 2012. – № 10. – С. 24–27.
6. Кизилова В. Дитяча література: стан, проблеми, перспективи [Електронний ресурс] / В. Кизилова. – Режим доступу: www.chl.kiev.ua/userfiles/file/vipusk20/kizilova.doc (23.01.2012).
7. Кіліченко Л. Українська дитяча література: [навчальний посібник] / Кіліченко Л. – К.: Вища школа, 1988. – 264 с.
8. Костюченко В. Літературними стежками. Нарис історії української літератури для дітей ХХ століття / Віктор Костюченко. – К.: К. І. С., 2009. – 243 с.
9. Леся Ворониної [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/Леся_Ворониної.
10. Леся Ворониної: Нудні книжки – найстрашніші [Електронний ресурс] / Леся Ворониної. – Режим доступу: <http://kidsonly.com.ua/lesya-voronina-nudni-knizhki-najstrashnishi/>
11. Леся Ворониної: сміливий не той, хто декларує сміливість [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bbc.co.uk/ukrainian/entertainment/2012/12/121213_book_2012_interview_voronyna_oz.shtml
12. Мацко І. Діти вулиці. Про статус сучасної української дитячої літератури/ Ірина Мацко. – Режим доступу до публікації: https://storinka-m.kiev.ua/user_article.php?id=17
13. Папуша І. До методології літературознавчої компаративістики / І. Папуша // Слово і час. – 2002. – № 3. – С. 58–67.
14. Папуша О. Дитяча література як маргінес літературознавчої теорії. До проблеми конститування об'єктів наукового дискурсу / О. Папуша // Слово і час. – 2004. – № 12. – С. 20–26.
15. Петрачкова С. А. Урок за казкою Лесі Ворониної «Нямлик і Балакуча Квіточка» та книгою Юрія Бедрика «Г'ютя-бегемотя»/ С. А. Петрачкова // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2012. – № 14. – С. 29–32.
16. Скалига В. Леся Ворониної свою першу книжку задумала... в дитячому садочку / В. Скалига // Освіта України. – 2014. – 14 березня.
17. Славова М. Золушка или принцеса Теоретические модели детской литературы / И. Славова // Волшебное зеркало детства. Статьи о детской литературе. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2002. – С. 5–14.
18. Слотницька І. Леся Ворониної. «Тасмне Товариство Боягузів...» / І. Слотницька // Дивослово. – 2015. – № 2. – С. 14–23.

Ірина КРУГЛЕНКО

СЕМАНТИЧНІ ГРУПИ ВСТАВНИХ ОДИНИЦЬ У ТВОРІ О. ДОВЖЕНКА «ЗАЧАРОВАНА ДЕСНА»

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Огаренко Т. А.

Твори О. Довженка викликають інтерес дослідників Мовна манера письменника, на думку більшості дослідників, своєрідна й неповторна, тому глибоке вивчення всіх рівнів творчої спадщини автора дасть можливість пізнати феномен відомого письменника.

Мета статті – визначити семантичні групи вставних конструкцій у творі О. Довженка «Зачарована Десна».

Завдання:

1. Вивчити підходи до трактування вставних одиниць у науковій літературі.
2. З'ясувати найпоширеніші класифікації вставних конструкцій.
3. Виокремити в тексті кіноповісті речення, ускладнені вставними одиницями.
4. Проаналізувати визначені в тексті синтаксично ізольовані компоненти за семантикою.

У лінгвістиці усталилась думка про те, що вставні конструкції як мовні одиниці є синтаксично ізольованими. Вставні елементи в мові досліджувала низка вчених: Ф. І. Буслаєв, Д. М. Овсяніко-Куликовський, О. М. Пешковський, О. О. Шахматов, О. Г. Руднев, В. В. Виноградов та ін.

Поняття вставних слів виникло разом із вченням про скорочені й стягнені речення. На думку Ф. І. Буслаєва, речення могли не тільки скорочуватись, а й вставлятися. Вставлення речень відбувається на основі підрядності, тобто замість складнопідрядного утворюється просте зі вставним словом [5, с. 376]. Таким чином, мовознавець вставні слова називав вставними реченнями, оскільки визначав їх за походженням (генетично). Також учений зазначав, що вставні речення вживаються „без всякого видимого граматичного зв'язку”, „в розумінні окремої частини мови” [1, с. 281, 285].

Думку Ф. І. Буслаєва про те, що вставні конструкції утворились із самостійних речень, поглиблювали та уточнювали інші вчені.

Наприклад, О. О. Шахматов у своїй праці „Синтаксис русского языка” вставні слова поділяє на два типи: 1) що беруть свій початок з односкладних речень – означено-особових, безособових, інфінітивних, прислівникових, підметових; 2) що беруть свій початок з двоскладних речень – узгоджених чи неузгоджених [6, с. 266].

Більшість учених, зокрема Ф. І. Буслаєв, О. О. Шахматов, Д. М. Овсяніко-Куликовський, В. В. Виноградов та інші, зараховували вставлені конструкції до синтаксично ізольованих.

Деякі мовознавці мали протилежну думку, вони відносили вставні конструкції до членів речення. Наприклад, О. Г. Руднев доводить, що вставні слова – члени речення, бо вони пов'язуються з реченням



особливим зв'язком – співвідносним. Є. В. Кротевич називає зв'язок вставних слів з реченням включенням, а вставні слова – супутніми членами речення [5, с. 377].

Таким чином, у лінгвістиці існує два основних погляди на синтаксичну роль вставних одиниць: 1) вставні одиниці стоять поза реченням і не є його членами, оскільки не підпадають під жоден із типів граматичного зв'язку – узгодження, керування чи прилягання; 2) вставні елементи мають синтаксичний зв'язок з реченням: мають характерний граматичний зв'язок.

Значні напрацювання в дослідженні вставних одиниць належать В. В. Виноградову, який в академічній „Грамматике русского языка” пропонує думку, що й зараз посідає провідне місце в більшості праць російської й української мов. Вставні слова визначаються як такі, що синтаксично не пов'язані з реченням і виражають ставлення мовця до висловленого. Вони характеризуються з морфологічного і семантичного боків. Виділяються два морфологічні типи вставних слів – іменні і дієслівні. За значенням вставні слова поділяються на 8 груп. Ідеться не тільки про вставні слова, словосполучення, а й про вставні речення. Цікавим є положення про те, що «вставні слова і вставні сполучення слів належать або до речення в цілому, або до окремих його частин чи членів [4, с. 377].

Традиційного погляду щодо вставних одиниць дотримуються й автори сучасних посібників, наприклад, О. Д. Пономарів зазначає, що вставні конструкції (слова, словосполучення і речення) виражають ставлення мовця до висловленої ним думки. Вони не виступають членами речення, тобто граматично не пов'язані з іншими словами, але мають змістовий зв'язок із реченням: „*Вже почалось, мабуть, майбутнє. Оце, либонь, вже почалось...*” (Л. Костенко); „*Звісно, досягнуті показники – не межа*” (газ.).

Таким чином, вставні конструкції (слова, словосполучення, речення) – граматично не пов'язані з реченням мовні одиниці, що виражають ставлення мовців до висловлюваного в реченні, певну емоційну оцінку його, вказівку на джерело думки, порядок повідомлення, тобто виражають різні модальні значення.

На синхронічному зрізі учені виділяють такі типи вставних конструкцій:

- за структурним принципом: вставні слова, вставні словосполучення та вставні речення;

- за значенням: 6 груп (О. Д. Пономарів, К. Ф. Шульжук), 7 груп (С. Л. Ковтюх, С. П. Дудик), 8 груп (С. П. Бевзенко);

- за частиномовною належністю та морфологічним оформленням.

Варто розглянути декілька класифікацій за семантикою. Наприклад, К. Ф. Шульжук, ґрунтуючись на семантиці та оцінці повідомлюваного, що міститься у вставних одиницях, виділяє такі групи вставних компонентів:

1) вставні слова, словосполучення й речення, що виражають ступінь вірогідності повідомлюваного (так звана гіпотетична та констатуюча модальність, що передається словами типу *мабуть, певно, може, видно, здається, очевидно, безумовно, безперечно, дійсно, справді, природно, певна річ, правду кажучи і т. ін.*);

2) вставні одиниці, що передають зв'язок думок, послідовність їх викладу чи логічне завершення цього викладу (таким чином, словом, до речі, по-перше, головне, нарешті, навпаки, зокрема, однак, в усякому разі та ін.);

3) вставні слова, словосполучення і речення на позначення джерела повідомлення (за словами..., на думку..., по-моєму, за повідомленням..., кажуть, за висловом... тощо);

4) вставні компоненти, що виражають емоційний стан мовця, його почуття (на лихо, на горе, на жаль, на біду, на радість, як на гріх, на диво та ін.);

5) вставні слова, словосполучення і речення на позначення характеру висловлення, способу передачі думки та її оформлення (так би мовити, іншими словами, власне кажучи, сказати по правді, правду кажучи та ін.);

6) вставні слова, словосполучення і речення, що передають звернення до співбесідника і вживаються з метою привернення уваги читача (слухача) (даруйте, вибачте, пам'ятаєте, відчуваєте, бачиш, чуєш і т. ін.) [7, с. 168, 169].

Більш повну класифікацію подає С. П. Дудик, окремо виділяючи семантичні групи вставних слів та словосполучень і речень. Вставні слова та сполучення слів поділено на семантико-функціональні різновиди залежно від значення, яке вони виражають:

1. Оцінка повідомлюваного з погляду його достовірності:

а) упевненість когось у комусь або чомусь, вірогідність, імовірність чогось: безперечно, безумовно, справді, без сумніву, без усякого сумніву, зрозуміло, природно, ясно, правда, щоправда, звичайно, звісно, правду кажучи, розуміється, признатися, само собою, природно, як відомо, немає сумніву, ясна річ, певна річ, звісна річ, слово честі, сподіваюсь, вважаю та ін.;

б) невпевненість у комусь або чомусь, неймовірність чогось, припущення, намір: може, а може, можливо, мабуть, напевно, певно, напевне, видно, як здається, здається, здавалося б, видається, імовірно, може бути, либонь, очевидно, очевидячки тощо;

2. Звичність повідомлюваних фактів для мовців: бува (буває), трапляється, за звичаєм, як водиться;

3. Емоційна оцінка мовцем того, про що йдеться в реченні, почуття мовця (радість, здивування, задоволення, жаль, невдоволення тощо): на щастя, на жаль, на превеликий жаль, шкода, на сором, як на зло, власне кажучи, чого доброго, нівроку, як на лихо, на радість, як не дивно, правду кажучи, на подив, на прикрість, от лишенько моє, на біду, дивна річ, звісна річ, воля твоя (ваша), м'яко кажучи, грішним ділом, так би мовити, певним (деяким) чином, деяким способом, чого доброго, нічого гріха таїти, ніби навмисне, як на біду, от тобі й маєш, хвалити долю тощо;



4. Джерело повідомлення: по-моєму, на мою думку, на думку (чию?), по-твоєму, на мій погляд, по мені, по-вашому, за вченням, за висловом, за виразом, за переказом, за прислів'ям, за слухами, за даними, за повідомленням, за моїм переконанням;

5. Порядок думок, зв'язок між ними: по-перше, по-друге, нарешті, з одного боку, з іншого боку, зокрема, словом, одним словом, простіше кажучи, наприклад, приміром, до речі, крім того, головне, нарешті, взагалі, зрештою, врешті, навпаки, виходить, значить, таким чином, отже, у всякому разі;

6. Активізація висловленої реченням думки; це переважно дієслівні форми вставності, які на чомусь наголошують, щось обмежують, уточнюють, пояснюють тощо: скажімо, відверто кажучи, правду кажучи, м'яко кажучи, між нами кажучи, здавалося, чуєш, чуєте, знаєш, знайте, знай, знайте, бачите, даруйте, погодьтесь, припустімо, слово честі та ін.;

7. Узагальнення, вказівка на те, що сказаним у реченні що-небудь підсумовується: отже, таким чином, виходить, значить, загалом кажучи, а взагалі, зрештою, словом, одним словом тощо [3, с. 227, 228].

З приводу вставних речень автор зазначає, що вони виконують ті самі функції, що й вставні слова і сполучення слів, тобто можуть вказувати на достовірність і перебіг дії, джерело висловлювання, можуть надавати всьому реченню певної емоційності, встановлювати зв'язок між реченням, до якого входять, і попереднім чи наступним, виражати певний заклик або звернення до співрозмовника тощо.

О. Довженко продуктивно вживає вставні конструкції різних семантичних груп у кіноповісті «Зачарована Десна». Розповідь ведеться від першої особи, окрім того, автор зображує побутові картини сільського життя, тому найпродуктивнішими є вставні одиниці, які характерні для розмовно-побутового стилю. Переважна частина компонентів виражають гіпотетичну та констатуючу модальність, як-от: *може (а може), мабуть, очевидно, напевно, певно, здається. : **Може**, мені тут би й повикручувало руки й ноги, коли б раптом не почувсь з погребні лагідний голос діда, що прокинувся од бабиних молитов (2, с. 436); І вони тоді довго й повільно, ніби линучи в безмежну далечінь часу, на сімсот, **може**, літ, виспівують мені талан (2, с. 468); **Щовесни** отак мокне, **мабуть**, уже з тисячу літ, і чорт їх не витопить і не вижене звідти (2, с. 454); **Учитель Леонтій Созонович Опанасенко, старий уже, нервовий і сердитий, очевидно, чоловік, носив золоті гудзики й кокарду (2, с. 468); Явися тоді йому у всій своїй силі, напевно, батько кинувсь би і прохромив його вилами або зарубав сокирою (2, с. 445); Він, певно, одвалився якось й загубивсь у траві (2, с. 463).** Компоненти на позначення невпевненості, припущення посідають різну позицію в реченні, можуть вживатися на початку і в середині синтаксичних одиниць, наприклад: **Може, й так (2, с. 464); Може, перейти до коней? (2, с. 466); Уздрівши здалека весь наш рід і хату, він упав додолу і повз до нас кроків, може, тис на животі, перекидаючись на спину і голосно плачучи від повноти щастя, мов блудний син у святому письмі (2, с. 465); Сидячи на стріхах з несвяченими пасками серед потопленої худоби, віруючі, очевидно, хотіли, щоб бог був трохи уважнішим до створеного ним світу (2, с. 452); Почувши, певно, нюхом бабин мертвий дух, сліпці безпомилково звертають з великої дороги в нашу вуличку і зразу починають співать...**(2, с. 448).*

Модальне значення впевненості передається вставними словами *правда, звичайно, справді (і справді)*, наприклад: ***І справді, в нижньому правому кутку картини у диявола в руках сидів дід (2, с. 438); І я був неправий, звичайно (2, с. 455).***

Досить продуктивно вживаються вставні компоненти, що мають значення джерела повідомлення. Частими є стилістично марковані варіанти *кажуть, казали*, наприклад: ***Казали, він знав таке слово (2, с. 433); Віз наш увесь дерев'яний: дід і прадід були чумаками, а чумаки не любили заліза, бо воно, казали, притягує грім (2, с. 456); Кажуть, п'яному море по коліна (2, с. 451).*** Залежно від позиції вставний компонент відноситься до конкретного слова чи до всієї синтаксичної конструкції в цілому.

Особливістю повісті «Зачарована Десна» є розповідь від першої особи, тому й джерелом інформації досить часто виявляється особа оповідача, що реалізується в таких вставних одиницях, як *кажу, думаю, пригадую*, наприклад: ***І росло це, пригадую, багато тютюну, в якому ми, маленькі, ходили, мов у лісі, в якому пізнали перші мозолі на дитячих руках (2, с. 431); Отак міркуючи собі, поволі затулив, кажу я, очі і вже почав рости (2, с. 444); Тут над левом, думаю, пора поставити крапку і перейти до опису домашніх тварин, бо вже відчувається якась непевність у пері: вже наближаються редактори до мене (2, с. 464).*** Типовою для конструкцій зі значенням джерела повідомлення у творі є форма вставного речення: ***Звали нашого діда, як я вже потім довідався, Семеном (2, с. 432); Він дозволяв це робити і дивився на нас, малих, з подякою і, як нам здавалося, з любов'ю (2, с. 467).***

Логічній упорядкованості мовлення сприяє вживання вставних компонентів *до речі, зрештою, нарешті, отже, отож, крім того, з другого ж боку* тощо. Структурною особливістю речень із синтаксично ізольованими одиницями, що позначають послідовність викладу, зв'язок думок, логічну завершеність, є переважно препозитивне розташування цих компонентів, наприклад: ***Зрештою, мати крадкома таки знищила псалтир (2, с. 432); Отже, кинувшись через тютюн у сад, прабаба бухнулась з розгону на коліна (2, с. 435); Крім того, Оврамова душа любила молочні півки і здирала їх з гладшюк у погребі і в коморі (2, с. 438); Отже, на чому ми спинились? (2, с. 450).*** Інтерпозитивні вставні слова із зазначеною семантикою також трапляються: ***Він ненавидів старців, крім того, йому хотілось прислужитися батькові, що теж ненавидів жебрацтво (2, с. 448); ...зітхав він лагідно, коли подорожній, нарешті, зникав у куцах (2, с. 433).***

Для розмовного стилю типовими є вставні слова, словосполучення і речення на позначення характеру висловлення, способу передачі думки та її оформлення. Побутовий зміст кіноповісті сприяє продуктивному введенню подібних компонентів у текст, як-от: ***А сад, було, як зацвіте весною! (2, с. 431); Це була, так би мовити, наша фамільна ворона (2, с. 461); Нічого казати, розумний був, добрий пес (2, с. 466); Так, звинить,***



це мій хлопець, чи, **сказати б, ребятонок меншенький...**(2, с. 469). Завдяки цим одиницям створюється неповторний колорит народного мовлення.

Для передачі атмосфери українського села, увиразнення мовлення героїв письменник уводить у речення вставні одиниці з етикетним значенням, підкреслюючи природну народну культуру, наприклад: *Заходьте, будь ласка, не питаючись, – можна?* (2, с. 437); *Моє багатство не дозволяє купити мені нові, пробачте, чоботи* (2, с. 449); *Не скаже, звиняйте, малий ще* (2, с. 470).

Аналіз тексту виявив специфічні моменти у вживанні вставних компонентів: досить часто О. Довженко вводить вставні одиниці в контактні, сусідні речення, до того ж, ці структури можуть мати як однакову семантику, так й антонімічну, водночас виражаючи спільний зміст, наприклад: *І справді, в нижньому правому кутку картини у диявола в руках сидів дід. Правда, він не дуже був схожий на нашого діда, бо був голий, як у бані, і борода була в нього не біла, а руда, присмалена вогнем, а волосся на голові стояло сторч і аж цвірчало в полум'ї* (2, с. 438); *Мабуть, вже й на них перевід приходить... Справді, два деркачі, що почали перегукуватися в траві над Десною, раптом притихли, немов почувачи, що мова йде про їхню деркацьку долю* (2, с. 459).

Таким чином, у кіноповісті «Зачарована Десна» О. Довженко вживає вставні слова, словосполучення й речення різних семантичних груп. Зі стилістичною метою для характеристики героїв уводяться вставні одиниці етикетної семантики. Аналіз виявив, що найпродуктивнішими є вставні конструкції із значенням гіпотетичної та констатуючої модальності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Буслаев Ф. И. Историческая грамматика русского языка / Ф. И. Буслаев. – М. : Учпедгиз, 1959. – 732 с.
2. Довженко О. Кіноповісті. Оповідання / О. Довженко. – К.: Наукова думка, 1986. – 710 с.
3. Дудик П. С. Синтаксис української мови : [підручник] / П. С. Дудик, Л. В. Прокопчук. – К. : ВЦ „Академія”, 2010. – 384 с.
4. Русская грамматика. Синтаксис / редкол. : Н. Ю. Шведова, Н. Д. Арутюнова, А. В. Бондарко и др. – М. : Наука, 1980. – 667 с.
5. Слинко І. І. Синтаксис сучасної української літературної мови: Проблемні питання: [навч. посібник] / І. І. Слинко, Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська. – К.: Вища школа, 1994. – 670 с.
6. Шахматов А. А. Синтаксис русского языка / А. А. Шахматов. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 624 с.
7. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови : [підручник] / К. Ф. Шульжук. – К. : ВЦ „Академія” 2004. – 408 с.

Тетяна ЛІСНИЧА

БЕЛЕТРИЗОВАНА БІОГРАФІЯ В ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ: ІСТОРІЯ І СЬОГОДЕННЯ

студентка II курсу другого магістерського рівня
факультету філології та журналістики

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Гольник О.О.

Анотація. У статті розглянуто літературно-історичні умови творення жанру белетризованої біографії. Названі основні літератори, що працювали і працюють в даному напрямі. Розтлумачено відмінність белетризованої біографії від художнього біографічного роману. На прикладі творів деяких сучасних белетристів, коротко висвітлено біографії відомих українських діячів. Також порушено проблему психології творчості. Метою статті є дослідити історію створення жанру та його місце в сучасному культурному просторі України.

Ключові слова: біографія, белетристика, белетризована біографія, художній біографічний роман.

Белетризована біографія – це доволі складне і важко вловиме поняття, яке існує на перетині двох жанрів – наукової біографії та художнього біографічного роману. Досить важко провести між ними межу, тому що наукова біографія – це твір в якому важливі тільки факти, автор не може дописати від себе. Він, використовуючи ті чи інші джерела, переповідає все те, що відоме, а якісь гіпотези будує знову-таки на доказах. А з іншого боку, якщо говорити про художній роман, який бере за основу біографію якоїсь визначної людини, то автор в цьому жанрі може дозволити собі багато вимислу. Це може бути абсолютно фіктивна біографія, як наприклад роман Юрія Андруховича «Дванадцять обручів», де він розповідає про Антоніча і абсолютно переkreює його біографію, міняє не тільки факти з життя, а й саму особистість поета.

Белетризована біографія балансує на межі цих двох жанрів, тому що з одного боку вона так само, як наукова біографія використовує реальні факти з життя письменника, а з іншого боку дозволяє собі трішки художнього вимислу. Автори цих біографій користуються списками, спогадами сучасників чи самої людини, яку вони описують, якимись архівними джерелами, історичним контекстом, а сам художній вимисел зазвичай не просто вигадки якихось фактів, яких не було в житті діяча, а скоріше намагання автором уявити ту людину, як цікаву особистість, уявити як би він міг думати, як би вчинив в тій чи іншій ситуації. Дуже часто белетризовані біографії зосереджуються на внутрішньому світі особистості, на тому як людина жила і якими були мотиви її вчинків. І щоб відрізнити белетризовану біографію від художнього біографічного роману, слід звернути увагу саме на цю міру художнього вимислу, адже межа дуже тонка.

Актуальність дослідження зумовлена потребою вивчати українську белетризовану біографію і зрозуміти її місце у сучасному культурному просторі України.

Мета – дослідити історію виникнення жанру белетризованої біографії. На прикладах творів сучасних українських письменників Ірен Роздобудько та Володимира Даниленка, висвітлити її місце на теренах культурного простору. Визначена мета передбачає розв'язання таких завдань: 1) з'ясувати історію і причини створення творів «Прилетіла ластівочка» Ірен Роздобудько та «Капелюх Сікорського» Володимира Даниленка; 2) визначити особливості сюжету та інтриги в творах; 3) зрозуміти художнє осмислення автором відомих постатей.

Історія белетризованої біографії бере початок ще з античних часів і такими прото біографіями вважається – енкомій – це громадянська надгробна промова в якій переповідали життя людини. Також



першими життєписами, які були написані в ті часи вважаються життєписи від Святонія та Плутарха. Святоній – це давньоримський письменник, який написав «Життєписи дванадцяти цезарів». В цій книзі він дотримувався історичного та фактологічного принципу, але його цікавили не стільки їх воєнні походи, способи правління, а їхнє особисте життя. Схоже працював і Плутарх, але в своїх порівняльних життєписах він зосереджувався більше на психологізмі людини, яку він описував. Порівняльні вони тому що біографії там ідуть парами – це завжди один грек і один римлянин, Плутарх між ними бачить якісь зв'язки, щось схоже в біографії. Зосереджується на особистості, характері, звичках і трохи прикрашає дійсність, тому що метою життєписів Плутарха є повчальність. А белетризовані біографії часто використовували, як зразок для наслідування та виховання або як ідеологічну річ.

В Середньовіччя особливою популярністю користувалися різні житія святих, в опис яких додавали більше романтичного пафосу та страждань, загалом там було багато перебільшень для того, щоб справити сильніше враження на читача і бути прикладом жертвності та покори. Також цікавим прикладом первинних белетризованих біографій є «Життєписи найславетніших живописців, скульпторів та архітекторів» Джорджо Вазарі. Це флорентійський живописець, письменник, який написав свою дуже відому п'ятитомну працю, яка стала основою для досліджень історії мистецтва. Його книга сповнена багатьох неточностей, тому що автор хоч і писав ці життєписи, як біографії для майбутніх поколінь, як історичний документ, але все-таки дозволяв собі багато суб'єктивізму. Є декілька історій про те, як він дуже негативно відзивався про людей, які йому просто не подобалися. І якщо митець його не задовольняв він міг применшити його значення в історії мистецтва.

В епоху Просвітництва белетризовані біографії писали: Вольтер «Історія Карла XII», Джеймс Босуелл «Життя Самуеля Джонсона». Пізніше інтерес до жанру зростає, особливо в 20х роках ХХ століття і свої белетризовані біографії створюють Ромен Роллан, Андре Моруа, Арман Лану, Юрій Тенянов, Стефан Цвейг, Ірвін Стоун та багато інших.

Також цей жанр розвивався і в українській літературі. Його виводять з княжих життєписів, але зачинателем жанру в сучасній українській літературі став Віктор Домонтович (справжнє ім'я Петров Віктор Платонович), який написав декілька повістей та романів, які вважаються белетризованими біографіями. Він писав свої скептичні, іронічні твори, в яких герої поставали вперше як «живі люди». Також в жанрі белетризованої біографії пишуть такі сучасні українські митці як: Юрій Косач, Валерій Шевчук, Володимир Даниленко, Ірен Роздобудько.

Для сучасної української літератури досить складно відрізнити явища біографічного роману і белетризованої біографії, адже цей жанр ще досить новітній і мало досліджуваний. Література відображає дійсність, у центрі якої стоїть людина. Коли митець конструє власний твір, то повинен вибудувати сюжет чи провести мотив, мусить наділити життєподібними рисами та почуттями персонажа або ліричного героя. Для цього письменник поєднує у різних пропорціях факт і домисел. Однак є такий життєвий матеріал, який підходить для художнього зображення майже в готовому вигляді. Це біографії видатних людей.

Біографія кожної людини має власний сюжет, який може видаватися цікавим чи нудним. Об'єктами художньої біографії стають люди відомі, насамперед митці (найчастіше – письменники), державні діячі, видатні науковці – корифеї у своїй галузі. Життя історичних особистостей може бути насичене інтригуючими подіями, а може бути й позбавлене цікавих фактів (як один із варіантів – людина напружено працює й часу на інші справи не має), тоді біограф мусить вдаватися до різноманітних прийомів моделювання художнього тексту, зокрема вигадки. „Нема добрих, поганих, вищих і нижчих сюжетів, доки вони не виведені в творі...”, – казав М. Рудницький [1, с. 437]. Одна і та ж біографія може бути по-різному втілена в белетристиці й сприйматися по-різному. Біографія апіорі залишається незмінною, однак інтерпретатори біографій роблять так, що вона або подобається, або не подобається. Принаймні літературні біографії однієї ж і тієї ж особи різних авторів елементарно відрізняються, збігаються хіба дати, географія та імена. Ці відмінності зумовлені багатьма чинниками. Наприклад, виконання біографії може бути спричинене ідеологічною настановою: численні белетризовані біографії громадських діячів чи митців продержавницького гатунку радянського періоду були виписані так, що викликали щире захоплення предметом зображення.

Порушуючи проблеми психології творчості, автор белетризованої біографії висловлює не тільки міркування об'єкта, але й виражає власні глибинні почуття. Белетризований біографічний твір надає нам інформацію не тільки про об'єкта біографії, а й про самого автора.

Одним із найвидатніших композиторів України – Миколою Леонтовичем надихнулася і авторка белетризованої біографії «Прилетіла ластівочка» Ірен Роздобудько. Саме через таємничу завісу навкруги славнозвісного «Щедрика» мільйони людей звертають увагу на її книгу. Більше того ця щедрівка знана не тільки в Україні, але й по цілому світу під назвою "Колядка дзвонів" (англ. Carol of the Bells). До мелодії "Щедрика" додані слова зовсім іншого змісту, ніж вони є у "Щедрику": "Дзвеніть срібні дзвони, веселі різдвяні дзвони, Христос родився" і т.д. ("Ring Silver Bells", M. Bova). І хоч у різдвяному сезоні по всій Америці лунає мелодія нашого «Щедрика», чому ж ніхто не згадує про український народ та Миколу Леонтовича? Саме цю проблему хотіла висвітлити в своєму творі Ірен Роздобудько. Також багато незрозумілого в смерті самого поета, що додає більшої інтриги в прочитанні тексту.

Інший автор про якого варто згадати – це Володимир Даниленко, який також намагався привідкрити таємцю відомого авіаконструктора – Ігоря Сікорського та його славнозвісний капелюх. Актуальною я вважаю проблему національної належності та самоідентифікації цього видатного діяча, незатребуваності талановитих українців у своїй країні. Ну і звичайно проблема вибору між коханням та професійною



діяльністю. Що важливо, автор зацікавлює постаттю Ігоря Сікорського, а також спонукає з'ясувати, скільки у творі вигадки.

Отже, біографістика посідає дедалі вагомніше місце в сучасній літературі, перетворює імена класиків, опосередкованих численними дистанціями, на імена персонажів захопливих історій. Так поступово стирається межа між літературою факту та літературою вимислу, літературознавство стає органічною часткою літератури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Рудницький М. Від Мирного до Хвильового. Між ідеєю і формою. Що таке „Молода Муза”? / Михайло Рудницький. – Дрогобич : Відродження, 2009. – 502 с.
2. Абліцов В. Г. Галактика «Україна». Українська діаспора: видатні постаті. – К.: КИТ, 2007. – 436 с.
3. Гордійчук М. М. Д. Леонтович. Нарис про життя і творчість. – К., 1956.

Анастасія МАКСИМЕНКО
ОБРАЗ ВНУТРІШНЬОГО СВІТУ АВТОРА
(НА МАТЕРІАЛІ ЩОДЕННИКА «ДУМИ МОЇ...» ОСТАПА ВИШНІ)
(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Цепя О. В.

Тривалий дослідницький інтерес фахівців до постаті Остапа Вишні забезпечений унікальними життєвими перипетіями Павла Губенка, розмаїттям і глибиною його творчої спадщини. Професор Семенюк Г. Ф. писав про нього так: «Жодні найстуденніші вітри тяжких часів не могли остудити в його душі жар любові – негасної любові до народу, до Вітчизни, до краси життя й мистецтва» [9, с. 7].

Свого часу дослідники І. Дузь [4], І. Зуб [6], Б. Пришва [8], С. Гальченко [3], С. Цалик, П. Селігей [10], С. Воскресенко [2] осмислювали біографічну особистість Остапа Вишні, обґрунтовували специфіку його сатирично-гумористичних текстів. Згадані напрацювання наразі **актуалізують** необхідність апробації таких концепцій чи методологій, що не лише забезпечуватимуть належне узагальнення відповідного літературно-критичного досвіду, але й сприятимуть комплексному підходу до творчості та постаті письменника.

У межах цієї статті ми пропонуємо результати застосування до щоденника Остапа Вишні розробленої в межах актуальної у філології проблеми автора концепції інтегрованого підходу, що передбачає системне дослідження художньо виражених аспектів внутрішнього досвіду митця та його бачення довколишнього (Див. розлогіше: [11, с. 67–78]). **Мета** нашої статті – використовуючи лінгвістичний, літературознавчий та психологічний інструментарій, висвітлити специфіку образу внутрішнього світу автора в щоденнику «Думи мої...» Остапа Вишні. **Предметом** нашого розгляду будуть аспекти авторського самозображення, самооцінки та самоочікування, аналіз/інтерпретація яких увиразнять художньо закодований набутий і очікуваний життєвий досвід гумориста.

Образ власного авторського «я» (внутрішній світ) потрібно досліджувати, послуговуючись розробленою у психології так званою «Я-концепцією», що «сприяє досягненню внутрішньої погодженості особистості, визначає інтерпретацію набутого досвіду і є джерелом очікувань відносно самого себе» [1].

Такі «уявлення про себе як об'єкта самоспостереження й самооцінки» включають і формування власного «образу Я» – «уявлення індивіда про самого себе», і самооцінку – «емоційно забарвлену оцінку цього уявлення», і «потенційну поведінкову реакцію» – «конкретні дії, що можуть бути зумовлені «образом Я» й самооцінкою» [13, с. 152]. Охарактеризувавши зазначені складові «Я-концепції», матимемо розлогу інформацію про індивідуальний досвід авторської особистості.

Як відомо, свій щоденник Остап Вишня писав у 50-х роках ХХ століття, коли вже багато побачив, пережив, але ще не застав зміни влади. Тож у щоденнику перед нами постає вимушена маска реального митця, помітна завуальованість деяких фактів.

Самозображення оповідача тематично збагачується автобіографічними епізодами, пов'язаними з його походженням, місцем народження, батьками, освітою тощо. У цьому контексті цікавими з позиції нашого дослідження є авторські психологічні самопрезентування, наприклад: «3 січня, 49. Я такий собі Павлушка, селянський син, бігав без штанів по Груні на Полтавщині (недалеко Чернеччина, недалеко Охтирщина, отам, де Монастирщина), бігав, швирав картоплю, драв горобців (а правильно – горобці!), біла мене мати віником і навіть горнятками череп'яними кидала в голову. Спасибі матері!» [7]. Не дивно, що в цей період письменник звертається до спогадів про дитинство, про час, коли він був вільною, природною людиною, коли міг думати і сприймати світ весело та безтурботно. На думку Адлера, найбільочіші відчуття дитинства, входячи в дитячу свідомість, провокують життєвий вибір людини (Див.: [14]). У щоденнику ми можемо помітити, як автор декілька разів наголошував на тому, що його батько служив прикажчиком у поміщиці фон Рот і змушений був цілувати руку барині. Батько, не будучи цілковито вільною людиною, мав прогинатись під систему, щоб прогледувати дітей: «Бо мій тато г... їв коров'яче, щоб з голоду не здохнути!.. Бо мій тато ручку барині, бодай би вона сказала, цілував!» [7]. Це відбилося назавжди в пам'яті гумориста.

У своїх наукових працях дослідник О. Егоров виділяє окремих різновид щоденника – щоденник, розпочатий у другій половині життя (Див.: [5]). Мова йде про пору, коли свідомий вибір життєвого шляху залишається позаду, коли виникає інстинктивне бажання розібратися зі своїм несвідомим. Щоденник стає зручним способом регулювання напружених душевних перипетій. Він, по суті, є своєрідним психокатарисом. Якраз у щоденнику «Думи мої, думи мої...» ми бачимо, як автор описує своє шістдесятиліття. Це вік письменника, коли він гостро потребує усамітнення і самозаглиблення: «А



шістдесят літ – це моє, особисте. Не треба!» [7]. Помітно, що Остап Вишня не хотів уже лічити віку: «6 травня, 49. Говорять про моє 60-ліття. Про його святкування і т. ін. Я говорю: «Не треба!», «Навіщо?!» [7]. Він не вірить, що прожив вже 60 років, що вони так стрімко пролетіли і прийшла старість: «Який тягар – шістдесят літ!» [7]. Та в душі він себе таким не відчуває, бо ще хоче веселитись, як дитина. Стримує його думка оточення: «А подумаєш: шістдесят літ! І... зупиняєшся. Скажуть же: старий збожжеволів!» [7]. І сам себе виправляє: «А я ніяк не збожжеволів, – мені не хочеться бути старим, і я ним ніколи не буду!» [7]. За автором, усе залежить від того, як сприймати свої роки. Адже в будь-якому віці можна насолоджуватись життям, особливо, якщо в минулому пережив нелегкі часи.

Вікове самозображення розкриває і творчу сторону митця. Він із теплотою в душі згадує, як міг підриватися вночі, щоб зафіксувати певні думки, фрази, а на ранок «записував уже все як слід...» [7]. Гуморист дякує долі, що направила його на вірний шлях, що дала йому змогу писати. Головною психологічною подією цього періоду стає набуття душевної цілісності. І щоденник відбиває вже не лінію душевного сходження автора (вертикаль), а горизонтальну пряму.

Авторська самооцінка розкривається через осмислення власного творчого кредо та свого статусу в суспільстві. Щодо авторської оцінки власних творів, то гуморист змінює свою думку відповідно до настрою. З одного боку, він ніби байдужий до долі своїх творів, а з іншого – схвилюваний: «12 грудня, 49. Сьогодні дістав листа з Москви. Якось там затримка з виданням моєї збірки в «Крокодилі». Невже ніхто не розуміє, що мене аж ніяк ця справа не турбує? Видадуть – видадуть!..!» [7]. Та при цьому він не приховує хвилювань, говорячи про внесок у долю української літератури: «Я вже старий, працюю в літературі тридцять літ! – але я прагну, хочу, – до болю хочу! – сказати якесь таке слово і в якійсь такій новій ситуації, щоб і ми, письменники, не пасли задніх у нашому житті...» [7].

Знаковим є вміння авторського «Я» критично мислити, усвідомлювати повноцінність свого художнього світу. Митець хоче врятувати українську літературу від «бур'яну»: «А чому ж ми не беремося (рішуче!) за насадження нових дубів у літературі? Не думайте, що я не бачу різниці між лісом і літературою! Бачу! Але для того, щоб щось посадити чи посіяти, треба бур'яни виполоти... Полоти треба!» [7]. Він виступає за народність у літературі, за її зв'язок із життям, за поважне ставлення до рідної мови.

У щоденнику Остап Вишня не оминає і теми оцінки його творчості різними людьми. Займаючись перекладом «Ревізора» Гоголя, він від однієї української поетеси почув запитання: «А зачем?» [7]. Це дуже обурює письменника, бо ж він вважає, що його місія творити для народу, прославляти народну українську мову, а не бути як «поетеса», яка «пшеницю від верби не відрізняє: і те шумить, і те шумить, – надрукують!» [7]. І його гнітить те, що по-справжньому не оцінювали його надбання, що загалом не вміли з різних причин бачити вартісне.

Боїться письменник критичних звинувачень у плагиаті: «Якби я, Остап Вишня, щось використав із попереднього... Що б мені сказали?! Та мене б убили! Та знищили б! Вишня – украв! Ой-ой-ой!» [7]. Але справедливу критику Остап Вишня сприймає гідно, бо ж і сам напрочуд прискіпливо ставиться до роботи. «Актори театру ім. Франка, що ставить «Ревізора» в моєму перекладі, переклад визнали за задовільний. Були (та й не можуть не бути) зауваження, дуже слушні, дуже розумні, з якими не можна не погодитися, бо актор підходить до ролі з свого боку... Як же з цим не погодитися?» [7], – таку критику він вважає корисною для автора, адже вона йде від мудрих людей, котрі добре знають свою справу.

Відтворюючи уявлення «інших» про себе, автор зазначає, що люди не лише примитивно оцінюють його творчість, але й дещо недобррозичливі до нього самого. Підтверджують це і його слова про критиків, які недбало виконують свою роботу: «Рецензент... Я сам рецензент... Якось так виходить (із старих часів, традиція!), що рецензент повинен «крити»! Вони, рецензенти, завжди шукали негативне, – це ж легше, – от вилає хтось козось, і вже! Похвалити – трудніше, треба довести плюси... А мінуси – легше! Крий! І все!» [7]. Ці слова були дуже актуальні в 30-ті роки ХХ століття, коли письменники та поети після таких рецензій потрапляли в в'язниці і табори.

Досліджуючи самоочікування художнього «Я», ми відштовхувались від того, що намагається розвинути в собі автор, чого та як прагне досягти, на що сподівається. Так нами, наприклад, спостережено, що Остап Вишня прагне завжди бути в життєвому та творчому тонусі. 18 квітня 1949 року він пише: «Мені дуже страшно дожити до того моменту (чи часу), коли дзвінкосерйозний Малишко, або людодотепний Воскресенко... – от коли ці всі коли-небудь де-небудь скажуть: «Остап Вишня – старий!» – І, збираючись на полювання, додадуть: «Не турбуйте його!» – я того ж часу – візьму й помру!» [7]. Цими рядками він наголошує, що не бачить сенсу жити без спілкування, розвитку. До останніх днів свого життя Остап Вишня їздить містами, спілкується із людьми. Коли йому виповнилося шістдесят, у щоденнику гуморист пише наступне: «мені не хочеться бути старим, і я ним ніколи не буду!» [7].

До своєї письменницької діяльності він ставиться дуже відповідально. Остап Вишня знає, що перш за все він зобов'язаний народу. Бо ж не дарма називає себе «народним слугою» [7]. Головною метою всього його життя є зробити щось хороше для людей. І якщо вже доля подарувала йому шанс бути письменником – веселити словом – то цим він і користується. «Який би я був щасливий, якби своїми творами зміг викликати усмішку, хорошу, теплу усмішку» [7], – пише автор у щоденнику.

Болить йому і за долю літератури загалом. Сам він боїться когось повторити, прагне бути самобутнім, актуальним. «Я вже старий, працюю в літературі тридцять літ! – але я прагну, хочу, – до болю хочу! – сказати якесь таке слово і в якійсь такій новій ситуації, щоб і ми, письменники, не пасли задніх у нашому житті...» [7]. Потребує письменник визнання, зворотнього зв'язку, що є природним для творчої



особистості. І зрештою він констатує: «Не можу, ясна річ, аналізувати свою роботу! Це хтось ізробить. Скажу тільки – працював чесно!» [7].

Прагне гуморист і розвитку української мови. Сприяє він цьому, перекладаючи Гоголя, адже «хочеться, щоб Гоголь зазвучав нашою мовою так, як він має право звучати...» [7]. Остап Вишня не боїться труднощів, не відступає від цілей, бо ж всіма силами прагне перекласти «Ревізора» Гоголя українською мовою. І навіть відчуваючи себе безсилим, нікчемним, ризикує взятися за роботу. Письменник, що лише своїм прикладом, власною працею зможе «так зробити, щоб народ наш відчув, полюбив цю безсмертну комедію, яка така близька, така рідна, така для мене пахуча, як троянда в моєму творчому садку, як калина на моєму огороді, як очі в мого онука, Павлушки, голубі та чисті» [7].

Оптимізм – невід’ємна частина Остапа Вишні. У людях він бачить лише хороше, намагається допомагати і друзям, і незнайомцям («Іду в таксі. Дивлюся на водія... І знову думка: скільки в нього дітей? Чи обідав він сьогодні? І як? Чи образив його хтось? І як би мені хотілося, щоб він був усім задоволений! Щоб співав, їдучи в таксі! Як би мені хотілося, щоб усі люди, щоб увесь народ співав! Голосно! Щиро! На весь голос!..» [7]). Митець, як бачимо, прагне наповнювати світ щастям не лише за допомогою своїх гуморесок, а й життєвими вчинками.

Але є й інший бік Остапа Вишні. Він – нещадний і нестримний у своїй злості до ворогів, бо ж у щоденнику «Думи мої...» писав: «Ворога треба бити і вбивати...» [7]. Він прагне бути сильним, непоборним захисником себе та свого народу. Кажуть, що в кабінеті письменника висів аркуш паперу з такими словами: «Мої «друзі», будь вони тричі прокляті!..» (Цит. за: [12]). І далі перераховувався список тих «друзів». Це були бюрократи, підлабузники, спекулянти й інші «порядні люди». А нижче, наче клятва: «Про це я повинен думати і писати...» (Цит. за: [12]).

Усвідомлюючи всю важкість часу, у який він живе, чи не найбільше прагнув Остап Вишня щастя для майбутніх поколінь. Не хоче він такої ж складної долі для своїх внуків, правнуків: «Я одного хочу, щоб він, отой маленький, біленький Павлушка, виріс великий і задавив Трумена! Щоб усі Павлушки повиростали і задавили Трумена! І все!» [7].

У своєму щоденнику «Думи мої, думи мої...» у січні 1955 р. гуморист пише, як би він виступив на 2-му з’їзді письменників СРСР: «Що б я сказав на 2-му з’їзді письменників?... Я б сказав так: Москва – наша мати. Ми її любимо. У чім ця наша любов має вилитися? В тому, що ми, так звані периферійні письменники, приїхавши до Москви, станемо навколішки? Цілуватимемо брук Красної площі і т. д., і т. ін.? Ні! Любов до Москви, по-моєму, полягає в тому, що, приміром, один письменник, приїхавши до Москви, говорить, має право сказати: – Москва моя! Люблю тебе! І як любов до тебе, привіз от я «Тихий Дон». Дивись, який я у тебе «Тихий Дон» єсть... А от твоя «Піднята цілина». Дивись! Візьми!» [7]. Ці слова – данина часу, позірне мислення радянської людини. Оскільки щоденник писався для влади, як алібі, тому в ньому є багато реплік, які можуть наштовхнути на думку, що автор – відданий слуга соцреалізму, але це всього-на-всього захисна маска митця.

Отже, досліджуючи з позиції проблеми автора щоденник «Думи мої...» Остапа Вишні, ми з’ясували особливості закодованого внутрішнього досвіду оповідача. Самозображення і самооцінка авторського «Я» увиразнюють творчо зреалізовану, самодостатню особистість, котра вміє критично осмислювати себе і власний художній світ. Автор розуміє свою відповідальність за письменницьку працю та справедливо оцінює власний внесок у літературу. Місія творити для народу зумовлена розвиненою національною свідомістю і глибоким патріотизмом авторського «Я». До власних творів ставиться турботливо, дещо упереджено. Не соромиться гуморист визнавати свої недоліки та помилки, що характеризує його як зрілу, сформовану, упевнену в собі людину. Авторська оцінка свого статусу в суспільстві увиразнює, з одного боку, пригнічену та слабку постать на схилі своїх літ, а з іншого – зрілого митця, котрий чітко розуміє своє призначення творити для народу та майбутніх поколінь.

Дослідивши авторське самоочікування в щоденнику Остапа Вишні «Думи мої, думи мої...», ми з’ясували, що письменник хоче покращити українську літературу, вивести гумор на новий рівень. Його хвилює все, що пов’язане з його творчим призначенням, обов’язком перед українським народом. Не менше художній автор переймається майбутнім, яке матимуть його діти та внуки.

Сподіваємось, що наш дослідницький підхід стане ще однією спробою не лише урізноманітнення літературознавчої рецепції щоденникового тексту Остапа Вишні, але й намаганням по-новому переосмислити біографічну та творчу іпостасі митця. Наші результати аналізу/інтерпретації художньо вираженої авторської особистості можуть бути доповненням чи підґрунтям для ряду інших концепцій дослідження як цього тексту, так і загалом творчої спадщини Павла Губенка.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахур В. Т. Это неповторимое «я». Москва : Знание, 1986. 189 с. URL: <http://genetiku.ru/books/item/f00/s00/z0000006/index.shtml> (дата звернення: 06.09.2019).
2. Воскресенко С. Веселе свято нашої літератури. Про творчість Остапа Вишні. *Портрети зблизька. Літературні силуети*. Київ : Рад. Письменник, 1977. С. 3–26.
3. Гальченко С. «Десятирічка» Остапа Вишні: рукопис із шухляди часів незалежності. *Слово і час*. 2007. №8. С.57–69.
4. Дузь І. М. Живий Остап Вишня. Київ : Дніпро, 1966. 301 с.
5. Егоров О. Г. Русский литературный дневник XIX века. Москва, 2003. 360 с. URL: <https://lit.wikireading.ru/20897> (дата звернення: 04.09.2019).
6. Зуб І. В. Остап Вишня: риси творчої індивідуальності. Київ : Наукова думка, 1991. 172 с.
7. Остап Вишня «Думи мої, думи мої...». URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=440> (дата звернення: 04.09.2019).
8. Пришва Б. І. Засоби гумору в творах Остапа Вишні. Київ : Виц. школа, 1977. 118 с.
9. Семенюк Г. Ф. Остап Вишня: національний подвижник і митець. *Літературознавчі студії. Збірник наукових праць*. Випуск 30. Київ, 2011. С. 6–9.



10. Цалик С. М., Селігей П. О. Таємниці письменницьких шухляд: Детективна історія української літератури. Київ : Наш час, 2010. 352 с.
 11. Цєпа О. В. Образ автора в поезіях Тараса Шевченка до заслання. Кіровоград : ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2014. 260 с.
 12. Філіпчук Л. «Ми сміємося і будемо сміятися»: доля гумориста Остапа Вишні. URL: <https://h.ua/story/238120/> (дата звернення: 12.09.2019).
 13. Фридман Л., Кулагина И. Психологический справочник учителя. Москва, 1991. 288 с.
 14. Хьелл П., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. СПб. : Питер, 2008. 607 с. URL: <http://iakovlev.org/zip/op.pdf> (дата звернення: 10.09.2019).

Оксана МАТВЄЄВА

СКЛАДНОПІДРЯДНІ РЕЧЕННЯ З ПІДРЯДНИМИ ПРИСУБСТАНТИВНО-АТРИБУТИВНИМИ ЧАСТИНАМИ В КАЗЦІ М. КОЦЮБИНСЬКОГО «ХО»

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Огаренко Т. А.

Твори М. Коцюбинського неодноразово ставали предметом вивчення фахівців різних галузей. Мовна манера письменника, на думку більшості дослідників, своєрідна й неповторна, тому глибоке вивчення всіх рівнів творчої спадщини автора дасть можливість пізнати феномен відомого експресіоніста.

Мета статті – визначити роль складнопідрядних речень з підрядними присубстантивно-атрибутивними в казці М. Коцюбинського «Хо».

Завдання:

1. Виокремити в тексті казки елементарні складнопідрядні речення з підрядними означальними частинами.
2. З'ясувати позицію підрядної частини.
3. Охарактеризувати засоби зв'язку головної і підрядної частин.
4. Установити роль складнопідрядних речень з підрядними присубстантивно-атрибутивними в тексті казки.

Лінгвісти засвідчують, що складні речення виникли значно пізніше, ніж прості, причому первісний тип складних конструкцій становили безсполучникові. Сполучникові (складносурядні й складнопідрядні) структури з'явилися згодом. Історично найпізнішим структурним типом речень є складнопідрядні речення. На базі складних речень мінімальної будови (елементарних, двокомпонентних) утворилися складні ускладнені (неелементарні, багатоконпонентні) конструкції, що свідчать про високий ступінь розвитку мислення і мови.

Учення про складне речення як самостійну синтаксичну одиницю формувалося із середини XVIII ст. до кінця 20-х років XIX ст. Спочатку складнопідрядне речення трактувалося як таке, що має нерівноправні речення у своєму складі. Пізніше почали говорити про пояснення одного речення іншим в одній синтаксичній структурі. Уже в низці граматичних студій початку XIX ст. трапляються терміни «головне речення», «підрядне речення». Термін «складне речення» приходить на зміну терміну «складне мовлення» на самому початку XIX ст.

Наприкінці XIX ст. до аналізу складнопідрядного речення звернулися представники психологічної школи. Для них складнопідрядне речення – це вияв більш досконалого процесу світосприйняття, продукт тривалої граматичної еволюції. У зв'язку з цим О. О. Потебня особливу увагу звернув на процес поступової заміни паратаксичних зворотів [11; с. 674] гіпотаксичними в давньому ладі мови.

Первинно складнопідрядні речення поділялися за частинами мови, позицію яких вони посідали. Такої думки дотримувався М. Грець, Є. К. Тимченко [1; с. 425-426]. Ф. І. Буслаєв удосконалив зазначену класифікацію й на основі логіко-граматичного підходу запропонував прирівнювати підрядні частини до членів речення. З погляду сучасного розвитку синтаксичної науки такий підхід має низку недоліків, однак на той час запропонована ідея була новою і прогресивною. Вона стала поштовхом для подальших пошуків принципів класифікації складнопідрядних речень.

Намагання знайти більш точні граматичні принципи поділу привели науковців до думки про визначальну роль засобів зв'язку в складному реченні. О. М. Пешковський розробив класифікацію складнопідрядних речень, ураховуючи, як пов'язані головна й підрядна частини: сполучниками чи сполучними словами.

Одновимірність наявних підходів підштовхувала мовознавців до пошуку нових критеріїв виділення складнопідрядних речень. Уперше В. О. Богородицький запропонував брати до уваги, до чого відноситься підрядне речення, якими засобами приєднується, які виражає змістові значення. «Задум В. О. Богородицького зважати на комплекс ознак для визначення підрядних речень – це новий крок уперед. Однак у центрі уваги В. О. Богородицького, як і багатьох його попередників, усе ще лишається тільки підрядне речення, а не складнопідрядне в цілому» [11; с. 430].

Складнопідрядні речення надзвичайно різноманітні як за будовою, так і за змістом, тому класифікації повинні були враховувати максимальну кількість критеріїв: 1. До чого відноситься залежна частина: а) підрядна частина відноситься до окремого слова головної частини, пояснюючи його; б) до головної частини в цілому. 2. Якими засобами поєднується: а) приєднуються до головних за допомогою сполучників; б) за допомогою сполучних слів. 3. Позиція: а) місце підрядної частини стосовно головної відносно вільне; б) стійке, фіксоване.



У вітчизняній синтаксичній традиції склалося три принципи класифікації: 1) логіко-граматичний, заснований на співвідносності підрядних частин цих речень з членами простого речення, згідно з якою серед складнопідрядних речень розрізняють підметові, присудкові, додаткові, означальні і різні різновиди обставинних речень. 2) формально-граматичний, що спирається на засоби зв'язку підрядної і головної частини цих речень, згідно з яким серед складнопідрядних речень розрізняють безсполучникові, сполучникові і складнопідрядні речення із сполучними словами, а сам аналіз цих речень по суті зводиться до аналізу сполучників і сполучних слів, за допомогою яких поєднуються їхні предикативні частини; 3) структурно-семантичний, який в основу класифікації складнопідрядних речень кладе установлення структурних і семантичних співвідношень між підрядною і головною частинами цих речень.

Більшість учених помічали, що з-поміж складнопідрядних речень виділяються ті, у яких підрядні пояснюють усю головну частину, і ті, у яких підрядні відносяться до опорного компонента в головній частині. Однак тривалий час це знання не оформлювалося в стійку класифікацію. На думку дослідників, уперше спробував установити два типи підрядності (які пояснюють головне в цілому чи якийсь член головного) О. О. Шахматов, пізніше продовжив ці напрацювання М. С. Поспелов, який виділив одночленні й двочленні складнопідрядні речення. Незважаючи на тривалі дискусії з приводу складнопідрядних речень, саме ідея М. С. Поспелова була покладена в основу подальшої класифікації В. А. Белошапкової, яка набула популярності в наукових колах та в шкільній програмі [2]. У зв'язку із вченням М. С. Поспелова, В. А. Белошапкової поширилася структурно-семантична класифікація складнопідрядних речень, яка враховувала: а) до чого приєднується підрядна частина – до всієї головної чи до одного слова в ній; б) якими засобами пов'язується головна й підрядна частини; в) у яких відношеннях перебувають частини складнопідрядного речення. Відповідно усі складнопідрядні речення розподілялися між двома типами: розчленованої структури з неприслівним зв'язком і нерозчленованої структури з прислівним зв'язком.

Різновиди складнопідрядних речень становили й становлять інтерес для дослідників, достатньо наукових праць присвячено вивченню структурних, семантичних, комунікативних особливостей складнопідрядних речень. Наприклад, В. П. Заскалета дослідила історію формування складнопідрядних речень з підрядними означальними [5].

Об'єктом вивчення стали складнопідрядні речення з підрядними означальними, виділювані на логіко-граматичних засадах класифікації, причому атрибутивність кваліфікувалася у вузькому значенні: означальними вважалися тільки ті складні конструкції, у яких головна частина має означуваний іменник чи інший субстантивний повнозначно-лексичний компонент. На матеріалі з писемних пам'яток XI – XVIII ст., з окремих художніх творів українських письменників кінця XVIII – XIX ст. окремих фіксацій аналізованих мовних явищ у Словнику староукраїнської мови XIV – XV ст., у Словнику української мови XVI – першої половини XVII ст. з'ясовано особливості становлення структури складнопідрядних речень з підрядними означальними, розвитку системи їх засобів зв'язку та формування семантики цих синтаксичних одиниць.

Науковець визначила період, на який припадає виникнення та становлення складнопідрядних речень; з'ясувала, які конструкції стали чи могли стати основою для формування складнопідрядних речень загалом і складнопідрядних речень з підрядними означальними зокрема; окреслила відносну хронологію функціонування сполучних засобів у структурі аналізованих речень; дослідила причини й динаміку структурних та семантичних змін, що відбулися в складнопідрядних реченнях з підрядними означальними на ґрунті української мови; установила, які формально-граматичні засоби зв'язку кількісно домінували у відповідні періоди історії української мови.

Наталія Володимирівна Морозова дослідила структуру та семантику складних речень в ідіостилі Євгена Гуцала [9].

Докторська дисертація С. В. Ломакович стала першою спробою ґрунтовно опрацювати займенниково-співвідносні речення української мови, здійснити детальний комплексний аналіз цих специфічних конструкцій, кваліфікуючи їх з погляду формальної та семантичної організації [7]. На ґрунті значного фактичного матеріалу вивчено групи співвідносних слів за значенням, структурно-семантичні різновиди займенниково-співвідносних речень (відповідно до класифікації В. А. Белошапкової автор виокремлює ототожнювальні, фразеологічні, вміщувальні). Аналіз займенниково-співвідносних речень здійснено в роботі з використанням поняття асиметрії лінгвістичного знака; висунуто нове тлумачення цього терміна щодо складного речення як синтаксичної одиниці: асиметричні – це конструкції, які мають складну форму і невідповідний їй зміст. Специфічною рисою СПР з опорним займенником, за спостереженнями С. В. Ломакович, є наявність підрядних підметових і присудкових.

В останні десятиліття особливе зацікавлення науковців викликає комунікативний підхід до розгляду синтаксичних одиниць, зокрема й складнопідрядних речень. Зважаючи на достатню розробку попередніх підходів, погляд на складне речення з позиції актуального членування викликає все більший інтерес. Так, функціонально-комунікативні вияви складнопідрядних речень прислівного типу дослідив В. В. Орехов [10]. Вивчивши історію актуального членування, проаналізувавши погляди щодо його статусу, автор наукової праці дослідив комунікативну будову прислівних складних речень з лексично вираженою та лексично невираженою темою, у складі кожного із зазначених типів речень виділив найпоширеніші структурно-семантичні типи, описав особливості розгортання ярусної структури їх актуального членування.

Складні синтаксичні структури однозначно виступають більш точним засобом передачі думки. У реченнях нерозчленованої структури підрядні частини доповнюють і пояснюють компонент головної, таким чином забезпечуючи інформативність повідомлення. Особливо цінними є підрядні присубстантивно-



атрибутивні (означальні), оскільки вони уможливають такі характеристики, які не можна передати прикметниками, дієприкметниками, займенниками, тобто окремими лексемами.

У казці «Хо» складнопідрядні речення з підрядними означальними поряд з підрядними з'ясувальними посідають чільне місце. Залежна частина пояснює іменники – назви конкретних й абстрактних понять, наприклад: *Прищеплений дитині, виплеканий аномальними умовами суспільними, він стає чіпкою пошестю, робиться потугою, що тамує вічний поступ усього живучого...* (6, с. 59); *Буйна фантазія тручає бідного Макара Іванович по похилості в якусь чорну безодню, звідки нема стежки наверх* (6, с. 73); *Петрик – се син куховарчин, що бавиться часом із паничем* (6, с. 60); *Адже скільки дівчат пішло вже по тій стежці, що стелеться перед нею...* (6, с. 66).

Місце підрядної означальною не є чітко визначеним, трапляється пост- й інтерпозиція. З метою найточнішої передачі думки автор максимально наближує залежну присубстантивно-атрибутивну частину до опорного іменника в головній частині, тому місце підрядної варіативне. Постпозитивне розташування свідчить, що в попередній головній частині міститься інформативно недостатній субстантив, який потребує пояснення, розтлумачення, як-от: *Як вам відомо, – вів далі доктор, – позавтра в місті Луцькому має відбутися гучний похорода нашого славного письменника, що сими днями помер* (6, с. 74); *Гомонять про якусь землю, що громада має купити в сусіднього дідка* (6, с. 80); *Ледве-ледве пізнає Хо в ньому юнака з повним рум'яним обличчям, що рвався до слова пам'ятного вечора* (6, с. 82).

Інтерпозиція підрядної частини з атрибутивним значенням нерідко трапляється у творі, наприклад: *За столом, ближче до лампи, що крізь молочний кльош розливає м'яке світло по хаті, сидить із шитвом мати* (6, с. 59); *І випадок, на який рахували старі, лучився, погіршуючи й без того важку ситуацію* (6, с. 65).

Окреме місце посідають конструкції, у яких роль опорного компонента виконує не одна лексема, а словосполучення прономінативного слова й субстантива. Деякі науковці пропонують у таких синтаксичних одиницях не брати до уваги займенник, оскільки основне значення несе іменниковий компонент. Інші, навпаки, відстоюють думку, що саме прономінатив є визначальним у цій сполучці. На нашу думку, найбільш умотивованим буде розглядати сполучку займенника й іменника як неподільне поєднання і прив'язувати підрядну частину до усього словосполучення. Наприклад: *Там принесено з крамниці такий вінок з срібла, що аж сяє на сонці...* (6, с. 76); *Тільки в ту альтанку, що під старезним волоським горіхом у садку, не пуска його дикий виноград, звившись тісно й щільно в одну зелену стіну* (6, с. 63); *Тут і компрометація, і втрата посади, і допити, і таке страхіття, що й малим дітям не сниться* (6, с. 76).

Найпродуктивнішим засобом поєднання головної частини з підрядною означальною є сполучні слова **що, який**, як-от: *Отож, єдності, яка б робила нас із кволих навіть одиниць незламною силою, потребуємо й ми...* (6, с. 78); *А кроти, що стануть підірвати твій будинок?* (6, с. 78); *Як же се він, Макар Іванович, урядовець, людина офіційно лояльна, прилюдно виступить з ним у такій справі, що вже сама з себе трохи... як би се сказати?... ну, трохи небезпечна!* (6, с. 74); *На галяву вискакує з гуцини сарна і, зачарована чудовим концертом, зупиняється, витяга цікаву мордочку до кривавої смуги обрїю, що червоніє на узліссі поміж деревами, і слуха* (6, с. 57). Зрідка роль сполучних засобів виконують прислівники **де, коли, звідки**. Функціонування таких нетипових для означальних частин одиниць сприяє появі супровідних семантичних нашарувань, зокрема локативних, наприклад: *Отам за горою, де воно сідає...* (6, с. 60), *...сміється Хо під вікном, де лежить хлопеч* (6, с. 62); *Буйна фантазія тручає бідного Макара Іванович по похилості в якусь чорну безодню, звідки нема стежки наверх* (6, с. 73); *Довго чигає Хо на хвилину, коли лікар буде вільнішим* (6, с. 81).

Уживання складних речень з присубстантивно-атрибутивними підрядними частинами у творі М. Коцюбинського умотивоване як структурно, так і семантично. Такі синтаксичні одиниці дають можливість назвати такі означальні характеристики, які неможливо передати одним словом у зв'язку з граматичними особливостями української мови (наприклад, не завжди можна утворити активний дієприкметник теперішнього часу) або з відсутністю лексичної одиниці, яка б точно передавала потрібну ознаку.

Отже, у казці «Хо» М. Коцюбинського продуктивно вживаються складнопідрядні речення з підрядними присубстантивно-атрибутивними частинами, у яких сполучним засобом найчастіше виступають сполучні слова **що, який**. Зазначені синтаксичні конструкції уможливають розгорнуту означальну характеристику, яку однією лексемою неможливо передати.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белошапкова В. А. Современный русский язык: Синтаксис / В. А. Белошапкова. – М.: Высшая школа, 1977. – 248 с.
2. Белошапкова В. А. Сложное предложение в современном русском языке / В. А. Белошапкова. – М.: Просвещение, 1967.
3. Бусласв Ф. И. Историческая грамматика русского языка / Ф. И. Бусласв. – М.: Учпедгиз, 1959. – 623 с.
4. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови / І. Р. Вихованець. – К.: Наук. думка, 1992. – 224 с.
5. Заскалета В. П. Історія формування складнопідрядних речень з підрядними означальними: дисертація канд. філол. наук: 10.02.01 / Валентина Петрівна Заскалета, Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003.
6. Коцюбинський М. М. Дорогою ціною: Вибр. твори / М. М. Коцюбинський. – К.: Веселка, 1984. – 205 с.
7. Ломакович С. В. Займенниково-співвідносні речення в сучасній українській мові: дис. ... докт. філол. наук. – Тернопіль, 1993. – 382 с.
8. Мельничук О. С. Розвиток структури слов'янського речення / О. С. Мельничук. – К.: Наук. думка, 1966. – 323 с.
9. Морозова Н. В. Структура та семантика складного речення в ідіостилі Євгена Гуцала (на матеріалі художньої прози): Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Наталя Володимирівна Морозова; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2006.
10. Орехов В. В. Функціонально-комунікативні вияви складнопідрядних речень прислівного типу: Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / В. В. Орехов; Донец. нац. ун-т. – Донецьк, 2006. – 20 с.
11. Слинко І. І. Синтаксис сучасної української мови: Проблемні питання / І. І. Слинко, Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська. – К.: Вища шк., 1994. – 670 с.
12. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: підручник / К. Ф. Шульжук. – К.: Академія, 2004. – 406 с.



Анастасія МУЗИЧЕНКО
КОЛЬОРОНАЗВИ У ТВОРІ О. ЖОВНИ «ЇЇ ТІЛО ПАХЛО ЗИМОВИМИ ЯБЛУКАМИ»
 (студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
 факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Нестеренко Т. А.

У ХХ столітті через тісний зв'язок кольороназв зі сприйняттям навколишнього світу семантика кольоропозначень стала окремою галуззю науки про мову. Семантика колірних ознак надає мові своєрідності, асоціативних і конотативних властивостей.

Колірні ознаки були предметом вивчення багатьох лінгвістів, зокрема О. Веселовського, Л. Виготського, Н. Пелевіна, В. Кандинського. Семантику кольороназв вивчали З. Вердієва, Я. Бистров, О. Крижанська, І. Бабій, Г. Губарева, В. Дятчук, Л. Пустовіт, О. Рудь, Л. Супрун. На масиві творів українських письменників проводили дослідження І. Бабій, О. Сидоренко Г. Губарева, Л. Ставицька та ін.

Питання тлумачення колірної лексики досі залишається суперечливим. А. Улянич, І. Ковальська визначають його як кольоропозначення, О. Кучерук, Т. Пастушенко, М. Чікало – найменування з колірним компонентом, кольоронайменування, прикметник зі значенням кольору, колірний прикметник, Т. Семашко – слово-кольоратив, І. Бабій, С. Соловйова – колірний епітет.

Функції кольороназв у творі О. Жовни «Її тіло пахло зимовими яблуками» ще не були об'єктом спеціального розгляду. Це й зумовило **актуальність** наукової розвідки.

Метою статті є дослідження семантики та стилістичних функцій назв кольорів в епістолярній повісті О. Жовни «Її тіла пахло зимовими яблуками». Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**: 1) з'ясувати функції колористичної лексики; 2) означити семантику кольороназв; 3) визначити символічне навантаження колористичних лексем у творі «Її тіло пахло зимовими яблуками».

Численні спостереження в галузі лінгвопоетики переконують, що в мові творів назви кольорів є естетично проакцентованими, відзначаються багатством семантичних наповнень і виконуваних функцій [2, с. 15]. Колірна гама як важливе мовноестетичне явище – один з показників індивідуального стилю письменника.

Традиційно колористичну лексику поділяють на дві категорії: 1) ахроматичні кольоропозначення – ті, які відрізняються один від одного тільки світлістю. До ахроматичних кольорів належать білий, чорний і всі проміжні між ними сірі кольори; 2) хроматичні кольоропозначення – це ті кольори та їх відтінки, які ми розрізняємо в спектрі (червоний, жовтогарячий, жовтий, зелений, блакитний, синій, фіолетовий).

О. Крижанська звертає увагу на необхідність диференційованого підходу до градації колірних ознак: «Усі українські назви кольорів за походженням можна поділити на дві лексико-семантичні групи: первинні і вторинні. До первинних належать назви кольорів, які в сучасній українській мові не співвідносяться з іменниками-референтами і означають абстрактні колірні якості. Їхнє походження та зв'язок з певною конкретною назвою розкривається за допомогою етимологічного аналізу (червоний, рум'яний, рудий, жовтий, зелений і т.д.). Вторинними є українські кольороназви, що передають конкретний колір за колірною подібністю до предметів і явищ навколишнього світу» [4, с. 22].

За класифікацією А. Критенко, кольороназви поділяються на «основні» і «другорядні». Основні – це назви давнього походження, генетично споріднені з кольоропозначеннями в інших слов'янських мовах. Цими основними є сім семантично незалежних назв, які позначають – колір без відтінків: *червоний, жовтий, зелений, голубий, синій, білий, чорний*. Усі інші є назвами відтінків основного тону, що вказують на міру вияву колірної якості, на інтенсивність колірного тону. Вони зазвичай є похідними утвореннями від основних та семантично об'єднуються навколо них. Це майже всі наявні в мові колірні назви (*сіруваті, зелененький, чорнуцний, блідий, багристий* та ін.). [5]

За семантичними властивостями колірна ознака виступає мовним засобом художнього твору і несе великий емоційно-експресивний заряд.

Ще однією з основних функцій кольороназв у творах є створення яскравих асоціацій. Науково доведено, що колір викликає підсвідомі асоціації в кожній людині. Кольори впливають на почуття, а не логіку людини, тобто викликають психологічні реакції: поліпшують або погіршують настрій самопочуття; створюють теплу й задушеву або холодну й непривітну атмосферу тощо. До того ж у художньому творі символіка кольору набуває властивості ознаки індивідуального стилю письменника.

Однією з основних ознак семантики кольору є універсальність, яка сприймається на психологічному рівні. В українській ментальності хроматичний білий колір є універсальним. Він має емоційне забарвлення й логічність асоціацій та є символом чистоти, надії, краси, ніжності, найсвітліших почуттів. У епістолярній повісті О. Жовни хроматичний білий колір наповнює власне авторським значенням загадковості: *За вікном знову гримнуло і засвітило білим купе* та монументальності з відтінком вічності: *На її могилі стоїть білий мармуровий хрест – ніжний і романтичний, як її світлий образ*. Незважаючи на відтінок трагічності змістового наповнення твору, автор жодного разу не використовує антонімічний білому чорний колір, що є символом смутку, болю, горя.

Теоретики кольору звертають увагу на те, що «світлі предмети відбивають багато світла, темні – мало» [1, с. 10] і тому відрізняються один від одного лише насиченістю. Білий колір – це первісне джерело, божественний початок. Його символом є щедрість і сила. Чорний – це колір, наповнений містичністю. Він символізує мудрість, владу, знання, уособлює родючість землі, минуле, глибину й таїну буття.



Особливого значення в епістолярній повісті набуває кольороназва «світлий» яка вживається в переносному значенні: *Поступово час робив свою справу, і пам'ять затуманювалась іншими подіями, все глибше й глибше віддаючи ніч в купе, світлий жіночий образ та почуття, пов'язані з ним; Але чому у вірності такого ходу життя доводиться переконувати себе, щоб перебороти сум і тугу, які ніколи не стануть світлими?; Жаль, що той чистий світлий образ, який Ви любили, щез; Вважайте, що цей лист писала про хороше, світле і радісне; Я буду молитися, щоб Ваше життя було довге-довге, світле і щасливе; На її могилі стоїть білий мармуровий хрест – ніжний і романтичний, як її світлий образ.* Традиційно кольороназва світлий символізує надію на гарне майбутнє. Однак у творі вона набуває глибшого, трагічнішого звучання, адже головна героїня приречена і не має надії на майбутнє. Світлий – стає символом благородності душевних поривань, туги в тісному зв'язку із широкою вдячністю жінці за прекрасні моменти, що назавжди залишаються в пам'яті ліричного героя.

Для увиразнення емоційного стану головних героїв автор використовує хроматичний червоний колір, граматично виражений дієсловом: *Коли б я говорив про це із серйозним виразом обличчя, я неодмінно б почервонів; Не знаю чому, але мені здається, тепер ви дійсно щирі. Але не червоністе.*

Сумного відтінку набуває жовтий колір, який О. Жовна використовує для зображення осені: *Жаль лише, що вже жовте листя і чомусь хочеться плакати.* За тлумачним словником жовтий колір – один з основних кольорів сонячного спектра, щось середнє між померанцевим і зеленим. Однак у контексті він набуває ширшого, більш трагічного значення. Він має традиційно-символічне звучання народнопоетичної творчості українців та символізує розлуку, кінець життя. Жовтий колір легко асоціюється з тривогою, осторогою, передчуттям смерті.

Особливим в українській християнській традиції є золотий колір – символ сонця. Він несе тілесну красу, багатство, щедрість. Прикметник золотий має різноманітну семантику: загальнономовні і власне поетичні смислові відтінки. Автор використовує цей колір для увиразнення краси жінки, опису її зовнішнього вигляду: *Я дивився на її опущені повіки, на золотаве волосся, крізь яке було видно частинки тіла, обличчя, шиї, і знову відчував її запах, запах із мого дитинства, з далеких років новорічних свят, яких більше не повернеш.*

У епістолярній повісті «Її тіло пахло зимовими яблуками» зафіксовано два хроматичні кольори, що стали неначе другорядними образами, які підсилюють, увиразнюють емоційну та інформаційну наповненість змісту твору, його ідейну спрямованість та душевний стан головного героя: *Так пахло в дитинстві у новорічну ніч, коли на ялинці запалювали свічки. Тоді я думав, що то пахне одна скляна золотаво іграшка зі смарагдовим листям; У неї були смарагдові очі і золотаве волосся; Я пам'ятаю Вас такою. Ваше смарагдове плаття; Пам'ятаєте, тоді я розповів Вам про свою улюблену золотаво-смарагдову іграшку з новорічної ночі; Інколи у снах мені бачиться дитинство, новорічна ніч і золотаво іграшка зі смарагдового листя.* Автор послуговується відтінком зеленого кольору – смарагдовим – «який має колір смарагду, яскраво-зелений» та жовтого – золотий для створення цілісного образу дитинства головного героя. Ці кольороназви мають позитивне значення та стають основними й для опису зовнішності головної героїні. Вони несуть символічне значення віри, надії, особливого приємного спогаду (з дитинства та про жінку) та очікування дива.

Схожими за відтінком до золотого є оранжевий та іржавий кольори. Однак вони несуть різне семантичне навантаження. Оранжевий вжито у прямому значення як колір апельсина: *Він [тато] казав, що від цього у мене стане оранжевим обличчя, і я вірила йому.* Кольороназва іржавий разом з означуванням словом дротина, навпаки, виконує функцію образу-символа, несумісного з життям: *Комуś для щастя потрібні мільйони, комуś смерть, йому [хлопчиків] – шмат іржавої дротини.*

Отже, колірна семантика твору О. Жовни «Її тіло пахло зимовими яблуками» різнобарвна. Її основні функції – відтворення найрізноманітніших відтінки об'єктивної дійсності, надання їм символічного значення, створення постійних асоціативних зв'язки з іншими значеннями, увиразнення настрою та душевного стану головних героїв. У мові автора особливої художньої значущості набуває золотавий та смарагдовий кольорононіми, що є основним емоційно-експресивний засобом художньої конкретизації, надають тексту образності, поетичності, створюють відповідну атмосферу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеев С. С. Начальные сведения о цвете / С. С. Алексеев. – М., 1940. – 24 с.
2. Губарева Г. А. Семантика та стилістичні функції кольоративів у поетичній мові Ліни Костенко : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.01 «Українська мова» / Г. А. Губарева. – Харків, 2002. – 18 с.
3. Жовна О. Ю. Вдовушка / О. Ю. Жовна. – Кіровоград, 1996. – 270 с.
4. Крижанська О. Яким буває червоне? (Синонімічні кольороназви в українській мові) // Урок української. – 2001. – № 2(24). – С. 22–24.
5. Критенко А. П. Семантична структура назв кольорів в українській мові / А. П. Критенко // Мовознавство. – 1967. – №4. – С. 97–112.

Катерина НОВІЧЕНКО

ТИПОЛОГІЯ ГОЛОВНИХ ЧЛЕНІВ РЕЧЕННЯ У ТВОРАХ В. ШКЛЯРА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Демешко І. М.

В україністиці узвичаєна типологія присудків за морфологічною природою присудкової форми та способом вираження модально-часових значень. Останнім часом в українському мовознавстві здійснено ряд досліджень, присвячених диференціації предикатів та окремим різновидам (І. Р. Вихованець, Р. О. Христіанінова; О. І. Леута; М. В. Мірченко, О. Г. Межов). Натомість формально-граматичні типи



присудків певною мірою опинилися поза увагою. Проте аналіз предикатних синтаксисем відкриває нові можливості і для відомостей про їхнє формально-граматичне вираження та відповідно про типи присудків у сучасній українській мові. **Актуальність дослідження** зумовлена потребою вивчення специфіки різних типів головних членів речення як формально-граматичного компонента у творах В. Шкляра.

Мета статті – з'ясувати типи головних членів речення та їхні стилістичні функції в романах Василя Шкляра «Троща», «Чорне сонце». Реалізація мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) виявити типи головних членів речення в романах В. Шкляра «Троща», «Чорне сонце»; 2) окреслити форми різних типів присудків.

Спосіб вираження підмета зумовлює його поділ на простий і складений. Простий підмет може бути виражений іменником, рідше субстантивованим займенником, дієсловом, прикметником, числівником. Складений підмет виражається цілісними конструкціями, зокрема кількісно-іменниковими сполуками і сполуками іменника (або субстантивованого слова) в називному відмінку з іменником (або субстантивованим словом) в орудному відмінку з прийменником. Типи присудка виділяють за двома принципами. Грунтуючись на морфологічній природі присудка виділяють дієслівний та іменний присудки. Залежно від способу вираження модально-часових значень присудок поділяють на простий, складений і складний.

Аналіз твору засвідчує, що В. Шкляр використовує різноманітні типи підметів та присудків. Зокрема, простий неускладнений підмет, виражений: 1) іменником (або його еквівалентом) у Н. в.: *Кулі цвяхкали тільки горою і в очереті нас не діставали* (1, с. 25). *Зараз ворон якимось так чудно ворухнув шиєю і крильми, наче знизав плечима* (2, с. 52). *Головне – не лишати по собі сліду* (1, с. 42); 2) інфінітивом: *Найстрашнішим було потрапити до більшовиків живим* (1, с. 39). *Партизаними краще малим загоном: зручніше маневрувати, переховуватися, уникати переслідувань, та й харчуватися легше* (2, с. 47); 3) лексичним сполученням слів: *За столом сиділо «високе начальство» в цивільному* (1, с. 63). *Начальник цеху, суворий носатий чоловіча, сидів у своїй «каптьорці» й жадібно смоктав цигарку* (1, с. 77). *«Коваль Васюта, як і годиться чоловікові його ремесла, був неабияким здоровилом...»* (1, с. 70).

Простий ускладнений підмет, що виражений іменником у поєднанні з часткою, означальним займенником: *Хоч часу було замало, ми всі пороззувалися, бо з повними води чобітьми на тому березі далеко не забіжиш*. (1, с. 26). *Наш друг, який перебрав собі псевдо від запорозького кошового, був, однак, більше схожий на розумного пса, ніж на славетного отамана* (1, с. 16). *«Чийсь чобіт зачепив снопа над мою головою...»* (1, с. 29).

Складений підмет виражений: 1) числівником та іменником у називному або родовому відмінку: *До нашого острова пліло зо два десятки човнів, на яких сиділи більшовики* (1, с. 20). *«Навесні двадцять першого ще один такий розумака прибився до нас...»* (1, с. 55);

2) іменником зі значенням групи, обсягу, міри, сукупності та ім. у Н. в.: *До «хвилинки» заходив наряд міліції* (1, с. 51). *Хмари комарів налетіли з усієї троці, і довелося мерці зодягнутися в мокре, інакше вони обгризли б мене до білої кості* (1, с. 44). *Він боязко підступив до берізки й побачив яму, біля якої чорніла купа сирої землі* (1, с. 349);

3) іменником та словом із кількісною семантикою: *Мабуть, частина більшовиків висадила раніше на острів, бо відразу, щойно ми сховалися в заростях очерету, навздогін нам застукотіли автомати* (1, с. 25). *Біля входу диміли цигарками кілька чоловіків – у «хвилині» це було заборонено* (1, с. 48). *Після хвацького помаху його руки, на сцену висипало кільканадцять хористів*. (2, с. 67);

4) іменником із кількісним значенням та іменником у родовому відмінку: *Думаю, що й більшість отаманів не погодяться пхатися в такий світ* (2, с. 210). *Половина дивізії Котовського та червоні козаки Примакова теж переходять на бік повстанців* (1, с. 337);

5) неозначеним займенником у поєднанні із субстантивованим прикметником у називному відмінку: *«Я беру її за коси, і тільки згодом у мені прокидається щось людське...»* (1, с. 293). *Може, хтось інший викинув би ті смаколики чи роздав би голодним в'язням, а я не зміг* (1, с. 316);

6) числівником (займенником) у Н. в. з іменником або займенником у Р. в. з прийменником: *Якщо хтось із наших вирвався з облави, то тепер і він міг бути на Драгоманівці* (1, с. 45). *Це якщо ніхто з них не потрапив до рук москалів* (1, с. 73). *Отже, місце криївки показав хтось зі своїх* (1, с. 74). *Ніхто з нас не має права торгувати зброєю* (1, с. 333). *Один із них був бородатий, тому охоронець у білому кітелі попросив пред'явити документи* (2, с. 64).

Простий присудок може виражатись дієсловами в особовій формі: *Він міцно стиснув* (3 ос. одн. ч. р.) *мою руку і першим пішов до цвинтарної брами* (1, с. 71). *Я знаю* (1 ос. одн.) *тих дядів, що з тобою сидять*. (1, с. 137). *Я можу* (1 ос. одн.) *зрозуміти все, окрім святотатства* (2, с. 3). *Може, ми тебе амністуємо* (1 ос. мн.) *і будемо разом бити комуну та стояти за правду* (2, с. 129). *Взавтра ти снідатимеш* (2 ос. одн.) *на білій скатертині* (2, с. 7). *В серпні над Україною кружлятимуть* (3 ос. мн.) *літаки, робитимуть мертві петлі, і то буде гасло – сигнал до початку загального повстання* (2, с. 47). *На його квартирі ви забере́те* (2 ос. мн.) *всі фотографії* (1, с. 236).

Щодо складених присудків, то В. Шкляр послуговується обома їхніми різновидами – іменним та дієслівним. Іменні складені присудки в романах В. Шкляра «Троща», «Чорній ворон» виражаються за допомогою таких частин мови:

1) допоміжне дієслово «бути» у відповідній особовій формі + іменник: *Але це було невинне застереження порівняно з тим приписом, що я знайшов у планшеті* (2, с. 25);



2) допоміжне дієслово «бути» у відповідній особовій формі + прислівник: *Довкола було так тихо, що я чув, як у Сірковій голові гомонить Полтавська битва* (1, с. 150). *Містечко було всіяне трупами, що, розпластані й зкоцюрблені, валялися в пилюзі, в бур'янах, попідтинню, на городах, левадах* (2, с. 38);

3) допоміжне дієслово «бути» у відповідній особовій чи безособовій формі + прикметник: *Один із них був бородатий, тому охоронець у білому кітелі, що стояв на танку, попросив пред'явити документи* (2, с. 55). *Терен був вигідний тим, що тут росли густі кущі свербивусу і глоду – зручне місце для засідки* (1, с. 152). *Він прожив в заледве не триста літ, і це був щасливий рідкісний випадок, бо якщо природа й подарувала їм, воронам, таке довголіття, насправді мало хто дотягував і до ста* (2, с. 161). *А тим часом уже був готовий останній наказ Гамалія* (1, с. 202).

Дієслівні складені присудки виражені такими формами:

1) допоміжне дієслово «бути» у відповідній особовій формі + дієслово, виражене інфінітивом, особовою та безособовою формами: *Коли наказ було виконано, Гупало виїхав на просіку і зіскочив з коня* (1, с. 165). *Птіцин не був боягузом, але перед тим, як вирушити до лісу, взяв у заручники й посадив під арешт усіх родичів Чучупаки, які мали бути розстріляними в разі його смерті.* (2, с. 69). *Через бравурні оркестри та марші, через крики гучномовців і стадне уракання я готовий був забитися в невідь-який закуть, але тихого місця ніде не знаходив і ловив себе на тому, що ходжу кімнатою від стіни до стіни* (1, с. 69). *Юркові після ув'язнення також було наказано в'їжджати до рідного краю, але він, здається, перехитрив Президію Верховного Совету і всю совіцьку каральну систему* (1, с. 81);

2) модальне дієслово «хотіти» + дієслово, виражене інфінітивом, особовою та безособовою формами: *Однак вийшов до дна, дрібно закліпав просльозілими очима й потягся до сала, ніби хотів ще раз усім нагадати, що його дід мав прізвище Птах* (2, с. 71). *Полковник постійно вимагав у наглядачів принести ручку, папір і чорнило, бо він хоче написати н'єсу про крах повстанського руху* (2, с. 307). *Йй хотілося десь загубитися в цьому світі, щоб її ніхто не знайшов* (1, с. 238). *Ганнуся хотіла припасти до нього, оплакати, та Веремій раптом підвівся і сів* (1, с. 68);

3) особове дієслово + інфінітив: *У таких випадках органи Безпеки мають чинити згідно з інструкцією Організації, яка не визнає збірної відповідальності цілої родини за злочин одного її члена* (1, с. 241). *Ворон не став розпитувати Досю, де на цю зиму рили землянки – не годилося дознаватися про місце зимової оселі тим, хто тут не лишався до весни* (2, с. 90). *І ось тепер, вибираючись на таку важливу й відповідальну зустріч із червоним командуванням, він вирішив зодягнути цей аристократичний балахон з бордового атласу.* (2, с. 119)\$

4) безособове дієслово + інфінітив: *Мені часом доводиться працювати в нічну зміну* (1, с. 55). *Напевно, комбриг Кузякін не знав, що тютюн ще можна вживати і в такий спосіб, ну, може, трохи не такий тютюн, але за воєнного часу перебирати не доводиться* (2, с. 125);

5) модальне дієслово «могти» у відповідній особовій формі + дієслово: *Одного не може второпати: якщо Петлюра з Тютюнником уже не збиралися вертатися в Україну, то чому ж вони, такі розумні, не передали свої повноваження комусь іншому?* (2, с. 163). *П'яніючи і хитаючись від терпкого березневого повітря, ми підтримували один одного попід руки й довго чекали, поки зможемо перейти до нового місця постою* (1, с. 74). *Всю правду ми можемо дізнатися хіба від самих більшовиків* (1, с. 201);

6) модальне дієслово «почати» в відповідній формі + інфінітив: *Денис Гупало, який сховав свого тіваршинного оселедця під ганчір'яний будьонівський шолом, навіть почав переконувати Загороднього, що тут щось нечисте, що Завірюха заведе їх під дурного хату, однак Ларіон затявся: розтовкмач мені, що тут не так, і тоді я тебе послухаюся.* [Б., с.204]; *У відповідь на сигнал вони також почали стріляти з ракетниць, і це було моторошно* (1, с. 51);

7) модальне дієслово «мати», «мусити» у значенні примусу, у відповідній особовій формі + дієслово в особовій чи безособовій формі: *Він трішки роззубився, адже не вимагав у мене ніяких документів, та все-таки змушений був узяти папір і тим самим піддатися моїй волі* (2, с. 263). *Я мусив показатися на ясні очі Стефи, аби вона побачила, що мене випустили* (1, с. 56).

Підмети та присудки різних структур у романах В. Шкляра «Троща», «Чорний ворон» представляють науковий інтерес, особливо щодо їх використання в тексті. Присудки виконують такі функції: 1) опису описуваного в романі часу та, зокрема, політичної ситуації в країні: *Так було і тоді, коли ми захопили в полон китайців. Та який там полон, не було в нас ніякого бруну, ворогам ми відразу давали раду шаблями, не тратячи куль, тож і того разу підвели косооких до колоди і я показав їм, аби поклали на неї голови* (2, с. 34). *Я вже знав, що хлопці в чорних плащах таких, як я, часто провокують на «злісне хуліганство», підсилюють когось, щоб затіяв бешкет, а винним роблять тебе. За «злісне хуліганство» ні сіло ні впало могли впаяти три роки* (1, с. 40);

2) перебігу подій, коли автор бажає детально описати ситуацію, яка характеризує певну подію в романі чи допомагає зрозуміти вчинки героїв, їхній стан: *Та ще чуднішою для нього буде інша причта на цій галявині, – це коли згодом сюди придуть інші люди, вони гелготатимуть нетутешньою мовою, чужі, рогаті, себто в рогатих шапках-будьонієках, незнайомі чорному вороніві люди, придуть і відміряють двадцять кроків на схід од старезного дуба і стануть копати, і викопують труну, відкриють віко, та замість отамана знайдуть там тільки записку, від якої можна було здуріти* (2, с. 4). *Мабуть, частина більшовиків висидилася раніше на острові, бо відразу, щойно ми сховалися в заростях очерету, навздогін нам застукотіли автомати. Кулі цвѣохкали тільки горою і в очереті нас не діставали, хоча поміж автоматних черг я почув, як глухо затарабанив «дігтяр»* (1, с. 16);



3) опис окремого героя: *Товклося тут чимало роззяв, дівтори, десь узявся юродивий Варфоломій, що жив у богадільні при Чигиринському Свято-Троїцькому монастирі, але завжди з'являвся там, де з якоїсь особливої okazji скупчувалося чимало люду. Худючий – сама шкіра та кості – Варфоломій улітку і взимку ходив у довгій чорній хламиді з накинутим на голову клобуком. Рідко хто бачив його лице, ніхто не знав його віку і вгадати не міг, бо навіть старі люди пам'ятали Варфоломія таким, як оце зараз, – безпритульним юродивим блукальцем, вищуном, що наперед угадував лихо. Через те селяни його побоювалися, бо казали, що за ним ходить біда, що начебто він її насилає, хоча насправді Варфоломій нічого не насилає, він тільки вгадував наперед те, що мало відбутися* (2, с. 77);

4) характеристики та опису людського колективу: *І голоси їхні теж були тепер іншими, сама чорна туга співала тими голосами – і не про далеких запорожців, що каралися в тяжкій неволі, а ось про цих нетяг, що сиділи за нетесаними столами, прикривши долонями очі, не дивлячись один на одного, а тільки чуючи свою невідступну журбу. Це вони, козаки-нетяги, плакали-побивалися, викликаючи свою долю-задританку, яка давно від них відіуралася, це вони благали буйного вітра визволити їх із тяжкої неволі, а тим часом катюги кували їм ще міцніші кайдани* (2, с. 73).

Таким чином, для творів В. Шкляра характерні однорідні присудки – прості та складені, виражені різними частинами мови, з використанням модальних дієслів, фразеологізмів. Складений іменний присудок виражається структурою «дієслово «бути» + іменні частини мови (іменник, прикметник) та прислівник». Складений дієслівний присудок виражається формулою «модальні дієслова «бути», «могти», «мусити», «хотіти» + особове чи безособове дієслово», а також поєднанням двох смислових дієслів, одне з яких найчастіше виражається особовою формою, а інше – інфінітивом. Прості підмети у творах В. Шкляра виражені іменником (або його еквівалентом) у називному відмінку, інфінітивом, лексичним сполученням слів. Складений підмет виражається за допомогою іменника в називному відмінку в поєднанні з іменником певної семантики (позначення групи, обсягу, міри, сукупності, кількісної семантики), числівником.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Головні члени речення в романах В. Шкляра «Троща», «Чорний ворон» структурно є різноманітними та виконують стилістичні функції передачі авторського бачення описуваної ситуації у творі. Письменник послуговується простим присудком, вираженим такими частинами мови: іменником, займенником, особовим дієсловом, інфінітивом, а також фразеологізмами. Щодо стилістичних функцій, то присудки служать для створення певного емоційного настрою читача, передають психологічну напругу, яку автор створює у своїх романах, допомагають детально описати ситуацію, яка характеризує певну подію в романі чи допомагає зрозуміти вчинки героїв.

Перспективу подальшого дослідження типології головних членів речення убачаємо в з'ясуванні проблемних питань під час визначення присудків та стилістичних функцій, що уможливить опис синтаксичних особливостей і стилістичних функцій підметів у творах В. Шкляра.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вихованець І. Р. Граматика української мови : Синтаксис / І. Р. Вихованець. – К. : Либідь, 1993. – 368 с.
2. Загнітко А. Український синтаксис : теоретико-прикладний аспект. – Донецьк, 2009. – 137 с.
3. Єрмоленко С. Я. Категорія предикативності. Загальна і власне синтаксична семантика речення // Синтаксис словосполучення і простого речення. / С. Я. Єрмоленко – К. : Наукова думка, 1975. – 131 с.
4. Загнітко А. П. Категорія стану в системі граматичних категорій дієслова / А. П. Загнітко // Укр. мовознавство. – 1990. – Вип. 17. – С. 77–84.
5. Загнітко А. П. Теоретична граматика сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис / А. П. Загнітко. – Донецьк : ТОВ «ВКФ «БАО», 2011. – 992 с.
6. Курс сучасної української літературної мови. Т. II. Синтаксис / ред. Л. А. Булаховський. – К., 1951. – 408 с.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1 – Шкляр В. Троща : роман / В. Шкляр. – Харків : Книжковий Клуб «Клуб сімейного Дозвілля», 2018. – 416 с.
- 2 – Шкляр В. Залишенець. Чорний ворон : роман / В. Шкляр. – Харків : Книжковий Клуб «Клуб сімейного Дозвілля», 2019. – 432 с.

Лариса ПІНЧЕВСЬКА

СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ГІПЕРЛОКАЛЬНОГО РАДІО

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Фенько Н.М.

Водночас як «надмісцеві» електронні видання вже мають певні усталені характеристики та специфічні властивості, гіперлокальні радійнні медіа тільки починають свою трансформацію.

Убачаємо за доцільне вдатися до теоретичного розгляду поняття «гіперлокальне радіо», його детальної характеристика, яка надалі може стати практичною базою.

Метою дослідження постає окреслення та аналіз особливостей гіперлокальних радіо як у вітчизняній, так і закордонній медіасфері. **Актуальність дослідження** зумовлена появою тренду «мікролокального» радіо, який варто детально розглянути. **Завдання дослідження:** дослідити суть поняття «гіперлокальне радіо», розглянути особливості мовлення гіперлокального радіо, функції, визначити його формати, дослідити закордонний досвід «надмісцевого радіо», проаналізувати появу гіперлокальних радіо медіа в Україні, чинники їх успішності, описати пілотний проект радіо факультету філології та журналістики Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка «Реалісти».

Праці, які присвячено становленню та розвитку гіперлокальних медіа, створив Вербовий Р. Він визначив суть поняття «гіперлокальне медіа», охарактеризував його, встановив функції [2].

Докладне вивчення радіоного медійного простору, його особливостей, проблем зробив Лизанчук В. [5]. Ю. Нестерняк дослідив перспективи гіперлокальних медіа для України [6]. Є низка електронних ресурсів, які містять інформацію про гіперлокальні медіа, їх змістовне дослідження: Детектор медіа



<http://detector.media>, Медіа Лаб <http://medialab.online>, Інститут масової інформації, Никитенко С. Від локального до глобального: гіперлокальні медіа на Херсонщині <https://imi.org.ua/articles/vid-lokalnogo-do-globalnogo-giperlokalni-media-na-hersonschini>, Об'єднання <https://fundunion.org>.

Електронні ресурси, що містять відомості про радіо та гіперлокальне радієне медіа (Олійник А. Університетські радіо як покликання та професія <https://studway.com.ua/universitetski-radio>, «Світ радіо» <http://proradio.org.ua>, Radio Portal <https://www.radioportal.ru>).

Поява новітніх ЗМІ зумовила розвиток гіперлокальних медіа. Їх унікальність полягає в тому, що вони передають інформацію локального характеру, яка часто лишається поза увагою загальнонаціональних та регіональних журналістів. Саме явище гіперлокальних медіа далеко не нове, адже окремі проекти існували вже порівняно давно (у таких країнах, як Великобританія, Чехія, Данія, Польща, США тощо). Особливої популярності гіперлокальні медіа набули у Великобританії, де постійний доступ до таких ЗМІ має понад 45% населення. Це пов'язано з тим, що більшість громадян відчуває гостру потребу в інформації про події та проблеми того місця, до якого вони територіально прив'язані [2, 73].

Нині радіо вступило в новітній «посттелевізійний» період розвитку, тому сучасне радієне медіа має шукати нестандартні формати та втілювати їх у життя, адже старі традиції та канони вже не задовольняють вимоги нового суспільства.

Відштовхуючись від поняття «гіперлокальне медіа», що характеризується обмеженою тематикою навколо визначеної адміністративної одиниці (району, міста, села, вулиці), можна трактувати термін «гіперлокальне радієне медіа» як медіа, яке обслуговує інформаційні потреби незначної за кількістю аудиторії, характеризується вузьким або спеціалізованим сповіщенням та відображає дійсність засобами радіофонії за допомогою специфічних жанрів. Таке медіа допомагає побачити реалії громади, інформувати громадян та дозволяє говорити про те, що їх турбує. Гіперлокальне радієне медіа заповнює ті прогалини, які утворились у локальних спільнотах та лишилися поза увагою великих ЗМІ [2, 73].

Радіомовлення гіперлокального радієного медіа не націлене на постійну конкуренцію з іншими станціями. Воно вже має свої індивідуальні риси, ефірний образ, який приваблює увагу тієї незначної аудиторії, на яку це медіа розраховане. Таке радіо акцентує увагу на основному потоці новин, який буде актуальним для окремої аудиторії, при цьому не перевантажуватиме слухачів непотрібними деталями.

Гіперлокальне радіо виконує насамперед дві основні функції: інформаційну й емоційну. Інформаційна полягає в забезпеченні інформаційних потреб (що відбувається, де і коли), а емоційна дає громадянам можливість відчутти себе належними до однієї (місцевої) спільноти [6, 131]. У «надмісцевому» медіа функції традиційного мовлення не скасовуються, вони набувають нового змісту та характеристик. Творцями контенту виступають самі слухачі. Є й матеріали місцевих професійних журналістів.

Для «надмісцевого» радіо характерне гіперлокальне програмування, тому слухачі використовують його в якості первинного джерела. Контент радіо складає інформація про затори, погоду, місцеві новини, а не лише музика [4]. У ефірах гіперлокального радієного медіа можна почути програми різних форматних різновидів. Здебільшого це музично-інформаційний формат. Інформаційні випуски короткі та звучать у структурі музичного потоку. Що стосується музичного наповнення, то можна почути доробки місцевих музикантів і співаків, які часто орієнтовані на вузькі смаки. Є й композиції, розраховані на велику аудиторію (загальновідомі хіти). Програми розмовних жанрів на гіперлокальному радіо – це чат-шоу, нетривале спілкування з гостями студії на важливі проблемні теми або більш лайтові (мистецькі, культурні тощо). Новинні – короткі інформаційні програми, у яких звучать новини тієї локації, на яку орієнтоване радіо.

Важливим чинником, що сприяє розвитку медіа як гіперлокальних інформаційних джерел, є можливість їх розміщення на безплатних цифрових платформах, що зменшує фінансові затрати на виробництво новин та не потребує тривалої спеціальної підготовки [6, 131]. Використання таких ресурсів для просування контенту в мережі є характерним як для закордонних, так і для вітчизняних гіперлокальних радієних медіа.

«Oxide Radio» – це студентське радіо Оксфордського університету. Воно інтегроване в Інтернет та здійснює трансляцію програм протягом навчальних семестрів. Це радіо перебуває в центрі університетської культури. Студенти мають можливість ділитись своїми думками, проблемами з великою аудиторією. Зацікавлена молодь займається розвитком радіомовлення. Є зворотній зв'язок зі слухачами. Формат мовлення – музично-інформаційний [10].

«Stranton FM» це радіо початкової школи «Stranton Primary School», що в місті Хартпул, Англія. Контент створюють учні і вчителі. Мовлення відбувається 24 години на добу. Команда порталу «School radio» надала всі необхідні системи для запуску в 2018 році радіостанції FM [11]. У роботу медіа залучено батьків. Це забезпечує їх тісний зв'язок зі школою та розуміння освітнього процесу.

Шкільне, університетське, місцеве та інші різновиди гіперлокального радіо мають власні сайти в Інтернеті, де можна слухати ефіри наживо, коментувати, пропонувати власні ідеї для програм та підтримувати зв'язок з організаторами цих медіа. Є сторінки в соціальних мережах.

«Вважаю, що найбільша проблема гіперлокальних медіа – донести факт їх існування місцевій громаді. Так би мовити, привчити людей, що існує таке медіа, де постійно розміщується релевантний контент», – говорить Деміан Редкліфф [1]. Тенденція недовіри до ЗМІ є і в Україні, тому виникають труднощі з гуртуванням громади довкола гіперлокального медіа. В країні створено Школу гіперлокальних ком'юніті медіа, де активні представники громад мають можливість втілити в життя задумані проекти [7].



Серед проблем розвитку українських гіперлокальних медіа можна назвати такі: порівняно малий прибуток та комерційна рентабельність; складність монетизації; засилля соціальних мереж та новинних агрегаторів; низька інформаційна активність громад [2, 76].

Виходячи з основного визначення поняття «гіперлокальне медіа» та його характеристик, можна говорити про те, що традиційними та найдавнішими представниками «мікролокального» радіо в Україні є університетські радіо редакції. Наприклад, перші згадки про радіовузел Національного Технічного Університету України «Київський Політехнічний Інститут» з'являються в 1927 році, хоча перший ефір відбувся 31 серпня 2009 – трансляція свята Дня першокурсника з площі Знань [8]. Радіостанції маленьких населених пунктів теж тяжіють до гіперлокального програмування. Вони або змінюють формат мовлення, або створюють нові платформи для просування контенту. Це пов'язано з тим, що гіперлокальні медіа на зразок редакцій органів держадміністрацій чи селищних рад перестали задовольняти інформаційні потреби населення.

«Вільне РАДІО королівського міста» – радіо міста Жовкви, Львівська область. Це цілодобове онлайн-радіо та система гучномовців, розміщених у центральній частині міста. Протягом дня гучність трансляції плавно змінюється. У інших містах гучномовці розміщено на зупинках громадського транспорту з тотальним засиллям довгих комерційних рекламних блоків в ефірі. Це радіо медіа є своєрідним сіті-гайдом, акцентує увагу на проблемах та досягненнях жовківчан [3].

«Urban Space Radio» – Івано-Франківське радіо. Тематична неповторність цього медіа полягає в тому, що в програмах піднімаються проблеми урбаністики, зокрема шляхи розвитку сучасних міст. Ці проблеми не лише обговорюються, а й одразу відбувається пошук можливостей для їх вирішення. Ведучі програм розглядають місцеві ініціативи мешканців Івано-Франківська, а також популяризують ідеї експертів з різних міст. Радіостудія знаходиться у громадському ресторані «Urban Space 100». Трансляція відбувається ще й у мережі [9].

Проект гіперлокального радіо «Реалісти» факультету філології та журналістики Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка перебуває на стадії розвитку. Вже проведено декілька тестових ефірів, але переважно транслюється музика. Мовлення відбувається через систему гучномовців на кожному поверсі факультету. Формат мовлення – музично-інформаційний. Інформаційні блоки складають 10% ефіру, 90% – музична частина. Виходимо в ефір на великих перервах, щоб залучити більше слухачів. Є тестова сторінка в мережі Facebook.

Висновки. Гіперлокальне радіо медіа є специфічним засобом продукування інформації, сформоване під впливом наслідків цифрової революції. Таке радіо спеціалізується на продукованні контенту, який може стосуватися життя цілого міста, селища, мікрорайону, вулиці, мешканців будинку, навчального закладу та відображати дійсність засобами радіофонії за допомогою специфічних жанрів. Таке радіо не лише розповсюджує інформацію, а й стає важливим центром консолідації та розвитку громади.

Гіперлокальне радіо медіа наразі активно розвивається та має достатньо перспектив для продовження діяльності. Воно користується попитом серед слухачів, які є ще й творцями контенту такого радіо. Розміщення цього медіа на безкоштовних цифрових платформах зменшує фінансові затрати, дозволяє розширити аудиторію, зокрема й серед молоді.

Принцип інтернет-мовлення притаманний гіперлокальним радіо медіа. Він не обтяжує формат та не створює труднощів з передаванням сигналу.

Традиційне радіо передає інформацію лише звуком. Завдяки розвитку гіперлокальних радіо медіа в мережі, з'являється можливість трансляції ефірів на Youtube каналах з використанням відеоматеріалів, а на сайті медіа додаються різноманітні ілюстрації, що підсилюють цікавість до радіо з боку слухачів та викликають у них позитивні асоціації.

Український та зарубіжний сегменти гіперлокального радіо медіа постійно поповнюються новими зразками. Відбуваються процеси трансформації типових локальних проектів у популярні сучасні «надмісцеві» медіа, створюються нові радіо редакції. Ніша сіті-гайдів має попит серед слухачів. Радіо проекти навчальних закладів стають платформами для втілення ідей студентів та учнів. В Україні є певні проблеми розвитку гіперлокальних медіа: малий прибуток та комерційна рентабельність, складність монетизації, низька інформаційна активність громадян, засилля соціальних мереж та новинних агрегаторів. Українські та закордонні гіперлокальні радіо медіа мають сторінки в соціальних мережах, тому спостерігається потужний зворотній зв'язок зі слухачами.

У майбутньому гіперлокальні радіо медіа мають можливість стати основними джерелами інформації серед реципієнтів окремих місцевостей, але не замінять традиційні загальнонаціональні радіо станції. «Надмісцеві» медіа можуть доповнити та розширити основну інформацію свого центру, яка є недоступною для масштабних засобів масової інформації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акришова Л. Британський експерт Деміан Редкліфф: «Гіперлокальні медіа вже заповнюють географічні прогалини». Платформа : веб-сайт. URL: <http://platfor.ma/magazine/text-sq/media-innovations-lab/damian-radcliffe> (дата звернення: 12.11.2018).
2. Вербовий Р. М. Гіперлокальні медіа як різновид ЗМІ: визначення поняття, функції, видова характеристика. Держава та регіони. Гуманітарні науки. 2015. Вип. 2 (41). С. 73-77.
3. Вільне РАДІО королівського міста. Вільне радіо : веб-сайт. URL: <http://vilneradio.com.ua> (дата звернення: 16.12.2018).
4. Пітер Фром Якобсен: «Гіперлокальні медіа можуть бути сталим бізнесом». Детектор медіа : веб-сайт. URL: <http://detector.media> (дата звернення: 20.12.2018).
5. Лизанчук В. В. Основи радіожурналістики: підручник. Київ : Знання, 2006. 628 с.
6. Нестеряк Ю. М. Гіперлокальні медіа: перспективи для України. Наукові записки інституту журналістики. 2014. Том 56. С. 131-134.



7. У Херсоні вже вдруге пройшов з'їзд засновників гіперлокальних медіа в Україні. Об'єднання : веб-сайт. URL: <https://fundunion.org> (дата звернення: 25.12.2018).
8. Олійник А. Університетські радіо як покликання та професія. Студвей : веб-сайт. URL: <https://studway.com.ua/universitetski-radio> (дата звернення: 5.01.2019)
9. Проект «Urban Space Radio». Тепле місто : веб-сайт. URL: <http://warm.if.ua/uk> (дата звернення: 10.02.2019)
10. Oxide Radio. Oxide Radio : веб-сайт. URL: <https://www.oxideradio.live> (дата звернення: 9.01.2019)
11. Stranton FM Primary School Radio. Stranton FM Primary School Radio : веб-сайт. URL: <http://www.schoolradio.com> (дата звернення: 10.02.2019)

Каріна ПЛАХОТНИК

РОМАН ЮРІЯ КОСАЧА «ВОЛОДАРКА ПОНТИДИ» В ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОМУ ОСМИСЛЕННІ
(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Ключек Г.Д.

Художня проза Юрія Косача – явище цікаве й самобутнє, яке засвідчує неординарність мислення автора, його проникливий аналіз і відчуття потреб часу. Талант письменника різноплановий, він яскраво проявив себе як у поезії, так і в прозі.

Художні пошуки письменника-емігранта відбувалися в руслі європейської культурної традиції, особливо близької йому ще й завдяки доброму знанню кількох іноземних мов. Послідовно обстоюючи потребу оновлення вітчизняного мистецтва слова, в історичній прозі він активно розробляє недостатньо висвітлені, як у белетристиці, так і в наукових розвідках, актуальні для свого часу теми і проблеми; пропонує власні, нерідко контрверсійні трактування подій і постатей минулого; сміливо експериментує з поетикою тексту; апробує нові методи освоєння (охудожнення) історіографічного матеріалу [9, с.4]

Вивченню творчості Ю.Косача присвячені праці таких науковців, як В.Агеєва [1], Р.Радишевський [8], С.Романов [9], І.Сквирська [13] та ін.

Метою статті є розглянути особливості роману «Володарка Понтиди» в літературознавчому осмисленні.

Об'єктом дослідження є роман Ю.Косача «Володарка Понтиди». Творчість Ю.Косача ще недостатньо вивчена, оскільки твори письменника в радянські часи в Україні майже не друкувалися. Отже, **актуальність** статті визначається необхідністю узагальнення літературознавчих досліджень творчості Ю.Косача, зокрема роману «Володарка Понтиди».

Історія українського народу завжди становила інтерес для митців, у тому числі й діаспорних. У літературній спадщині Юрія Косача є чимало творів, в основу яких лягли історичні події України та Європи. Увага письменника завжди була прикута до справ державотворчих, тож більшість його визначних романів («Сонце в Чигирині»), «Глухівська пані», «День гніву») відбивають переломні події в українській історії. Письменник у своїй оригінальній творчій манері реконструює тогочасну модель політичної картини світу.

У 1987 році вперше виходить роман Ю.Косача «Володарка Понтиди». Він був надрукований у видавництві «Нові обрії» в Нью-Йорку за сприяння видавця Мар'яна Коця. Це історичний пригодницький роман, події якого відбуваються у XVIII ст. У ньому розповідається про загадкову особу того часу княжну Тараканову. Уперше вона згадується на сторінках книги французького дипломата й письменника Жана Анрі Кастери, що вийшла в 1797 році і, звісно, в Росії була заборонена. Поширювались якісь чутки, із рук у руки передавали рукописи, з яких можна було до певної міри дізнатися про плід таємної любові імператриці Єлизавети та її фаворита Олексія Разумовського. Тож за версією Кастери, «княжна Тараканова – молодша з трьох дітей Єлизавети Петрівни й Олексія Розумовського – народилася в 1755 р. Її претензії на престол підтверджують виписки з листів італійського абата Роккатані (1820 рік), де згадувалося про перебування в Римі на початку 1775 року невідомої принцеси Єлизавети, доньки російської імператриці, яка шукала підтримки у польського посла та папської курії. Її приїзд у Ліворно, донесення командувача російської ескадри в Середземному морі графа Олексія Орлова щодо контактів із самозванкою і рапорт від 14 (25) лютого 1775 року про її арешт викликали новий спалах зацікавленості до подальшої долі інтригантки. Її триумф був не довгим – вона перебувала на політичній арені три роки (1772-1775). Різні версії публіцистичного чи художнього характеру про походження княжни висувалися уже після її полону.

Ю.Косач у романі «Володарка Понтиди» запропонував своє бачення цієї історії. Як зазначає Т.Даниленко, вибір історичної теми, ставлення до джерельної бази, осмислення минулого художніми засобами роблять роман унікальним щодо історіософської глибини твором. Письменник здійснив історичне «розслідування» долі загадкової самозванки на російський престол. Відповідно до загальної теми історичного жанру, автор ставить і розв'язує у творі конкретну проблему, головна з яких – самовизначення (національне, буттєве) українців в умовах європейського життя та органічність їхньої інтеграції у західну цивілізацію. У романі письменник поряд із висвітленням суспільно-політичної сторони життя епохи намагається ввійти ще й у духовну сферу існування історичної особистості [2, с.318].

«Володарка Понтиди» – це своєрідний літопис Самовидця, молодого шляхтича з Сіверщини, що вибрався на навчання до Страсбурга і мав розвивати батьківську справу. Та зла доля звела його з таємничою Дамою з Азова. Відтоді герой не мав спокою і прямував за обраницею скрізь: у погонях, в'язницях, при дворах та маетках, у злиднях та розкошах [10]. Те, що письменник обрав оповідачем Рославця, дозволило йому стилізувати твір під XVIII століття, в якому поширеними були подібні «записки».

Сам автор у післямові «Роман антигероя» підтверджує, що твір постав у формі «діарія», записника, і таку форму сучасні критики вважають навіть кращою, ніж традиційний історичний роман. То ж автор намагався зберегти «і титулу і кому» згаданого діарія, затримуючи по змозі стиль і розповідь того, хто



залишив для нащадків свої записки. Модернізовано тільки мову, щоб вона була зрозуміла для сучасного читача, бо ж діарій писано так званою «книжною» мовою XVIII ст., тобто сумішшю української, церковно-слов'янської, також всуміш з російськими наріччями сумежних з Україною регіонів, пересиченою латинізмами, полонізмами, та макаронізмами так, як писались мемуари сучасників-українців, хоча б М. Ханенка, Г. Вінського, О. Некрашевича й інших [5, с.479]. Водночас це дало можливість авторові подати картину тогочасних подій не з власних уст, а наче об'єктивне бачення учасника без фінальних висновків. Тож Ю.Косач не дає однозначної відповіді на головне питання: ким же була княжна Тараканова? Самозванкою чи нащадком царської крові?

Митець у притаманній йому творчій манері виписав постать княжни. Її зовнішність, риси особистості, картини побуту вимальовуються не тільки на основі «сухих» архівних документів, а й з урахуванням власних вражень автора від опису тогочасного періоду. Власне, в авторському домислі полягає глибока емоційність зображення. Письменник, як зазначалося, обрав форму діарія, щоденникових записів очевидця, завдяки якому події постають перед читачем, так би мовити, «з перших уст». Доктор філологічних наук Д. Затонський погоджується з доцільністю такої форми: «Оповідь, яку веде Рославець, має й ту перевагу, що дозволяє авторові вільно, природно, невимушено стилізувати роман під літературу XVIII століття. Не тільки тому, що тоді романи у більшості були «розповідями» чи «записками», начебто лише знайденими і виданими справжніми авторами. Річ ще й в тому, що така оповідь дає Косачеві змогу стилізувати сам текст, саму лексику, саму манеру викладу. І тут в пригоді сталася навіть і мова Косача: вона дещо полонізована, дещо латинізована і тому виглядає більш архаїчною». [3, с.442]

Княжна Тараканова, романтичний образ котрої перебував у центрі всеєвропейської уваги, фігурує не в одному літературному творі, та й у живописі: спадає на думку однойменна картина Константина Флавицького, де досить молода жінка має загинути від тюремної повені. Художник зображає кінець, фіаско аристократки чи шахрайки, а Косач розгортає перед читачами вітальну силу жінки, хаотичний час та ризики героїні, що полонили уяву митців та істориків. У короткій авторській передмові до роману митець так це зазначає: «Вісімнадцяте сторіччя, сторіччя чудесного рококо, просвітителів, енциклопедистів, що підготували велику революцію 1789 року, незрівнянних учених, письменників, полководців; сторіччя, що вивело на кін історії народ, – все це завжди мене дуже цікавило. Через те легко було натрапити в пошуках цікавого сюжету як з вітчизняної, так і з світової історії на постать, що інтригувала вже не одного літератора. Це добре відома самозванка, загадкова «княжна Тараканова», що стала легендою хоча б тільки завдяки зворушливій картині Флавицького» [2, с.316].

Письменник у своїй художній версії сумістих історії двох різних жінок, про яких збереглися суперечливі відомості. До сьогодні історики не можуть дати однозначної відповіді на питання, хто була та претендентка: самозванка-авантюристка чи справжня дитина цариці й українського козака, шлюб яких був законним, освяченим церквою, хоч і таємним. Ходили чутки про те, що Єлизавета мала дітей, яких приховувала, відправляючи в маєток Розумовських Дараганівку, за співзвучністю з назвою маєтку, їх прозвали «князми Таракановими» [2, с.316]. Сам Ю.Косач у «Слові від автора» говорить, що прізвище Тараканова, за співзвучністю до «Дараган», вигадала сама Катерина II, тобто як «таргана», «таракана», шкідливого інсекта, якого треба негайно розчавити... хоча петербурзькій автократці, убогій принцесі Ангальт-Цебст, яка за допомогою гвардії та вбивши свого чоловіка Петра III дісталася на престол, не вдалося незславити «самозванку». Пам'ять про неї перетривала багато політтів, ставши для багатьох поколінь прапором революціонерів – бійців проти царизму. Її легенда, як символ відваги і мучеництва, славилась багатьма поколіннями борців проти самодержав'я [5, с.478]

Перед тим, як починати писати твір, Ю.Косач опрацював архівні матеріали періоду правління Катерини II, зібрав відомості про гіпотетичну претендентку на російський престол, вивчив документи, що з'явилися в XVII і у шістдесятих роках XVIII століть. Автор досконало вивчив не тільки історію княжни Тараканової, але й історію епохи, в яку вона жила і діяла. Для Косача-письменника таємнича і трагедійна постать так званої княжни Дараган-Тараканової була ще й цікава насамперед тим, що це була, мабуть, перша українка емігрантка, помітна також своїми політичними концепціями, в яких фігурувала й Україна як окрема частина майбутнього імперіального комплексу відродженої Візантії [5, с.479].

Ю. Косач – письменник-емігрант, який волею обставин опинився за межами рідного краю та жив і творив у складних життєвих обставинах. Велич таланту українського письменника дозволила йому яскраво представити українську історію в контексті європейської. Деякі літературознавці вважають, що саме зображення епохи, а не важливий епізод полонення самозванки, перетворює роман «Володарка Понтиди» в значущий історичний твір [2, с.317].

Можливо, причиною зацікавленості письменника була не сама героїня, а уособлення в ній страдницького образу вимушеного емігранта, яким був і сам Косач. Однак для письменника, що постає як геніальний знавець історії, найцікавішою в біографії княжни Тараканової стала саме її заплутаність. Цю думку підтверджує й дослідник Р.Радишевський: «...на перший план у романі поставлена не мета і дії «самозванки», а доля людини у вигнанні з рідної землі» [7, с.487].

Підтвердження того, що Ю.Косача турбує проблема пошуку «своєї України», знаходимо в рецензії Марко Роберта Стеха: «Прочитуючи цей високоінтелектуальний роман читач може сказати, що «Володарка Понтиди» – це у погоні за далекою, але водночас безмежно рідною Україною і можна припустити, що то саме її автор лауреє вінком «Володарки» всіх Русей та Понтиди. За словами Юрія Шереха (Шевельова) «не знаходить такої України, як він уявляв та бажав», а іншої він не знає або радше не може зрозуміти, як



цілості. Образ лишається для нього загадковим. І він починає шукати Україну не в Україні, а в Європі, як Пантелеймон Куліш Колись шукав... по черзі в Санкт-Петербурзі, в Варшаві і в Стамбулі...» [11, с.507].

Зацікавленість становить і сама тема, і її художнє втілення у формі авантюрно-історичного роману. Хоча водночас маємо серйозність проблематики і глибину її художньої розробки, психологізмом характерів. Автор будує історію, робить він це природно – так, що на тлі усіх реальних історичних подій та героїв проступають психологія, політика, побут, культурні практики.

Для Ю. Косача теж найважливішим художнім елементом історичного твору є ідея, яку сприймав «... як своєрідний “продукт” синтезу документального матеріалу й письменницького хисту» [9, 83-84].

Разом із тим митець застерігав від недолугої модернізації ідеї, оскільки це може призвести до спотворення історичної правди й знизить мистецьку вартість тексту. Ю.Косач наділяє поняття “ідеї” подвійним значенням: це водночас і провідна думка твору, і характерні особливості, специфіка, суть обраної письменником доби. Отже, головною умовою, яка висувається історичному романісту, є уміння із позицій свого часу, науки, культури, світогляду “побачити”, зрозуміти ідею – реальну людину і її епоху.

Дмитрій Затонський в своїй рецензії до роману писав: «Книга читається легко, читацька зацікавленість пригодами, характерами, життєвими реаліями не вщухає до останньої сторінки. Власне кажучи, вони ніби були створені один для одного – цей письменник і ця книга. Висока культура, знання мов, можливість користуватися архівами і бібліотеками світу, можливість хоча б сьогодні подивитись на місця дії – Париж, Майнц, Венецію, Неаполь, Пізу, – слов'янське походження, органічний зв'язок з нашою країною, глибоке володіння її культурою, її історією і не в останню чергу прогресивні переконання – все це, помножене на письменницький талант, і покликала до життя "Володарку Понтиди" [4, с.442-443].

Отже, підсумовуючи думки літературознавців стосовно роману «Володарка Понтиди», відзначимо, що історична проза Юрія Косача відображає важливі історичні епохи України – суперечливі, драматичні, часом фатальні. Письменник зробив неоціненний внесок у розвиток вітчизняної історичної прози. Він розробив власну концепцію історичного роману, яка полягала у документальній достовірності історичних фактів та їх художнього осмислення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Агеева В. Юрій Косач // Слово і час. – 1995. – № 1. – С. 21–26.
2. Даниленко Т. Історіософський аспект відображення історії в романі Ю.Косача "Володарка Понтиди" // Рідне слово в етнокультурному вимірі. – 2012. – С.313 – 319.
3. Затонський Д. Про роман Юрія Косача «Володарка Понтиди» // Косач Ю. Володарка Понтиди (Regina Pontica) : Роман. – Нью-Йорк: Нові обрії, 1987. – С. 436-444.
4. Косач Ю. Володарка Понтиди / Юрій Косач. – К.: Радянський письменник, 1987. – 261 с.
5. Косач Ю. Володарка Понтиди / Юрій Косач. - К.: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2017, видання друге. – 528 с.
6. Проза про життя інших: Юрій Косач: тексти, інтерпретації, коментарі / [упоряд. В. Агеева]; – К.: Факт, 2003. – 352 с.
7. Радишевський Р. «Володарка Понтиди» - авантюрний роман-щоденник Юрія Косача // Косач Юрій. Володарка Понтиди. – К.: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2017, – С.482 – 500.
8. Радишевський Р. Юрій Косач: література як голос нації: монографія. – К.: Талком, 2018. – 384 с.
9. Романов С. Юрій Косач між минулим і сучасним. Історична проза письменника 1930-х років: Монографія. – Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2009. – 268 с.
10. Стахівська Ю. Юрій Косач. Володарка Понтиди. – [Електронний ресурс] : Режим доступу : <https://krytyka.com/ua/reviews/volodarka-pontydy>
11. Стех Марко Роберт. У погоні за з'явою: Юрій Косач та його «Володарка Понтиди» // Косач Юрій. Володарка Понтиди.-К.: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2017. – С. 501-526.
12. Філоненко С. Масова література в Україні: дискурс / гендер / жанр: монографія / Софія Філоненко. – Донецьк : ЛАНДОН–XXI, 2011. – 432 с.
13. Сквирська І. Система образів повісті Ю. Косача "Еней та життя інших" / І. Сквирська // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Літературознавство, мовознавство, фольклористика. – 2010. – Вип. 21. – С. 24-27. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKNU_LMF_2010_21_10

Євгенія РАСПРЯХІНА

ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ТЕНІСНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ (студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Нестеренко Т. А.

Одним з найменш вивчених прошарків спортивної лексики є одиниці великого тенісу. З одного боку, тенісна термінологія – невід’ємна частина діяльності людей, безпосередньо пов’язаних з цим видом спорту. Але попри надзвичайну популярність тенісу, його видовищність та комерційну значущість в українській науково-методичній літературі вкрай бракує праць не тільки з історії, соціології, економіки чи маркетингу цього ігрового виду спорту, а й навіть з теорії та методики спортивного тренування, відновлення, підготовки резерву, тренерських кадрів тощо. Серед робіт, на які можна спиратися, – посібники М. В. Ібраїмової, О. В. Ханюкової, Л. В. Поліщук «Сучасна школа тенісу» (2013); М. Креспо «Підготовка юних тенісистів» (2013); В. Н. Платонова «Периодизация спортивной тренировки. Общая теория и ее практическое применение» (2013); дисертація О. В. Лазарчук на здобуття ступеня кандидата наук з фізичного виховання і спорту «Побудова тренувального процесу тенісистів першого року навчання в умовах клубної системи» (2009) [2; 3; 6; 4].

З іншого боку, тенісна лексика – це самостійний сегмент національної мови, який цікавить не тільки людей, безпосередньо чи опосередковано пов’язаних з цим видом спорту, а й лінгвістів. Актуальність вивчення одиниць тенісної лексики спричинила практично повна відсутність україномовної літератури з тенісу. Складність засвоєння спортивної термінології зумовлена дефіцитом будь-яких лексикографічних праць чи наукових розвідок з української термінології тенісу, зокрема термінологічних словників,



монографій, навчальних посібників. Разом з тим «упорядкування, унормування, кодифікація та уніфікація української термінології належить до державотворчих процесів, бо очевидним є те, що безповоротний процес українського державотворення диктує такі потреби національного життя, які сприяли би утвердженню його престижу в усьому світі» [7, с. 21–23].

Відповідь на питання про сучасний стан та перспективи розвитку тенісної термінології як однієї з терміносистем і важливого складника лексичного фонду української мови закорінена в історію цього виду спорту. Це вимагає аналізу чинників, які суттєво або частково вплинули на формування термінологічної бази тенісу. **Метою** статті є пошук чинників, що вплинули на формування термінологічного апарату великого тенісу в українській мові.

Теніс (великий теніс) має тривалу історію розвитку, результатом якої було встановлення місця та умови проведення гри, вироблено стандарти на спортивний інвентар, сформульовано та уніфіковано правила тенісу. Значний вплив на формування традицій та термінології великого тенісу мали Франція та Велика Британія, тому офіційною мовою Міжнародної федерації тенісу є французька з англійським перекладом, що значною мірою впливає на тенісну термінологію. Нині триває відкрита ера тенісу: по всій Європі й інших континентах, зокрема й в Україні, у теніс грає значна кількість людей різного віку.

В українських землях теніс з'явився завдяки англійським купцям. Ведучи активну торгівлю, вони діставалися України на торгових суднах, що прибували в Одеський морський порт. Документи свідчать, що 1890 р. в Одесі було створено перші тенісні клуби. Згодом теніс поширився в інших містах України. Центрами розвитку українського тенісу стали Київ та Одеса. У 1913 р. було організовано тенісні змагання в Києві в рамках Першої київської спортивної олімпіади, зокрема турнір лаун-тенісистів з 20 до 28 серпня проводився на території нинішнього Центру виставок і ярмарків [12]. У 1920-х рр. відбулися показові тенісні матчі в Одесі, з 1930 р. розпочалися змагання за першість України; їх продовжують і після 1945 р. в категоріях командної першості, особистої – чоловіків, жінок або змішаних пар; влаштовуються також зимові змагання, змагання молоді тощо.

Особливості має розвиток тенісу в Галичині. На галицьких землях перші тенісні (**ситківкові**) клуби з'явилися у 1890-х рр. під впливом зв'язків з Віднем. Узагалі, на рубежі XIX–XX ст. на території Західної України набували популярності та стрімко розвивалися різні види спорту. Одним з перших в українському середовищі їх опановував і популяризував громадський та культурно-просвітній діяч, педагог, видавець і меценат І. М. Боберський (1873–1947). Він активно вивчав спеціалізовану закордонну літературу того часу, перекладав, укладав і видавав перші українські посібники з тіловиховання та спорту, як-от: «Забави й гри рухові», «Копаний м'яч», «Ситківка» тощо. І. М. Боберський розробляв і адаптував до української мови іноземні спортивні поняття й терміни, які завдяки його публікаціям набували широкого вжитку. У словнику українця початку XX ст. з'явилися слова *копаний м'яч (футбол)*, *дужання (боротьба)*, *лещетарство (лижний спорт)*, *наколесництво (велосипедний спорт)*, *відбиванка (волейбол)*, *кошиківка або кошівка (баскетбол)*, *ситківка (теніс)* тощо. Зокрема, І. М. Боберський пропагував в українському патріотичному тіловиховному та руханковому товаристві «Сокіл» і студентських спортивних клубах теніс (ситківку). Видатний українець став автором одного з перших посібників, присвячених великому тенісу – Забави і гри рухові. Частина IV. Ситківка [1]. Дослідження знайомить читача з історією та правилами гри, а також містить англо-український словник термінів.

Перші змагання з ситківки провело спортове товариство «Україна» 1911 р. у Львові за ініціативи О. Кульчицького та П. Франка. Син видатного українського письменника І. Франка Петро виступив автором «Правил до ситківки» [10]. 1924 р. з'явився Львівський ситківковий клуб (ЛКС, діяв до 1939 р.), який мав власні тенісні корти й проводив змагання за першість Західної України.

У діаспорі США й Канади теніс пропагував Карпатський лещетарський клуб (з 1955 р., відбуваються щорічні змагання за першість Союзу україно-американського спортивного товариства) й Українські спортові центральні Америки та Канади в групах молоді й сеньйорів.

В Україні теніс був і залишається надзвичайно популярним видом спорту. Київська тенісна школа була, вочевидь, найкращою в Радянському Союзі завдяки сприятливому клімату, непоганим умовам розвитку (тенісні корти діяли практично у всіх великих містах) та спортсменам, щиро захопленим цим видом спорту. Та все ж у колишньому Радянському Союзі тенісом не займалися професійно, що негативно вплинуло не лише на спортивні результати, а й на формування української тенісної термінології. В. Кевлич, менеджер чинної першої ракетки України Е. Світоліної, згадуючи, як після відкриття кордонів 1995 р. він отримав нагоду пройти навчання у своїй першій міжнародній школі суддівства в Польщі, визнає, що лише тоді зрозумів усю справжню різницю між професійним тенісом та тим, який розвивався в СРСР. Це був справжній шок, проте, коли в Україні почали проводити перші професійні турніри, навіть на найнижчих рівнях, реакція глядачів і спортсменів засвідчила велику любов країни до цього виду спорту [9].

Протягом наступних двох десятиліть з'явилася плеяда досить успішних професіоналів, проте брак досвіду не давав змогу повністю використати наявний потенціал і посісти належне місце у світовому рейтингу. Для досягнення стабільно високих результатів потрібна була правильна система та значні кошти. І нині Федерація тенісу України, яка існує всього 28 років, має дуже скромний бюджет, її основна роль протягом багатьох років полягала в тому, щоб налагодити взаємозв'язок між перспективними гравцями й бізнес-спільнотою та приватними спонсорами, у яких були гроші й бажання витратити їх на теніс. На межі століть в Україні почали проявляти себе аматорські ліги.

За останні десятиліття цей вид спорту в Україні почав стрімко розвиватися відповідно до тенденцій сучасного світового тенісу, а українські спортсмени досягли значних результатів. Зростає популярність



тенісу та відсутність сформованої термінологічної бази вимагає прискіпливої уваги вчених до тенісної термінології.

Проблеми української термінології великого тенісу пов'язані з цілою низкою екстралінгвістичних та лінгвістичних чинників. Серед екстралінгвістичних факторів можемо визначити такі.

1. Відносно молодий вік цього виду спорту на українських землях. Нагадаємо, що перші згадки про тенісні клуби в південному регіоні України, зокрема в Одесі, датуються 1890 р., а офіційні змагання, до програми яких був включений теніс, відбулися лише в 1913 р.

2. Окремішим розвитком термінології тенісу в Східній і Західній Україні, що зумовлюється відсутністю територіальної цілісності України в кінці XIX – на початку XX ст., існуванням двох варіантів літературних мов та формуванням традицій культури та спорту під впливом і тиском Царської Росії та Австро-Угорщини відповідно. Так, в Одесі перші тенісні клуби з'явилися завдяки англійським купцям, що на довгий час зупинилися в портовому місті, а на Галичині – під впливом зв'язків з Віднем.

3. Процесами лінгвоциду української мови шляхом русифікації, що звело нанівець значні напрацювання в царині української термінології в період діяльності у Львові Наукового товариства імені Тараса Шевченка (кін. XIX ст. – початок XX ст.) та періоду діяльності в Києві Інституту української наукової мови (1921–1931 рр.) [8].

4. Процесами інтернаціоналізації термінології, адже офіційною мовою Міжнародної федерації тенісу є французька з англійським перекладом, що значною мірою впливає на тенісну термінологію.

5. Історією формування цього виду спорту, сучасним станом розвитку тенісу у світі загалом та в Україні зокрема.

Серед власне лінгвістичних проблем, пов'язаних з розбудовою української науково-технічної термінології, Г. В. Наконечна виділяє такі: проблема спадщини; проблема запозичень; проблема перекладу термінів; словотворча проблема; правописна проблема; проблема транслітерації; проблема культури наукової мови [5]. Жодна інша терміносистема не відчуває цих проблем настільки гостро, як тенісна. Можливість мати термінологію великого тенісу, що містила б специфічні національномовні риси, українська мова, вочевидь, втратила після репресивних «Термінологічних бюлетенів» 1933–1935 рр., коли автентична українська термінологія ситківки, упорядкована П. Франком та І. Боберським, стала недоступною для користувачів: її було вилучено з офіційних підручників та словників, заборонені джерела потрапили до спецховищ бібліотек, звідки їх видавали користувачам тільки за спеціальним дозволом. Наприклад, посібник І. Боберського «Забави і гри рухові. Часть IV. Ситківка» [1], у якому автор здійснив вдалу спробу перекласти англійські терміни великого тенісу (у викладі І. Боберського – *ситківки*) українською мовою, мав наклад усього 400 екземплярів, на сьогодні він вважається рідкістю, його немає навіть у каталогах Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, тому вивчити, систематизувати та застосувати термінологію цього періоду становить значні труднощі.

Тож на сьогодні можемо виокремити принаймні п'ять лінгвістичних чинників, що впливають на формування термінології великого тенісу в українській мові:

1. Виявлення англіцизмів (американізмів) у терміносистемі великого тенісу та наукове обґрунтування доцільності їх ужитку.

2. З'ясування ролі й місця інтернаціоналізмів та їх національних відповідників у тенісній терміносистемі.

3. Способи відбору назв опредметнених дій та опредметнених ознак, їх дефініція, кодифікація й стандартизація.

5. Орфоепічні й орфографічні проблеми тенісизмів.

6. Проблеми транслітерації тенісної лексики.

Отже, нині в Україні активно розвивається як професійний, так і аматорський теніс, проте відсутність сформованої термінологічної бази вимагає прискіпливої уваги вчених до тенісної термінології. Українська термінологія великого тенісу, яка мала б розвиватися разом із іншими терміносистемами, на сьогодні має низку специфічних проблем, зумовлених історично, гостру потребу створення національних термінологічних стандартів, термінологічних словників тощо. Проблеми української термінології великого тенісу пов'язані з цілою низкою чинників, серед яких екстралінгвістичні (відносно молодий вік цього виду спорту; окремішим розвитком термінології у Східній та Західній Україні; процеси лінгвоциду української мови; інтернаціоналізація термінології тощо) і лінгвістичні (необґрунтоване зловживання англіцизмами; відсутність стандартизації та кодифікації термінів; проблеми транслітерації тенісної лексики тощо).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Боберський І. Забави і гри рухові. Часть IV. Ситківка / І. Боберський. – Львів, 1909. – 47 с.
2. Ібраїмова М. В. Сучасна школа тенісу: початкова підготовка: навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів фізичної культури і спорту] / М. В. Ібраїмова, О. В. Ханюкова, Л. В. Поліщук. – К : Експрес, 2013. – 204 с.
3. Креспо М. Подготовка юных теннисистов : учебно-методическое пособие для тренеров / М. Креспо, М. Рейд. – Валенсия : изд-во МФТ, 2013. – 320 с.
4. Лазарчук О. В. Побудова тренувального процесу тенісистів першого року навчання в умовах клубної системи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. і спорту : спец. 24.00.01 / О. В. Лазарчук; Дніпропетровський державний інститут фізичної культури і спорту. – Дніпропетровськ, 2009. – 20 с.
5. Наконечна Г. Українська науково-технічна термінологія. Історія і сьогодення / Г. Наконечна. – Львів : «Кальварія», 1999. – С. 105 с.
6. Платонов В. Н. Периодизация спортивной тренировки. Общая теория и ее практическое применение / В. Н. Платонов. – К. : Олимпийская литература, 2013. – 624 с.
7. Поллога Л. Здобутки і втрати української термінології та термінографії за десять років незалежності / Левко Поллога // Вісник Нац. ун-ту «Львів. політ». Серія «Проблеми української термінології». – 2002. – № 453. – С. 21–23.



8. Радевич-Винницький Я. Лінгвоцид як форма геноциду / Я. Радевич-Винницький. – К.: Українська видавнича спілка ім. Ю. Липи, 2011. – 78 с.
9. Спеціальний репортаж офіційного сайту WTA: http://www.ftu.org.ua/?mid=74&action=news_detail&new_id=4879
10. Франко П. Правила до сітківки / П. Франко. – Львів: Накл. «Вісти з Запорожжя», 1911. – 36 с.
11. https://uk.wikipedia.org/.../Спортивна_олімпіада_в_Києві.

Альвіна САВЧЕНКО
ХУДОЖНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖАНРУ БАЛАДИ У ТВОРЧОСТІ СЕРГІЯ ЖАДАНА
(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Буряк О. Ф.

Багатогранна постать Сергія Жадана – поета, прозаїка, есеїста, перекладача давно відома в сучасній українській літературі. Без наукового осмислення доробку цього митця неможливе глибинне розуміння тенденцій розвитку української літератури кінця ХХ – поч. ХХІ ст.

Твори Сергія Жадана відзначені численними преміями: національними (переможець Всеукраїнського рейтингу «Книжка року» в номінації «Голос душі» (Балади про війну і відбудову) (2001), переможець Всеукраїнського рейтингу «Книжка року» в номінації «Красне письменство» («Капітал») (2006), премія Президента України «Українська книжка року» за роман «Месопотамія» (2016)) і міжнародними (Herman-Kesten-Stipendium (Нюрнберг, 2001), стипендія Gaude Polonia (Варшава, 2005), нагорода польського Економічного форуму в номінації «Нова культура нової Європи» (2014)) [5].

Поезія і проза митця перекладена більше як двадцятьма мовами: німецькою, англійською, шведською, італійською, угорською, польською, сербською, хорватською, чеською, литовською, білоруською, російською, вірменською [8].

Сергій Жадан користується беззаперечним авторитетом серед молоді, цьому сприяють і музичні проекти, зокрема «Жадан і собаки в космосі», з якими він гастролює містами України.

Критики по-різному оцінюють літературний доробок письменника, визначають його статус і роль у сучасному історико-літературному процесі: вічний підліток, сумний клоун, панк і революціонер безпритульної генерації (Т. Гундорова) [3, с. 175]; безнадійно застуджене горло української літератури початку ХХІ ст. (О. Бойченко) [1, с. 522].

Уже в 90-х роках Жадан-поет справив враження на українського читача розкутістю думки і слова, оригінальністю художнього стилю, врешті – харизмою. Його творчість має широкий жанровий спектр. Проза презентована традиційними жанрами: оповідання (збірки «Біг Мак» (2003), «Гімн демократичної молоді» (2006)), повість («І мама ховала це у волоссі» (2012)), роман («Депеш Мод» (2004), «Ворошиловград» (2010), «Інтернат» (2017)), а також новаторською авторською жанроформою – роман у новелі і тридцять віршів («Месопотамія» (2014)).

Жанрово розмаїта й поезія Сергія Жадана. У книгах «Генерал Юда (1995), «Цитатник: Вірші для коханок і коханців» (1995), «Пепсі» (1998), «Балади про війну і відбудову» (2001), «Життя Марії» (2015), «Тампліери: Нові вірші, 2015–2016» (2016), «Антенa» (2018) можна зустріти і верлібр, і білий вірш, і пісню, і баладу.

Без Сергія Жадана вже неможливо уявити сучасну вітчизняну культуру. Бажання дізнатися про нього, чи то як про письменника, чи то як про громадянського діяча, задовольнити досить складно, адже статей, рецензій наукових студій про його творчу й громадську діяльність дуже мало. Це викликає прагнення осмислити неординарну особистість, яка формує український літературний канон, потужно впливає на творчу манеру інших, особливо, молодих митців. Звідси впливає **актуальність нашої розвідки**, в якій ми хочемо увиразнити жанровий вимір поезії митця.

Мета нашого дослідження – з'ясувати художні особливості балади у творчості Сергія Жадана.

Предмет дослідження – авторська модифікація жанру балади.

У традиційному тлумаченні балада – це жанр ліро-епічної поезії фантастичного, історико-героїчного або соціально-побутового характеру з драматичним сюжетом. Балада характеризується невеликою кількістю персонажів, напруженістю сюжету, наявністю фантастичних елементів, присутністю оповідача, використанням діалогів і повторів, драматичною розв'язкою [7, с. 75–76].

Сергій Жадан творчо переосмислює жанр балади у збірці «Балади про війну і відбудову». Стиль автора неординарний, адже семантику образів поет розширює та увиразнює різними експресивними засобами, що викликає неоднозначні емоції зокрема через вживання російнізмів та нецензурної лексики.

Автор – постмодерніст. Це виявляється у сміливості міркувань, свободі думки, інколи – анархічних ідеях, песимістичному настрої, характерному для періоду розпаду СРСР. Постмодерністу властивий погляд відстороненого байдужого спостерігача, неупередженого критика, що і визначає критично-іронічне ставлення до політики, культури, історії народу, утвердженні думки про небезпеку зникнення перспектив для нормального розвитку країни.

Світогляд Жадана формувався в період 90-х років ХХ ст., тому митець досить точно відтворює думки і переживання свого покоління. Твори пронизані відчаєм та розпачем того загубленого покоління молодих людей, які залишилися ніби на узбіччі життя.

Із класичною баладою твори С. Жадана споріднюють переважно віршована форма, драматичний сюжет, а також використання діалогів та повторів.



Безпритульне, безпросвітне життя циганських родин змальоване у творі «циганські родини останні згустки Шанхаю»: *«легкі наркотики отче що ростуть на їхніх городах», «порнографічним світлом на тихих дитячих обличчях / тримається небо рухається низько над головою»* [6].

Буття циган зображено штрихами, але реалії, акцентовані автором, яскраво свідчать про нужденність: *«строкаті густі килими які вони розпинають цвяхами на голих стінах», «гостре нічне паліччя»* [6]. Створенню песимістичного настрою сприяє фон оповіді – березнева відлига, що посилює відчуття безнадії, незатишності, суголосої настроєвості вірша.

У баладі «Музика для товстих» поет зображує сюрреалістичну візію – Юрій Андрухович *«сварливий сімдесятирічний письменник / автор напівабутих детективів»*, який *«переводить стрілки годинника на зимовий час»* у притулку для літніх людей. Таким чином фантастичне начало балади трансформувалося у фантазмагоричну, уявну картину – патріарх українського постмодернізму у майбутньому.

Сюжет твору – життя мешканця притулку протягом дня сповнене дріб'язкових клопотів: *«підкреслює маркером свої прізвища / підкреслює думки що йому сподобались / підкреслює імена померлих друзів / підкреслює цікаві радіопередачі на наступний тиждень»* [6]. Але серед цієї мізерії буденних справ драматичним акордом звучить згадка про померлих друзів, яка не викликає в ліричного героя бурхливих емоцій, бо він вже звик до думки про смерть, готовий до неї.

Образ Ю. Андруховича – ключової фігури сучасної української культури представлений як жалюгідної, нікому не потрібної людини. Звучить гірка іронія: той, хто презентував Україну у світі: *«юрій андрухович – українець / якщо ти не схибив / поезія твого народу зрозуміла іншим / без перекладу / навіть коли тобі на це насрати»* [6], тепер забутий, покинутий напризволяще

Тяжке, безнадійне, безпросвітне життя студентів-петеушників – узагальнений образ молодого покоління 90-х років, зображено в баладі «Петеу» Сергія Жадана.

ПТУ (професійно-технічне училище) – державна система навчальних закладів, що готувала робітничі кадри для промисловості. У перші повоєнні роки до ПТУ заганяли примусово, «вербували» переважно сільську дітвору. Виходили із цих закладів і ті, кого потім шанували за «золоті руки», і ті, хто ставав на слизьку дорогу.

Сергій Жадан солідаризується з тими, хто втілював протест і заперечення фальшивої радянської ідеології, системи, яка лише імітувала турботу про людину, зокрема про підростаюче покоління. Якщо припустити, що це не тільки поетична гра, а митець і справді був одним із них, то йому неймовірно пощастило – він зумів зберегти своє «Я», зреалізуватися.

Коли читаєш баладу «Петеу», то відчуваєш біль людини, яка пережила дуже складні часи.

Кожен підліток у своєму житті рано чи пізно стикається з проблемами нерозуміння та несприйняття його дорослими, усвідомленням, що він самотній у цьому світі і його ніхто й ніколи не зрозуміє.

Цей твір актуалізує проблему «батьки і діти»: сучасні підлітки можуть побачити, що їхні батьки, як і вони, теж були в ситуації складного вибору, на роздоріжжі, розв'язували проблеми, схожі на їхні.

Втрата впевненості в завтрашньому дні, песимізм – світовідчуття, настрої молоді, яка втрачає найдорожче: *«рік починається смертями друзів і зупинившись в очах / лишає снайперські мітки / на душах і на речах»* [6]. Абсурдність буття увиразнюється через експлуатацію митцем традиційного святкового побажання: *«щасливо – говорять вони – до наступного року»* [6], що дисонує із реальністю, яка не обіцяє нічого доброго.

У баладі «Петеу» відтворено реалії студентського життя 90-х років: *«добрі часи погані часи вони залишали нам шанс / коли ти грівсь на шкільних подвір'ях / й виругував палений польський шнапс»* [6].

С. Жадан не обирає якийсь один ракурс, вимір у змалюванні портрета молодого покоління, а намагається бути максимально об'єктивним, тому його герої мають химерну поведінку, їм властиві героїчні дурощі і зухвальство, які, зазвичай, виходять за межі суспільних норм і правил, суворо караються законом:

тінейджерські зіткнення в кінотеатрах

вуличний секс фасований чай

скільки утіх і всіляких затій пропонувало життя

і що цікаво – на кожну була стаття [6].

Поет уболіває за вразливі понівечені дитячі душі, їхнє майбутнє:

скільки муті в дитячих серцях й особливо вночі

школа яка не навчила нічому

і час що нічому також не навчив

У завершальних строфах твір набуває нових ідейних смислів національного звучання:

коли українець прийде до бога я знаю

що саме він скаже йому

він скаже богові знаєш док

мене не кличе твоя труба

якщо я весь час боровся з собою

хто скаже що це боротьба [6].

Образ петеушників – молодого покоління 90-х років розширюється до образу українського народу – суперечливого, внутрішньо конфліктного, з невизначеними чітко пріоритетами.

Розчарування в собі, у своїх силах, здатності змінити світ, розчарування через відсутність підтримки з боку суспільства, влади прочитуються в рядках: *«поразки завжди забуваються наче біль / важко бути*



героєм коли це не коштує жодних зусиль», «і тільки й лишається слухати зиму що звідкись та нависа / і пластиковою запальничкою прогрівають небеса» [6]. Сліди образ на світ і Батьківщину досі можна помітити на обличчях багатьох людей відповідного віку.

Драматичний гіперболізований образ – *«тиша така навкруги / що чути навіть як дихають в небі птахи» [6]* сугестує відчуття порожнечі й, відповідно, самотності – буттєвого стану молоді людини.

Балади С. Жадана не завжди мають чітко окреслений подієвий сюжет, це, швидше, імпресіоністичні драматичні картини, які відтворюють враження від побаченого, переживання події, ситуації. Таким чином у жаданівській баладі як ліро-епічному жанрі домінує ліричне начало.

Фантастичні елементи, характерні для класичної балади, часто трансформуються у сюрреалістичні, фантазмагоричні.

Жаданові балади – це виразно реалістичні твори, насажені переважно песимізмом і боєм. Домінують мотиви безнадії, смерті, суїциду, безсенсовості життя.

Особливістю балад Сергія Жадана є також відсутність розділових знаків, очевидно, щоб читач сам визначав логічні наголоси, ідейні смисли.

Жадан – автор правди, вічний підліток з дорослими бажаннями, дуже сміливий письменник, адже з його зацікленістю на змалованні життя соціального дна: алкоголь, наркотики, інші згубні звички, він міг у 90-тих роках опинитися у психіатричній лікарні.

Вивчення творчості Сергія Жадана, зокрема його самобутніх балад, дає можливість читачеві не лише дізнатися про складні часи перебудови без прикрас, а й відчутти настрої цієї епохи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бойченко О. Груповий портрет з Мараданою / О. Бойченко // Українські літературні школи та групи 60–90-х р.р.: Антологія вибраної поезії та есеїстики / (Дністровий А., Голобородько В., Кордун В. та ін.). – Львів: ЛА «Піраміда», 2009. – С. 522–523
2. Голобородько Я. Літературна критика «Ді-джей української прози Сергій Жадан» / Я. Голобородько // Слово і час. – №10. – 2010. – С. 170.
3. Гундорова Т. Післячорнобильська бібліотека. Український літературний постмодерн / Т. Гундорова. – К.: Критика, 2005. – 264 с.
4. Жадан С. Ефіопія / С. Жадан. – Харків: Фоліо, 2009. – 121 с.
5. Жадан Сергій Вікторович [Електронний ресурс]. – Вікіпедія. – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Жадан_Сергій_Вікторович
6. Жадан С. Балади про війну та відбудову [Електронний ресурс] / С. Жадан. – Українська література: електронна бібліотека – все для вивчення української літератури. – Режим доступу: <https://ukrclassic.com.ua/katalog/jj/zhadan-sergij/3183-sergij-zhadan-baladi-pro-vijnu-i-vidbudovu>
7. Літературознавчий словник-довідник / [за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка]. – К.: ВЦ «Академія», 1997. – 752 с.
8. Сергій Жадан: біографія [Електронний ресурс]. – Сучасна українська книжкова сфера. – Режим доступу: <https://avtura.com.ua>
9. Якимчук Л. «Сергій Жадан у дорозі на Донбас» / Л. Якимчук // Вивчаємо українську мову та літературу. – №29 (жовтень). – 2007. – С. 74

Стелла САРГСЯН

ОЛЕНА КУРИЛО: СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ МОВОЗНАВЧИХ ТЕРМІНІВ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Крижанівська О. І.

В українському мовознавстві достатньо повно описана суспільно – політична, військова, друкарська, морська та сакральна термінологія стараннями таких відомих лінгвістів як Л. Падалка, О. Курило, М. Галин, Т. Садовський, Т. Секунда. Але українське лінгвістичне термінологізнавство в історії його становлення вивчено ще не повністю, бо фактично за всю свою історію українська мова не мала сприятливих умов для свого розвитку. Одним із неглибоко вивчених періодів є час 20 – 30 років минулого століття. Це пов'язано з ідеологічними перепонами радянських часів, коли було табуовано роботи таких відомих мовознавців як Євген Тимченко, Кость Михальчук, Олена Курило та ін. Більшість цих людей, на жаль, були репресовані, а їхні роботи стали недоступними для дослідників.

Олена Курило з когорти найталановитіших мовознавців, які прийшли в українську мову на поклик процесів українізації. Через драматичні події 30-х років її біографія ніколи не була опублікована, залишились лише випадкові джерела, з яких можна дізнатись деякі крихти з її життя; бібліографії праць не складено. Але вже зараз можна констатувати, що на початок її наукової діяльності найглибшим був інтерес до проблем нормалізації української літературної мови, особливо в стилістиці та термінології. Нинішні дослідження показують, що серед мовознавців – українців 20 – х років Олена Курило була найбільше зацікавлена питаннями загальної фонетики й фонології.

Оскільки часи змінились і в наш час у шкільному української мови учні знайомляться з науковим доробком О.Курило, то тема становлення української лінгвістичної термінології в її роботах є **актуальною**.

Об'єкт вивчення нашої роботи - українська лінгвістична термінологія 20 – 30 років ХХ століття.

Предметом вивчення є термінологічні шукання О. Курило, особливості її термінологічної системи.

Завданням статті є шляхом суцільної вибірки установити корпус термінологічних використаних науковицею, означити терміни, які збереглися у сучасній українській мові та встановити оригінальні терміни, використовувані нею в роботі «Початкова граматики української мови», що стала джерелом добору матеріалу.

Названий підручник пропонувався вчителям початкових шкіл і школярам, а також українським педагогам і широкому загалу читачів, які цікавляться українською мовою, українською культурою. Пропонована читачам книга виникла з потреб життя. Можливість навчатися рідною мовою, яка нарешті наступила в Україні в 1917 р., вимагала негайного створення відповідних підручників. І щоб уможливити



таке навчання українських дітей рідною мовою, молодий педагог Олена Курило у 1918 року пише підручник, який тоді ж було видано масовим тиражем, який витримав 11 видань від 1918-го по 1926 р. (наклад самого дев'ятого видання був 150 000 примірників) і напевно, він мав би ще не одне видання, якби не почалося переслідування її автора, гоніння на українську мову, культуру, фізичне знищення найталановитішої української інтелігенції з боку комуністичного режиму. Ця книга стала не тільки підручником, а й своєрідним підмурівком для української школи й української держави, бо держава починається з рідної мови, школи, виховання молодого покоління. Унікальність названої праці також у тому, що вона, будучи спеціально написаною для дітей, з успіхом могла бути використана кожним, хто мав бажання ознайомитись з основами граматики української мови. Виклад матеріалу подано тут дуже лаконічно, доступно й образно. Незвичність побудови книжки в тому, що знайомство з граматикою розпочато тут не з букв і звуків, як це має місце в традиційних граматиках, а з відомостей про склади слова, згодом дається інформація про наголос, про можливість виділяти у словах корені, основи, суфікси і префікси, про прості та складні слова та ін. Олені Курило вдалося створити книгу, де подано «сухий» граматичний матеріал дітям цікаво.

Деякі терміни, використані авторкою увійшли до сучасної української мови, а от оригінальні терміни були змінені. Книга розпочинається з вивчення будови слова. Слова складаються з окремих часток, що зветься **складами**. Вони можуть бути **односкладовими** (біль); **двоскладовими** (по – ле) ; **трискладовими** (на – сі – ння) [1, с.13]. **Наголос** - притиск голосу над одним зі складів слова (´) [1, с.14]. Кожний склад має один або кілька окремих **звуків**. Слово і - с - ть (й - і - с - т - ь) має чотири звуки. Кожний звук має на письмі свій знак , який зветься **літерою** або **буквою** [1, с.15]. Звуки діляться на **голосні** і **приголосні**. Оригінальні назви цих термінів , пропонувані авторкою: **голосні** – (голосові) , **приголосні** (шелестові) не збереглися в сучасній українській мові. На письмі звуки позначаються знаками, що зветься **голосними**(голосівками), а **приголосні** приголосними(шелестівками). Жодна з оригінальних форм не збереглась [1, с.17].

Основа (оригінальна назва ПЕНЬ) і **закінчення**. У сучасній українській мові оригінальна форма не збереглась. Стала частина слова зветься **основою**(пнем), змінна (рухома частина) слова зветься **закінченням**. Приклад: Родин – а, родин – и, родин – у, родин – ою [1, с.20]. Порівнюючи основи (пні) цього слова ми бачимо , що вони мають одну спільну частину слова род - , яка вже більше не розкладається. Ця спільна частина зветься **коренем** [1, с.21]. Частина основи між коренем і закінченням зветься **суфіксом** (наростком). У слові род – ин – а **суфікс**(наросток) буде - ин - .

Частина слова перед коренем зветься **префіксом** (приростком). У слові народитися **префікс** (приросток) буде на - . Оригінальні терміни (наросток) та (приросток) не збереглися [1, с.22]. Одне слово може складатися з двох основ(пнів), що часто сполучаються між собою за допомогою **о** або **е**. Приклад: Земл – е пис, лист- о - пад. Ці слова є **складні** (зложені). Оригінальна форма була змінена. [1,с.23].

Частини речення. Назва була змінена на **члени** речення, оригінальна форма не збереглась. Мова складається з окремих висловлених думок. Кожна висловлена думка зветься **реченням**. Приклад: Місяць червоніє за горою. Слово в реченні , що відповідає на питання хто?, що? (робити, робив),зветься **підметом**. Слово в реченні , що відповідає на питання що робить підмет?, який є підмет?, що є підмет?, зветься **присудком**. Підмет і присудок є головні члени (частини) речення [1, с.24]. Слова, що відповідають на питання кого?, чого?, кому?, чому?, що?, ким?, чим?, на кому?, на чому?,зветься **додатками** (предметами) оригінальна форма не збереглась [1, с.26]. Слова, що відповідають на питання де?, звідки?, куди?, зветься **обставинами**(придатками прислівниковими) **місця**. Оригінальна форма терміну обставина (придатки прислівникові) не збереглась у сучасній українській мові [1, с.27]. Слова, що відповідають на питання коли?, доки?, відколи?, зветься обставинами (придатками прислівниковими) **часу**. Приклад: Трудяща копіяка годує (доки?) **довіку** [1, с.29]. Слова, що відповідають на питання як?, зветься обставинами (придатками прислівниковими) **способу дії**. Приклад: Веди (як?) **швидше** коня [1, с.30]. Слово, що показує, до кого або до чого звертаємось, зветься **звертання** (словом зовним). Приклад: Гей, **воли**, чого ж ви стали? Оригінальна форма терміну (слово зовне) не збереглась у сучасній українській термінології та була замінена на **звертання** [1, с.31].

Було внесено зміни в назви розділових знаків. [] - (клярми), але в сучасній українській мові мають назву квадратні дужки. Крапка з комою (середник) теж не зберегла свою оригінальну назву [1, с.32].

Змінились і деякі назви частин мови. **Речівник** відомий зараз як **іменник**. Іменники(речівники), означають імена й прізвища осіб, імена країн, гір, міст, рік і т д ,зветься **власними** іменниками (речівниками). Усі інші іменники (речівник) зветься **загальними** [1, с.35]. Іменник(речівник) має рід. Родів є три: оригінальні форми(мужеський, жіночий та ніякий) які в сучасній граматиці мають такі назви (чоловічий, жіночий та середній). Лише термін **жіночий рід** зберігся в сучасній українській мові [1, с.36]. Кожний іменник (речівник) може вживатися в семи відмінах однини і семи відмінках множини. Перший відповідає на питання хто?, що? і зветься **називним** (імен новим). Другий відмінок відповідає на питання кого?, чого? і зветься **родовим**. Третій відмінок відповідає на питання кому? ,чому? і зветься давальним (датним). Четвертий відмінок відповідає на питання кого? що? і зветься **знахідним** (причиновим). П'ятий відмінок відповідає на питання (з) ким? (з) чим? і зветься **орудним**. Шостий відмінок відповідає на питання кому? на кому? (на кім? на чім ?) і зветься **місцевим**. Сьомий відмінок відповідає на питання як кличемо? і зветься **кличчим** (зовним) . У сучасній українській мові, збереглися назви родового,орудного та місцевого відмінків, інші оригінальні форми назв були замінені. Іменники(речівники) змінюють свої закінчення за числами та відмінками [1, с.39]. Іменники (речівники) чоловічого(мужеського) роду закінчуються на твердий приголосний (шелестовий) звук, м'який приголосний (шелестовий) звук на **й** і – **о**. Приклад: Брат,



рай, Петро. Іменники (речівники) жіночого роду закінчуються на - а, - я, - и твердий приголосний (шелестовий) звук і м'який приголосний (шелестовий) звук. Приклад: Хата, воля, мати. Іменники (речівники) середнього (ніякого) роду закінчуються на - о, - е, - а, - я. Приклад: Слово, горе, лоша [1, с.41].

Частина мови, що означає, якою є особа чи річ, або до кого чи до чого вона належить, зветься **прикметником**. Цей термін зберігся. Прикметник відповідає на питання який? яка? яке?чий? чия? чие?. Приклад: Велик – **ий** дім, велик – **е** вікно [1, с.50]. Прикметник має ступені порівняння. Ступенів порівняння два: **вищий** ступінь і **найвищий** ступінь. Вищий ступінь закінчується на: - **іший**, - **іша**, - **іше**; - **ший**, - **ша**, - **ше**; - **чий**, - **ча**, - **че**. Приклад: Весел - **іший**, весел – **іша**, швид – **ший**. Найвищий ступінь утворюється від вищого ступеня за допомогою префікса (приростка) **най-**. Приклади: **Най** – веселіший, **най** – тихіший, **най** – кращий. Терміни **вищий** та **найвищий** ступінь, збереглися у сучасній українській мові [1, с.57]. Частина мови, що означає (показує) число і відповідає на питання скільки? котрий? котра? котре? зветься **числівником**. Цей термін зберігся в сучасній українській літературній мові. Числівник, що відповідає на питання скільки?, зветься **кількісними** (головними). Числівники, що відповідають на питання котрий? котра? котре?, зветься **порядковими** (рядовими). Форми (головний) та (рядовий) не збереглися [1, с.59].

Частина мови, що замінює іменник (речівник), прикметник або числівник, зветься **займенником**. Займенник, що замінюють іменники (речівники), зветься **займенниками** – **іменниками** речівниками). Приклад: я, ти, він, вона, себе, де – хто. Займенники, що замінюють прикметники, зветься **займенниками** – **прикметниками**. Приклад: мій,твій, свій, свій,ніякий. Займенники, що замінюють числівники, зветься **займенниками** – **числівниками**. Приклад: скільки, стільки, кілька, скількись ті інш. Термін **займенник** зберігся в сучасній українській мові [1, с.61].

Частина мови, що показує, що хто робить зветься **дієсловом**. Дієслово відповідає на питання що робити? що зробити? І закінчується на - **ти**, - **тися**, - **ть**, - **тєся**. Дієслова відмінюються у трьох часах: **теперішньому** (показує, хто що тепер робить), **минулому** (показує, хто що робив), **майбутньому** (прийдучий) час показує, хто що робитиме. Приклад: Він чита – **в**, вона чита – **ла**, воно чита – **ло** [1, с.70]. Оригінальний термін (прийдучий) час був замінений на майбутній та не зберігся в сучасній українській літературній мові. Оригінальний термін (вольовий) спосіб був замінений на **майбутній**, та не зберігся в сучасній українській літературній мові [1, с.72]. Дієслова мають дві **дієвідміни**. **Перша дієвідміна** має закінчення на – **єш**, - **єш**, - **єшься**, - **єшься** у другій особі однини теперішнього часу ,а в третій особі множини теперішнього часу – **уть**, - **ють**, або – **уться**, - **ються**. **Друга дієвідміна** має закінчення на – **иш**, -**иш** у другій особі однини теперішнього часу , або – **ишєя**, - **ишєя**, а в третій особі множини теперішнього часу – **ать**, - **ять**, або – **аться**, - **яться**. Приклад: Ти каж – **єш**, чита – **єш**, гра – **єшєя**, ти уч – **иш**, вони уч -**ать**, сто – **иш**, сто – **ять** [1, с. 72 - 73]. Дієслова бувають **недоконаного** та **доконаного виду**. Дієслова, що виражають незавершену (нескінчену) дію (чинність) і відповідають на питання що робити?, належать до **недоконаного виду**. Приклад: купувати, сидіти, давати. Дієслова, що виражають завершену (скінчену) дію (чинність) і відповідають на питання що зробити, належать до **доконаного виду**. Приклад: купити, сісти, дати [1, с.78]. Форми дієслова, що мають закінчення - **ний**, - **на**, - **не**, - **тий**, - **та**, - **те**, у сучасній українській мові зветься **дієприкметниками**,а оригінальна назва (причасник- прикметника) втратилась. Приклад: Бити – би – тий, - а, - е [1, с.80].

Невідмінювана частина мови, що відповідає на питання як? (часто) де? (далеко) куди? (назад) звідкіль? (здалека) коли? (вчора) відколи? (зрання) доки? (довіку) і скільки?, зветься **прислівником**. Прислівник відповідає на питання як? де? куди? звідкіль? коли? відколи? доки? Прислівники також означають: **питання**: як? хіба? коли? де? куди? скільки? і т. д.; **ствердження**: авжеж, дійсно, справді, напевно і т.д.; **заперечення**: ні, не. Прислівники можуть утворюватись від **іменників** (речівників) : звечора(вечір); від **прикметників** : гарно, гірко; від **числівників**:двічі(два); від **займенників** : потім (по тім); від **дієслів**: видко (видіти) [1, с.82 - 83]. Форми дієслова, що не відмінюються і відповідають на питання коли? як?, зветься **дієприслівниками** (причасники – прислівники). Приклад: (коли?) Скінчивши роботу, гуляй доволі. У сучасній українській літературній мові вживається термін **дієприслівник**, оригінальна форма втрачена [1, с.84].

Невідмінювана частина, що показує стосунки однієї особи або речі до другої, зветься **прийменник**. Термін збережено. Найчастіше вживають такі прийменники: **в**, **у**, **від**, (**од**), **до**, **з**, **за**, **зі**, **без**, **крізь**, **край**, **крім**, **межи**, (**ніж**), **мимо**, **на**, **над**, **перед**, **по**, **під**, **коло**, **біля**, **повз**, **після**, **серед** і т.д. Приклад: Олівець лежить на книжці [1, с.85]. Невідмінювана (невідмінна) частина мови, що сполучає (злучає) слова або речення, зветься сполучником (злучником). В СУМ оригінальні терміни (невідмінна) та (злучник) не збереглися. Найчастіше вживають сполучники (злучники) : **і** (**й**), **та**, **а**, **аж**, **але**, **бо**, **чи**, **ні**, **ані**, **одначе**, **то**, **щоби**, (**щоб**), **також**, **або**, **ато**, **теж**, (**тож**), **якби**, **мов**, **хоча**, (**хоч**), **як**, **поки**, **доки**, **неначе**, **ніж**, і т.д. Приклади: Я великий, а ти малий [1, с.87]. Особлива, (підмінна) частина мови, якою коротко виявляємо наші почуття, зветься **вигуком**. Приклад: Жаба **хлоп** (хлопнути) у воду.

Отже, цей посібник не був чисто науковою працею, а практичним підручником для дітей. Слід зауважити, що книга була написана в час, коли українська граматична термінологія ще не була до кінця сформованою й одночасно прийнятою всіма мовознавцями й педагогами. Тому авторка переважно використовує термінологію свого вчителя Є. Тимченка. У сучасній українській мові багато цих термінів вийшли з ужитку. У нинішньому виданні «Початкової граматики» використано сучасну граматичну термінологію, а вживані авторкою терміни подають у дужках, напр.: основа (пень), приголосний звук (шелестівка). У книзі розглянути синтаксис речення й пунктуацію. Ця книга стала бестселером.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Курило О. «Початкова граMATика української мови». Кілька уваг про її автора та дещо інше\ Підготовка до друку,вступна стаття і примітки Дмитра Бучка. – Тернопіль.: Підручники і посібники, 2007. – 84 с.



Марина СТЕБА
АНТОНІМИ В ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ ПОЕТІВ КІРОВОГРАДЩИНИ
 (студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
 факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Ліштаба Т. В.

Схильність до протиставлення – один із характерних виявів природної особливості людського мислення. У процесі пізнавальної діяльності індивідуум уявно порівнює предмети, властивості, процеси й дії навколишньої дійсності, зіставляє їх. Об'єктивний світ, розчленований у свідомості індивідуума на пари полярних понять, вербалізується в лексичних одиницях із контрастною семантикою – антонімах. Отже, антонімія як складне й багатоаспектне лексико-семантичне явище ґрунтується на взаємодії позамовних категорій, концептів мислення та мовних одиниць [2, с. 1].

Останнім часом проблеми антонімії перебувають у колі інтересів багатьох науковців. Теоретичні питання лексичної антонімії як семантичної універсалії на матеріалі різних мов (зокрема, російської, болгарської, англійської, німецької, французької) досліджували Л. О. Новиков, О. В. Круківська, В. І. Круковський та ін. Синонімічно-антонімічну парадигму вивчали Л. О. Введенська, Д. Л. Докторович, Г. М. Лукіна. Антоніми в системі ідіостилю привертала увагу Ю. М. Лотмана, Л. В. Матвієвської та ін. У дослідженнях Р. П. Зорівчак, Л. М. Арутюнової, Т. В. Булігіної, О. М. Шмельова та ін. відображено сучасний стан вивчення названого лексико-семантичного явища. Лексикографічний аспект антонімії опрацьовували Л. О. Введенська, В. О. Тимофєєв.

В українстиці загальнотеоретичні проблеми антонімії розглянуто водночас із дослідженням лексики (Л. А. Лисиченко, В. М. Русанівський та ін.) або стилістики (А. П. Коваль, О. Д. Пономарів, Л. І. Мацько та ін.). Окремим питанням лексико-семантичних відношень антонімії присвячено наукові розвідки Н. М. Бобух, С. Я. Єрмоленко, В. С. Калашника, В. І. Кононенка, М. П. Кочергана, Л. О. Пустовіт, Л. О. Ставицької, О. О. Тараненка, В. А. Чабаненка та інших українських дослідників.

На нашу думку, найменш дослідженим досі залишається аспект взаємодії протилежностей у тексті, закономірності використання антонімів, зокрема, у поетичному творі. Саме це зумовило **актуальність** обраної теми.

Метою статті є виявити й описати структурно-семантичні й функціональні особливості антонімів у художньому дискурсі Т. В. Андрушко та В. Я. Бровченка. Досягнення мети здійснюється через розв'язання таких основних **завдань**: 1) визначити ключові опозиції в поетичних текстах; 2) здійснити семантико-структурний і функціональний аналіз лексичних антонімів досліджуваних текстів.

В описовому мовознавстві антоніми традиційно розглядають з опертям на логічні й мовні категорії. Наприклад, у «Лингвистическом энциклопедическом словаре» зазначено: «Антонімія – універсальне явище, притаманне всім мовам світу. Його логічну основу створюють протилежні видові поняття, що являють собою межу вияву якості (властивості), визначеної родовим поняттям: *гарячий – холодний* (температура), *важкий – легкий* (вага), *падати – підніматися* (вертикальний рух) тощо» [4, с. 35]. Однак, вивчаючи семантичні особливості антонімів, потрібно звертатися не стільки до понять і реальних явищ, скільки до структури лексичних значень слів, що створюють мовну опозицію. Про це ще в середині ХХ ст. попереджав дослідників В. І. Комісаров: «Відразу можна відзначити, що протилежність значень слів-антонімів не пов'язана безпосередньо з якими б то не було явищами, які вони відображають. Немає підстав стверджувати, що слова-антоніми називають якісь особливі предмети або явища, протилежні самою своєю природою» [3, с. 53]. У цьому ми постійно переконуємося, виявляючи й аналізуючи контрастиви в художньому дискурсі Т. В. Андрушко та В. Я. Бровченка.

Аналізуючи представлені в збірках антоніми, варто зауважити, що в науковій літературі поширений поділ антонімів на симетричні та асиметричні, тобто залежно від їх розміщення (на однаковій або неоднаковій віддалі) від осі симетрії, яка існує реально чи уявно (С. М. Міллер), або на повні і неповні («квазіантоніми») (Л. О. Новиков).

Компонентам симетричних антонімічних пар властива морфологічна однотипність, семантична однорідність, відсутність стилістичного забарвлення. Вони вступають в антонімічні відношення й поза контекстом, пор.: *Зима, зима... Знайома і незнама* [1, с. 15]; *Ми в цьому світі поряд і окремо, / Ми в цьому світі – смутком у саду...* [1, с. 17]; *Гадатиметься в радості і в тузі / Та де ж він, де мій призабутий шлях?* [1, с. 21]; *І спробуймо хоч якось врівноважити / Два вічних зла і два хистких добра...* [1, с. 34].

Складникам асиметричних опозицій семантична однорідність не властива, вони містять семантичні відтінки, що підсилюють чи послаблюють значення протиставлюваних лексем, репрезентують різний ступінь вияву ознаки. До асиметричних зараховуємо також опозиції, компоненти яких стилістично різнопланові: *Сльозами зрад і втіх скропивши квіти, / Щезає той, хто вірив і радів* [1, с. 15]; *То ласкаві і ніжні, а то – вередливі і злі* [1, с. 37].

Одним із різновидів асиметричних антонімів є контекстуальні опозиції, члени яких набувають антонімічного значення в певній лексичній сполучуваності. Як свідчить досліджений матеріал, вони зберігають антонімічні відношення й поза контекстом, а лексичне оточення сприяє повнішій реалізації потенційно протиставлюваних значень: *Ще до мене трупку перепито / І богами, й смертними, авжеж* [1, с. 5]; *Квіти... Дійсність? Сон?* [1, с. 13].

Розглядаючи структурні особливості опозитів зазначимо, що існують два підходи. Одні вчені, зокрема Л. А. Булаховський, І. Г. Мхітарян, вважають антонімами лише різнокореневі лексеми з протилежними



значеннями. Інші дослідники, Л. О. Новиков, Л. О. Введенська, Л. А. Лисиченко, Л. М. Полюга, О. О. Тараненко, до антонімів зараховують як різнокореневі, так і спільнокореневі слова.

Вважаємо обґрунтованішим другий підхід, адже в результаті проведеного дослідження переконались у тому, що опозити можуть мати і спільні, і різні корені.

У поетичні мови Т. В. Андрушко та В. Я. Бровченка різнокоренева антонімія представлена різними частинами мови, проте їхня роль в утворенні антонімів неоднакова. Найбільшу кількість опозицій засвідчено серед прикметників, які називають якості і властивості, що можуть виявлятися різноступеневу й навіть перетворюватися в протилежні: *То ласкаві і ніжні, а то – вередливі і злі* [1, с. 37]; *Я сам собі – старе і все нове* [3, с. 257]; *Де звіку ми солом'яно жили, / Гуртом, ріднею, ближчою і дальньою* [3, с. 87]; *Хай чорні квіти стануть білими / У трепеті лунких мембран* [1, с. 36]. Значна кількість дієслівних антонімічних пар пов'язана зі здатністю їхніх компонентів означати протилежну спрямованість дій: *То замовкне, немовби не в душі, / То говорить бджола до джмеля* [3, с. 139]; *Впадуть сніги. Впадуть сніги й розтануть* [1, с. 16]; *Вільно вмирати / жити невільно* [3, с. 81]. Не менш частотними є й антонімічні пари, члени яких виражені іменниками: *Я сам собі товариш, раб і пан* [3, с. 257]; *Землі й небес метаморфози / Все погрімляють доокруж* [3, с. 173]; *Радість повинчала – сум не роз'єдна* [3, с. 37]. Властиві аналізованій поезії й прислівникові контрастиви: *Ми в цьому світі поряд і окремо, / Ми в цьому світі – смутком у саду...* [1, с. 17]; *Пали мене денно і нічно, Паліївко, / Першословом живих голосів* [3, с. 47].

Спільнокореневих опозитів менше, морфологічно вони представлені переважно прикметниками: *Зима, зима... Знайома і незнана* [1, с. 15]. Спільнокореневі прикметникові контрастиви в досліджуваних текстах утворюються внаслідок приєднання до безпрефіксової основи префікса *не-*: *Зима, зима... Знайома і незнана* [1, с. 15]; *Нас з тобою повинчали, / На спокуту неспокутну* [1, с. 20]; *Затужила голубом на білім полотні, / В серці осінь мила чи немилла, / Наче лід у теплому вині* [1, с. 23].

Доцільно зазначити про наявність міжчастиномовних антонімів, зокрема оксиморонних сполучень слів: *Нас з тобою повинчали, / На спокуту неспокутну* [1, с. 20]; *Кохання для нас – забава, / Самотність удвох – не диво!* [1, с. 16]; *Все чин-чином... Такий собі... паня / На невільничім вільному ринку* [3, с. 116].

Функціонально-семантична класифікація антонімічних лексем, виявлених у поетичних творах Т. В. Андрушко та В. Я. Бровченка, дає підстави для виокремлення опозицій, які є засобом характеристики індивідуума, та опозицій, що вживаються для оцінки предметів, явищ і процесів об'єктивної дійсності.

Аналізовані опозиції першої групи вживаються на позначення характеристик фізичного та емоційного стану, емоцій тощо. Розрізняємо антонімічні лексеми, що характеризують:

а) психічний стан, емоції, почуття: *Гадатиметься в радості і в тузі / Та де ж він, де мій призабутий шлях?* [1, с. 21]; *То ласкаві і ніжні, а то – вередливі і злі* [1, с. 37]; *Радість повинчала – сум не роз'єдна* [3, с. 37]; *Я сам собі і сміх, і плач та ще й заплачка, / Я сам собі – старе і все нове* [3, с. 257];

б) фізичні властивості і стан людини: *Я сам собі і сміх, і плач та ще й заплачка, / Я сам собі – старе і все нове* [3, с. 257]; *І що він скаже / Г мертвому, і тому, хто живий?* [3, с. 42];

в) дії людини: *Поряд «славити» і «ганьбити»* [3, с. 66]; *Вільно вмирати / жити невільно* [3, с. 81]; *То замовкне, немовби не в душі, / То говорить бджола до джмеля* [3, с. 139];

г) стосунки з іншими людьми: *Добридень, друже, / Чи – будь проклят, враже?* [3, с. 42]; *Де звіку ми солом'яно жили, / Гуртом, ріднею, ближчою і дальньою* [3, с. 87]; *Сонце, хто ти, мій кат чи добродій / В цьому царстві, на самому дні?* [3, с. 139];

г) соціальні явища, статуси: *Я сам собі товариш, раб і пан* [3, с. 257]; *Невідомі «герої» й відомі / Довели до жебрацтва людей* [3, с. 105];

д) вік: *Потоптавши старого й малого / Не гуляли наїзники злі* [3, с. 112].

Антонімічні пари, що належать до другої функціонально-семантичної групи, номінують полярні предмети, явища й процеси об'єктивної дійсності, а також репрезентують темпоральні відношення. Серед них виокремлюємо кілька підгруп:

1. Опозиції, компоненти яких репрезентують контрастні поняття, пов'язані з навколишньою природою, тобто називають:

а) пори року та їх ознаки: *Зима, зима... Знайома і незнана* [1, с. 15]; *Затужила голубом на білім полотні, / В серці осінь мила чи немилла, / Наче лід у теплому вині* [1, с. 23];

б) природні властивості, явища: *Впадуть сніги й розтануть* [1, с. 16]; *Відлунює під спекою чи зливою...* [3, с. 87];

2. Просторові антонімічні пари, які вказують на:

а) місце дії: *І де ти, справедливосте, живеш: / На небі, в морі чи на рідній суші?* [3, с. 50]; *Досить, хлопці-лоботряси, / Ми вже місто, не село* [3, с. 51];

б) орієнтири в просторі: *Ми в цьому світі поряд і окремо, / Ми в цьому світі – смутком у саду...* [1, с. 17]; *Що по праву руч – то Лелеківка, / Що по ліву руч – Лебедин* [3, с. 167]; *Ох не кінчаються напасті / Ті, що від Неба й до Землі* [3, с. 84];

3. Антонімічні пари, що репрезентують темпоральні відношення, мають такі різновиди:

а) опозити, компоненти яких передають значення минулого, теперішнього або майбутнього часу: *З тобою, Боже, хай добро пребуде / Для суцих і грядущих поколінь* [3, с. 78]; *Що на день проминулий кивати? / Нам прийдешиній в неволі яснів* [3, с. 105];

б) антоніми з компонентами – назвами частин доби: *Пали мене денно і нічно, Паліївко, / Першословом живих голосів* [3, с. 47]; *Думав, що день, а воно вже і сутінки* [3, с. 64];



в) опозиції, у яких семантично протиставлювані лексеми передають часові відношення за порами року: *О невмирущі степові мелодії! / Звучіте в листопаді і в маю* [3, с. 88]; *Де з ранньої весни по листопад / Бринять бджолині трудолюбні душі* [3, с. 98]; *А я тебе виглядую з весни, / Хоч осінь завмира у винограді* [1, с. 30];

г) опозити, складники яких окреслюють часові межі: *Не жалійте, фотографи, плівки! / Познімайте усі – від і до* [3, с. 96].

4. Опозиції, компоненти яких репрезентують контрастні абстрактні поняття, тобто:

а) поняття моралі: *І спробуймо хоч яось врівноважить / Два вічних зла і два хистких добра...* [1, с. 34]; *За тим вікном, між снами злими й добрими / Світ пізнавав – і не пізнав мене* [1, с. 35]; *Сльозами зрад і втіх скропивши квіти, / Ще зає той, хто вірив і радів* [1, с. 15]; *А правда гола, як і кривда гола, – / Вони ніяк не діляться навпіл* [3, с. 65]; *Добро і зло ніяк не кінчать серцю, / І кров із ран Христових не стече* [3, с. 79];

б) психоемоційні поняття: *Нас з тобою повінчали, / На спокуту неспокутну* [1, с. 20];

в) результат дії: *Удачі святкувати як поразки / І забувати, хто кого кохав* [1, с. 34];

5. Антонімічні пари, компоненти яких називають контрастні ознаки, якості та властивості предметів. Такі опозиції позначають:

а) розмір, форму: *Усім великим і малим язикам / Не пошкодує святих своїх щедрот* [3, с. 78];

б) колір, відтінок: *Допоки ми на білім / На чорнім світі є* [3, с. 86]; *Хай чорні квіти стануть білими / У трепеті лунких мембран* [1, с. 36].

Отже, вагомою частиною мовної палітри творів Т. В. Андрушко та В. Я. Бровченка є антоніми. Вони дають можливість простежити важливі особливості художньої творчості поетів. Адже колорит поетичної мови митців вражає нас своєю внутрішньою красою, щирістю почуттів, смисловою наповненістю. Класифікація лексичних опозицій, що ґрунтується на встановленні співвідношення з денотатами, дає підстави стверджувати, що антонімія охоплює основні тематичні групи лексикони. Слова з протилежними значеннями, що так майстерно вплітаються авторами в художню канву поетичної оповіді, є надзвичайно виразним стилістичним засобом. Витворюючи яскраві контрастні картини, вони вичерпно розкривають зміст різноманітних понять, допомагають розмежовувати якості, почуття, дії, стани, утверджують діалектику життя, що є постійною боротьбою протилежностей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрушко Т. На перехрест потаємних зим / Тетяна Андрушко. – Кіровоград : Мавік, 2001. – 37 с.
2. Бобух Н. М. Антоніми в українській поетичній мові ХХ ст.: структурно-семантичний, функціонально-стилістичний і лексикографічний аспекти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова» / Н. М. Бобух. – К., 2009. – 36 с.
3. Бровченко В. Німби над вишнями / Володимир Бровченко. – К.: Рада, 2007. – 488 с.
4. Комиссаров В. И. Проблема определения антонима (О соотношении логического и языкового в семасиологии) / В. И. Комиссаров // Вопр. языкознания. – 1957. – № 2. – С. 49–58.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. В. Н. Ярцева]. – М.: Сов. энцикл., 1990. – 686 с.

Дар'я СТЕЦЬ

ПРОДУКТИВНІ МОРФОЛОГІЧНІ СПОСОБИ ТВОРЕННЯ ПИТОМИХ ВІДПОВІДНИКІВ ІНШОМОВНИХ СЛІВ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Ковтюх С. Л.

Однією з найважливіших передумов функціонування мови є здатність до перманентних змін, коли на кожному етапі її існування розвиваються ті засоби й способи вираження, ті тенденції, які найбільше відповідають новим соціально-культурним завданням та умовам мовленнєвої комунікації.

Зміни в різних сферах життя соціуму: суспільно-політичній, науково-технічній, духовній, культурній та ін. під впливом нових суспільних умов – становлення України як незалежної держави, її входження до світових організацій, розширення міжнародних зв'язків, зміни політичної системи, демократизації суспільства, стрімкого науково-технічного прогресу – породжують нові об'єкти називання й формують потребу в неологізмах. У свою чергу мова як системно-структурне утворення характеризується такою внутрішньою організацією (системні міжрівневі взаємозв'язки, власний словотвірний потенціал, семантичні та стилістичні парадигми, мовні антиномії та ін.), яка зумовлює розвиток мовної системи.

Найвиразніше відображає динаміку мови її лексико-семантичний рівень. Словниковий склад є найбільш чутливим до зовнішніх чинників впливу, на ньому також активно відбивається дія внутрішніх законів розвитку мови.

Вивчення причин, напрямків та форм змін у лексичному складі мови, безперечно, належить до важливих проблем мовознавчої науки.

Розвиток сучасної лінгвістики позначений посиленням інтересом до семантичних та словотвірних особливостей лексичних одиниць. Питання семантики переважно висвітлено в працях нормативно-стилістичного характеру та в роботах про мову творів письменників або окремих жанрів (М. Д. Гладкий, В. І. Сімович, М. Ф. Сулима, І. І. Огієнко, І. К. Білодід, Д. М. Шмельов, В. С. Ващенко, А. П. Коваль та ін.). Проблеми словотворення досліджували В. І. Сімович, В. С. Ільїн, Р. С. Смаль-Стоцький, Л. Л. Гумецька, І. І. Ковалик, Я. А. Рудницький, В. М. Русанівський, М. Я. Плющ, Л. А. Юрчук та ін. Однак, незважаючи на вищезазначене, потреба дослідження семантико-дериваційних параметрів українських заміників іншомовних слів залишається актуальною.



Мета статті – з'ясувати найчастотніші морфологічні способи словотворення українських еквівалентів іншомовних слів. З метою реалізації цієї мети необхідно розв'язати такі **завдання**: 1) дослідити явище пуризму, зокрема різні погляди вітчизняних та закордонних мовознавців щодо його прогресивності чи шкідливості; 2) визначити продуктивні морфологічні способи словотворення питомих відповідників запозичених лексем; 3) схарактеризувати суфіксацію, різні види складання, одночасну префіксацію та суфіксацію як найпродуктивніші морфологічні способи деривації досліджуваних слів.

Словниковий склад української мови – це відкрита, динамічна система, що складається з лексичних одиниць, різнопланових за джерелами та часом формування. Кількісно-якісні зміни в словниковому складі відбуваються особливо динамічно порівняно з граматичною будовою й звуковим складом мови, що, однак, не порушує стану відносної рівноваги, стабільності мови як засобу спілкування впродовж тривалого періоду її функціонування.

Лексику за походженням поділяють на власне-українську та іншомовну (запозичену). Питомими українськими вважають слова, народжені самою мовою на будь-якому етапі її розвитку. Іншомовними називають лексичні одиниці, що ввійшли в українську мову з інших мов. Дослідник А. П. Грищенко зазначає, що в «словниковому складі української мови провідне місце належить тій частині лексики, яку за генетичними ознаками і визначальною роллю у мовотворчому процесі прийнято називати споконвічною» [2, с. 159], проте сучасна українська мова демонструє стрімке входження до її складу значної кількості іноземних слів.

Яскравою рисою сучасної мовної ситуації в Україні є надмірне й інколи недоречне використання лексем іншомовного походження. Така ситуація викликає протидію науковців, небайдужих носіїв мови й спричинює явище пуризму.

Дослідниця С. Я. Єрмоленко так пояснює цей термін, утворений від французької лексики *purisme*, яка виникла з латинського *purus* – у дослівному перекладі «чистий»: «крайній вияв турботи про чистоту літературної мови, культуру мови, орієнтація на встановлення суворих правил дотримання літературних норм, оберігання мови від впливу іншомовних запозичень, очищення її від нелітературних явищ» [3].

У європейській лінгвістиці зазначений термін використовують на позначення позитивних процесів у мові. На думку болгарського вченого М. Ф. Веденова, пуризм – це «прогресивне явище, яке є частиною національної боротьби народу за політичну і культурну незалежність» [1, с. 32]. Варто зазначити, що існують два його види. З одного боку, пуризм називають природним явищем, що виявляється в мовах, носії яких тривалий час перебували під впливом іншої держави. У цьому випадку він зачіпає основу структури мови, причому якогось розвиненого механізму виникнення «домашніх» конструкцій немає. Натомість створено певний важіль автоматизму, за яким іншомовні слова перекладають власними відповідниками. З іншого боку, як зазначає Р. П. Яковець, пуризм може бути насильницьким. Це відбувається тоді, коли нові конструкції, хоч і походять від власних коренів, проте нагадують «дивну мову» й запроваджуються насильницькими методами, які врешті-решт викликають опір [7, с. 524]. Для назви цього виду, який характеризують як шкідливий, оскільки він поглиблює різницю між розмовною і літературною мовою, використовують терміни: «надмірний пуризм», «гіперпуризм», «ультрапуризм», «псевдопуризм».

Визначаючи це явище як боротьбу за чистоту мови, Ю. В. Шевельов зазначає, що «боротьба ця може провадитися з різними теоретичними настановами і з різною практичною метою. Може бути надзвичайно загострений, перебільшений пуризм, так, як це було, скажімо, у чеській мові в XVII ст., – коли один пурист пропонував викинути слово «око» через те, що воно йому нагадувало німецьке слово «ауте» і замінити його новотвором «віделкіне», утвореним від слова «видіти». Такий пуризм може тільки шкодити розвитку мови. Але здоровий, нормальний пуризм конче потрібний для ... життя, існування і розвитку мови» [6, с. 64].

В Україні початки пуризму заклали М. О. Максимович, М. М. Левченко, І. Г. Верхратський, О. Й. Партицький та ін. Для східної частини України питання мовного пуризму набуло особливої ваги й актуальності у 20-і рр. XIX ст. (за доби «українізації», що фактично розпочалася 1925 р.). Український пуризм активізувався ще в часи піднесення націоналізму, розбудови Української держави, коли нарешті з'явилася можливість для відродження та розвитку її багатотомової культури, традицій, мови та ін.

Розвиток сучасної української мови позначений активним використанням питомих одиниць, зумовленим розумінням українським суспільством якості власних духовних цінностей, зокрема рідної мови. У сучасній вітчизняній лінгвістиці пуризм характеризують як багатогранне явище, що є невід'ємним складником процесів унормування. Характерною ознакою сучасної мовної ситуації в Україні є надмірне та недоцільне вживання англізмів. Цю проблему намагаються розв'язати мовознавці та ентузіасти, які прагнуть зберегти чистоту української мови. Прикладом такої роботи є український сайт «Словотвір» – платформа гуртового пошуку українських відповідників для іншомовних запозичень. Цей сайт було створено в жовтні 2014 р., одним з його очільників є кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Львівського національного університету імені І. Я. Франка І. Л. Ціхоцький, який в інтерв'ю журналісту видання «*Polemix*» зазначає: «Основна мета – очищення української мови від непотрібних чужомовних запозичень, які не те що не збагачують наше мовлення, а радше навпаки – засмічують його» [5]. На думку вченого, чужизми не адаптуються до норм фонетики чи морфології української мови, не змінюють свого вигляду (іноді навіть графічного) і при цьому дуже часто мають питомі українські відповідники [5]. Поява подібних лексем у словниковому складі мови продиктована найчастіше модою й не має жодних закономірностей.

Зібрана картотека нараховує 250 лексичних одиниць (джерельна база – указаний інтернет-ресурс). Для аналізу найчастотніших морфологічних способів словотворення українських еквівалентів обрано 108 слів.



Процес словотворення відбувається постійно, віддзеркалюючи зміни в суспільстві, відповідаючи потребам носіїв мови. Тому велике значення має вивчення продуктивних способів деривації, словотвірних типів і моделей, частотних засобів творення лексичних одиниць.

Найпоширенішими морфологічними способами словотворення українських еквівалентів іншомовних слів є такі: суфіксальний, префіксально-суфіксальний та основоскладання. Найбільше одиниць (65) утворено суфіксальним способом, що становить 26% від загальної кількості досліджуваних слів: *невідомець* (анонім), *раптівка* (флешмоб), *новинар* (репортер), *фарбиця* (макіяж), *складанка* (пазли), *особник* (паспорт), *струмівник* (душ), *подієвник* (сюжет) тощо.

Словотвірний тип із суфіксом **-ник** виявляє найвищу продуктивність у межах способу (20 одиниць – 30,7%). Цей суфікс уживають в основах іменників чоловічого роду й використовують для творення лексем зі значенням виконавця певної дії, названої дієсловом: *впровадник* (продюсер), *розважальник* (шоумен), *зв'язник* (челенджер), *оздобник* (дизайнер), *візник* (таксі). Дві одиниці утворено від прикметникових основ: *зучник* (динамік), *крайник* (екстреміст).

Активним серед досліджуваних іменників є словотвірний тип дериватів жіночого роду із суфіксом **-к-** (виявлено 8 одиниць): *оголошка* (афіша), *повторка* (репліка) тощо. Зазначені відповідники чужизмів утворено за словотвірним типом «основа дієслова + формант -к(а)».

До малочастотних варто віднести форманти **-ств(о)**, **-ець**, **-иц(я)**, **-івк(а)**, з якими виявлено по 3 іменникові еквіваленти іншомовних запозичень. Перший з них бере участь у творенні відсубстантивних іменників середнього роду – назв абстрактних і збірних понять: *літарство* (спотинг – захоплення, що полягає в спостереженні за літаками та веденні їхнього обліку, яке супроводжується фотографуванням і відеозйомкою літальних апаратів, найчастіше літаків), *квіткарство* (флористика), *жінкарство* (фемінізм). За допомогою суфікса **-ець** утворено замітники іншомовних слів, що позначають назви осіб: *перегонець* (гонщик) – від *перегони*, *нерухомець* (ріелтор) – від *нерухомий*, *невідомець* (анонім) – від *невідомий*. Словотвірний формант **-иц(я)** засвідчено в іменниках зі значенням предмета, у якому щось міститься: *збірниця* (альбом, видання або збірка, що містить картини, малюнки, фотографії); *східниця* (хіт-парад), *співниця* (чарт – список, у якому перераховано найпопулярніші у визначений період медіа-продукти). За допомогою форманта **-івк(а)** утворено *кошиківка* (баскетбол), *раптівка* (флешмоб), *кроківка* (марш). Прикметно, що деривати з двома останніми формантами – це іменники жіночого роду, а синонімічні до них чужизми – субстантиви чоловічого роду.

Спорадично репрезентовано у творенні еквівалентних лексем суфікси **-ень**, **-ач** та формант **-арн(я)**. Виявлено по два такі деривати: *славень* (гімн), *вершень* (хіт); *друкач* (принтер), *запускач* (лаунчер); *струмарня* (електростанція), *новинарня* (нюзрум).

Низка питомих еквівалентних до іншомовних запозичених лексем засвідчена з поодинокими словотвірними формантами – **-анець**: *труханець* (шокер); **-н(я)**: *правня* (коректура); **-ок**: *липок* (скотч); **-ал(о)**: *кружало* (циркуль); **-альн(я)**: *розважальня* (шоу-бізнес); **-ува-**: *однакувати* (асоціювати); **-ик**: *філіжанчик* (капкейк); **-ар**: *новинар* (репортер).

На думку професора С. Л. Ковтюх, «варто розрізняти лексеми, утворені суфіксальним способом та лексико-семантичним. В останньому випадку твірні слова вже мають у своїй структурі ті чи ті суфіксальні морфеми» [4, с. 91]. Наприклад, слово *чепуріння* як замітник іншомовного *візаж* утворено внаслідок розширення значення відомого українського слова, тобто лексико-семантичним способом.

У поповненні лексичного складу мови значну роль відіграють такі замітники іншомовних слів, що являють собою групу складних іменникових утворень. Адже однією з характерних для сучасної епохи рис є пошук найбільш раціональних засобів номінації, що й визначило характерну сучасну тенденцію в системі словотворення. Завдяки їй реєстр відповідників значною мірою поповнився за рахунок складних слів. Слова цієї групи становлять 10,8% від загальної кількості (27 одиниць), їх утворено: складанням у сполученні з нульовою суфіксацією (14 одиниць): *мережечис* (веб-дизайн), *спільновдяг* (комбідрес), *вжсбач* (дежавю), *себелюб* (егоїст), *шляховказ* (навігатор) та ін.; основоскладанням (7 одиниць): *самокрамничка* (мінімаркет), *морелікування* (таласотерапія), *свіжосік* (фреш), *урядочищення* (люстрація) тощо; складносуфіксальним способом (6 одиниць): *словотворець* (іміджмейкер), *нічийбічний* (нейтральний) та інші.

Порівняно небагато представлено еквівалентів, утворених префіксально-суфіксальним способом (16 одиниць, що становить 6,4%). До них належать такі іменники: *наробок* (портфоліо), *усидок* (кабінет), *вмісник* (контейнер), *бездашник* (кабриолет) тощо.

Отже, яскравою рисою сучасної мовної ситуації в Україні є надмірне й інколи недоречне використання лексем іншомовного походження. Це призводить до виникнення пуристичних тенденцій. Найголовнішим засобом збагачення лексики сучасної української є творення нових слів, тобто деривація. Слова в мові творяться не довільно, а спираючись на певні закономірності. Для українських еквівалентів іншомовних слів переважно характерні такі морфологічні способи словотворення: суфіксальний, різні види складання, одночасна префіксація та суфіксація. Провідна роль у творенні українських відповідників іншомовних слів належить суфіксації (26%). Українські еквіваленти, що становлять групу складних дериватів, відіграють значну роль у збагаченні лексичного складу мови. Слова цієї групи утворені складанням у сполученні з нульовою суфіксацією, основоскладанням та складносуфіксальним способом і становлять 10,8% від загальної кількості. Значно менше українських еквівалентів іншомовних слів утворено префіксально-суфіксальним способом (6,4%).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Веденов М. Ф. Норма і реч. Софія : Народна просвета, 1986. 87 с.



2. Грищенко А. П. Лексикологія. *Сучасна українська літературна мова* : підручник / А. П. Грищенко та ін. ; за ред. А. П. Грищенка. 3-є вид., допов. Київ : Вища школа, 2002. С. 98–225.
3. Єрмоленко С. Я. Пуризм. *Українська мова: енциклопедія* : науково-довідкове видання / С. Я. Єрмоленко та ін. ; за ред. В. М. Русанівського. 2-е вид., допов. Київ : «Українська енциклопедія» М. Бажана, 2004. С. 541.
4. Ковтюх С. Л. Статус професіоналізмів у лексико-семантичній системі української мови. *Наукові записки ЦДПУ*. Серія : Філологічні науки. 2017. Вип. 151. С. 59–97.
5. Народний словник, або ні – чужизмам. Інтерв'ю зі словотвором : веб-сайт. URL: <https://medium.com/@slovotvir/народний-словник-або-ні-чужизмам-інтерв-ю-зі-словотвором-900c62f6fd08> (дата звернення: 23.09.2019).
6. Шевельов Ю. В. Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900–1941). Стан і статус. Чернівці : Рута, 1998. 208 с.
7. Яковець Р. П. Український мовний пуризм на європейському тлі. *Вісник Львівського університету*. 2004. Вип. 34. Ч. II. С. 521–526.

Ніна СУРМАЙ

ОСОБЛИВОСТІ БУДОВИ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ ДІЄПРИКМЕТРИКІВ У МОВІ ТВОРІВ КЛИМЕНТІЯ ЗІНОВІЙВА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Білих О. П.

Кінець XVII – початок XVIII ст. – особливий етап у розвитку української літературної мови. У цей час відходила в минуле стара книжна мова, і розпочинався процес формування літературної мови на національній народнорозмовній основі. Він відображений загалом в усіх наявних на той час стилях, однак найбільшою мірою представлений у мові художньої літератури, зокрема в поезіях відомого українського автора кінця XVII – початку XVIII ст. Климентія Зіновійва. Близькість мови його творів до народнорозмовного мовлення відзначають дослідники. Зокрема, автори передмови до збірки творів цього автора зауважують: «Вірші Климентія є яскравим свідченням того, як у літературній мові кінця XVII – початку XVIII ст. посилювалися роль і значення тих тенденцій, що безпосередньо ґрунтувалися на основі народнорозмовної мови» [5, с. 27].

Мова Климентія Зіновійва вже була об'єктом дослідження науковців [4; 6, с. 108–112], однак вивчена вона поки що не достатньо, зокрема мало уваги приділено особливостям будови та функціонування дієприкметників у творах цього автора, тому тему нашої розвідки вважаємо **актуальною**.

Мета нашого дослідження – з'ясувати особливості будови та функціонування дієприкметників у мові художніх творів Климентія Зіновійва.

Зазначена мета передбачає виконання таких **конкретних завдань**:

- зібрати необхідний для дослідження матеріал;
- здійснити аналіз особливостей творення та функціонування виявлених дієприкметників;
- узагальнити результати проведеного аналізу і сформулювати висновки щодо особливостей творення та функціонування зафіксованих дієприкметників.

Матеріал дослідження дібраний шляхом суцільної вибірки з видання: Зіновійв Климентій. Вірші. Приповісті посполиті / Підг. тексту І. П. Чепіги. – Київ : Наукова думка, 1971. – 392 с. [2].

Відомо, що в українській мові в давнину були представлені чотири різновиди дієприкметників: активні дієприкметники теперішнього часу, активні дієприкметники минулого часу, пасивні дієприкметники теперішнього часу та пасивні дієприкметники минулого часу [3, с. 258]. Згодом у ході тривалого розвитку мови вживаними залишилися лише пасивні дієприкметники минулого часу. В обстеженому нами матеріалі виявлені всі чотири різновиди дієприкметників. Приблизно однаковою кількістю вживань представлені активні дієприкметники теперішнього часу та активні дієприкметники минулого часу, й набагато менше зафіксовано пасивних дієприкметників теперішнього часу та пасивних дієприкметників минулого часу.

Далі подаємо характеристику виявлених груп дієприкметників, а також огляд особливостей їхнього функціонування.

Активні дієприкметники теперішнього часу. Дієприкметники цієї групи утворювалися за допомогою суфіксів *-уц-* (*-юц-*), *-ац-* (*-яц-*) та *-уч-* (*-юч-*), *-ач-* (*-яч-*). За нашими спостереженнями, частотнішими є форми із *ц*, хоч достатньо вживаними є й утворення із *ч*. Розглянутий матеріал не дає підстав стверджувати, що ці різновиди дієприкметників мають стилістичні відмінності, очевидно, автор використовував їх як звичайні варіанти, про що свідчать однокореневі форми із *ц* і *ч*: *Ω разждаюци(х)сА члѣвѣцехъ: почто ради скоро роди(т)сА* (39)* – *Ω разждаюци(х) жена(х) на путе(х), то є(ст) гдѣ в дорога(х)* (268), *Ω цахъ, або те(ж) о собакахъ, и ѿ люде(х) любяци(х) и(х)* (169) – *Вѣрши похва(л)ныѣ любячи(мъ) пиво пити* (208), *Ω некрѣцѣ(н)ныхъ мл(д)ницахъ умираючихъ* (40), – *Ω умираюци(х) гдѣ сА не ра(ж)даютъ* (38), *Ω не вѣбюци(х) и о не хотяци(х) дѣте(и) своихъ* (125) – *Ω ... імБюци(х) все(з)да аки пре(д) очима в(ъ) ср(д)ца(х) своихъ стра(х)* (37).

Суфікси *-уц-*, *-юц-*, *-уч-*, *-юч-* у розглянутому матеріалі приєднуються до основ теперішнього часу дієслів першої дієвідміни, *-уц-*, *-уч-* до основ на тверді приголосні, *-юц-*, *-юч-* до основ на м'які: *Правдою жы(т) поражаю и всяки(х) чтуци(х) бѣу поручаю.* (186), *Люде(и) грѣшны(х) вподобляють а жывуци(х) овцами нарыцають* (167), *Ω некуци(х) хлѣбы пиени(ч)ныѣ а хо(ч) и жытныѣ фа(л)шыѣѣ* (60), *Ω идучи(х) на слободы люде(х)* (49), *Ω ... старо(ст) слѣпнучихъ* (189), *Ω скриваючихъ талантъ, какову любо мудро(ст)* (175), *Ω собакахъ, и ѿ люде(х) любяци(х) ... ныхъ(ъ) сА кохаюци(х) и в ты(х) бѣстія(х) нечистыхъ ажь свои полагаюцихъ* (169), *Ω сѣцѣ(н)никахъ свѣцихъ вдо(в)ствуюци(х)* (120), *Ω умѣкаючихъ з долговъ(55), Ω позываюци(х) люде(и) до ста(р)шихъ, Ω пляшущи(х), або те(ж) ѿ танцюючи(х)* (102), *Ω властеле(х), караюци(х) люде(и) або и слу(з) свои(х)* (286), *Ω ѿ(т)сылаюци(х)*



наёмниковъ пре(ж)де врѣмени не дослужившихъ року (285), Ω видѣмы(х) сме(р)те(х) члѣбче(с)кихъ, случаючи(х)сА, яко стра(ш)ны е(ст) (38).

Суфікси *-ащ-*, *-ящ-*, *-ач-*, *-яч-* приєднуються до основ дієслів другої дієвідміни, *-ащ-*, *-ач-* до основ на тверді приголосні, *-ящ-*, *-яч-* до основ на м'які: *Труды е(с)дѣ бѣъ при(и)маѣт и вносящы(х) в(ѣ) це(р)ковъ свѣчи спсаѣ(т)* (148), *І многоѣбнны(х) много высящы(х) сукмано(в) и сребряны(х) на столахъ стоящы(х) збановъ* (282), *Родителе(х) сочетавающыхъ браку дѣте(и) свои(х) ве(л)ми в(ѣ) малы(х)* (117), Ω *лежащыхъ в нѣмоцахъ* (35), Ω *учащы(х)сА* умирати пре(ж)де сме(р)ти (37), *Вѣриши похва(л)ныѣ любящы(мъ) пиво пити* (208), Ω *чинящы(х)* пакости мн(с)тыра(мъ) и црква(мъ) (52), Ω *наёмника(х) о(т)ходящы(х) и не хотящыхъ тру(ж)датисА* (285).

Активні дієприкметники минулого часу. Активні дієприкметники минулого часу утворені від інфінітивних основ доконаного виду за допомогою суфіксів *-вш-* (в наз. одн. чол. р. *-въ-*) та *-ши-* (в наз. одн. чол. р. нульовий). Суфікс *-вш-* приєднується переважно до основ на голосні, *-ши-* до основ на приголосні: *Блже(и) прѣте(р)нѣвши(и)* зде всѣ печали и ско(р)би (98), Ω *о(т)сылаючи(х) наёмниковъ пре(ж)де врѣмени не дослужившихъ року* (285), *По брацѣ в ки(л)ко дны(и) минувши(х) а не в рокъ* (268), *Кому уподобимъ пляшущы(х) и плясавши(х) где бе(з)студно игравшихъ* (102), *Жыте(и)ски(х) печали(и) жити начавши(и)* (298), *Прово(ж)даючи(х) умѣ(р)шыхъ, и носящыхъ до гробовъ* (284), *Гды и азъ писѣць свѣдо(м) сме(р)тію страда(в)ша и о(т) ка(ш)лю про(к)лятого з(ѣ) свѣто(м) жегнавши* (292), *едино(и) заблуждшо(и) прилѣжно възскаиваетъ* (153), *А(ж) і зако(н) давшему ко(н)че не минетъсА* (269).

За допомогою суфікса *-ши-* утворюються також дієприкметники від дієслів з основами на *-ре-* та від дієслова *ити* (від похідних *шед-*): *Довлѣ(т) тебѣ мимошѣшо времА* (284) *Прово(ж)даючи(х) умѣ(р)шыхъ, и носящыхъ до гробовъ* (284), *Зачи(м) не лѣнѣмосА вме(р)шы(х) провождати* (284).

Особливості творення проаналізованих активних дієприкметників минулого часу від дієслів з основами на *-и-* свідчать про те, що в мові XVII–XVIII ст. повністю сформувалась тенденція до заміни форм із *-и-* формами із *-ви-*. Хоч у церковнослов'янській мові кінця XVI–XVII ст. ця тенденція тільки починала прогресувати [1, с. 277].

Пасивні дієприкметники теперішнього часу. Ця група дієприкметників у проаналізованому матеріалі представлена лише однією формою із суфіксом *-ем-*: *І да(и) бже на зе(м)ли всякую доволно(ст) за показуемую чудотворно* (150).

Пасивні дієприкметники минулого часу. Пасивні дієприкметники минулого часу утворені від інфінітивних основ перехідних дієслів доконаного виду за допомогою суфіксів *-н-* (*-нн-*), *-ен-* (*-енн-*) і *-т-*. Суфікс *-н-* (*-нн-*) приєднується до основ на *а*: *А хоча(и) и до іны(х) будынокъ мурованыхъ где ко(л)векъ часо(м) лю(д)ми мо(ж)ными фундованы(х)* (279), *А хоча(и) и за грошы будутъ поеднаны една(к) потребны якъ робо(т)ники избранны* (275), *Прето неха(и) кара(н)ны, тыи то бываю(т)* (269).

За допомогою суфікса *-ен-* (*-енн-*) утворюються дієприкметники з основами на *и* та приголосний: *Побию(т) бо слезы навѣкъ, о(т) ны(х) оско(р)бленныхъ всяки(х) хоча(и) мало о(т) ны(х) же оздобле(н)ныхъ* (60), Ω *переме(р)зачи(х) люде(х) или те(ж) о зараженны(х) в дорогахъ студѣно(ст)ю збы(т)нею* (305), *Азъ вѣришисъ видѣле(м) двоже(и)ца прощена и до служе(б) бжи(х) цѣле припущенна* (269), *І часы те(ж) всяки о(т) него створе(н)ны: но на(и)паче лѣтныѣ о(т) всѣхъ ухвалѣнны* (176), Ω *слѣпорожденныхъ, або те(ж) о слѣпорождаючи(х)сА без(ѣ) оуче(и)* (189).

Суфікс *-т-* у розглянутому матеріалі було виявлено лише у двох формах: *Же то груда ме(р)злаА сиѣгомъ не прикрыта и голаА дорога в полю та(к)же не вскрыта* (178).

Щодо функцій розглянутих дієприкметників відзначаємо, що здебільшого вони є означеннями: Ω *жена(х) плачущы(х) по умирающы(х) малы(х) І дѣтѣхъ своихъ* (108), Ω *жена(х) богаты(х) мамки дѣте(м) де(р)жащы(х) а своими не(р)сями дѣте(и) не кормящыхъ* (110), Ω *жена(х) неосторожны(х), присыпляючи(х) малыхъ дѣте(и) своихъ* (110), Ω *мл(д)нцахъ dorosлы(х) сплющы(х) вкупѣ на едины(х) ложка(х)* (122), Ω *люде(х) старыхъ и млады(х), творящы(х) плотскіА грѣхи* (124), *Допуща(и) такоѣ зло тебе не знающымъ а на(мъ) че(ст)ную сме(р)ть да(ж)дѣ, тА просла(в)ляющи(мъ)* (41). Крім того, зафіксована достатньо велика кількість субстантивованих дієприкметників (переважно в назвах віршів): Ω *многоумѣючи(х) ремѣслъ* (155), Ω *лежащыхъ в нѣмоцахъ* (35), Ω *учащы(х)сА* умирати пре(ж)де сме(р)ти (37), *Вѣриши похва(л)ныѣ любящы(мъ) пиво пити* (208), Ω *чинящы(х)* пакости мн(с)тыра(мъ) и црква(мъ) (52).

Отже, розглянутий матеріал дозволяє стверджувати, що дієприкметники були доволі широко вживаними формами в мові творів Климентія Зіновієва. Поряд із дієприкметниками з церковнослов'янськими суфіксами цей автор широко використовує і форми, характерні для розмовного мовлення, що свідчить, на нашу думку, про початок формування на той час літературної мови на національній основі.

*Примітка. Цифра в круглих дужках після ілюстрації вказує на сторінку збірки творів Климентія Зіновієва [2].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Біліх О. П. Словозміна в церковнослов'янській мові української редакції (кінець XVI – XVII ст.). – Кіровоград: ФОП Александрова М. В., 2016. – 328 с.
2. Зіновієв К. Вірші. Приповіді посполиті / Ред. В. В. Німчук. – Київ: Наукова думка, 1971. – 389 с.
3. Історія української мови. Морфологія: С. П. Бевзенко, А. П. Грищенко, Т. Б. Лукінова [та ін.]. – Київ: Наукова думка, 1978. – 539 с.
4. Колосова В. П. Климентій Зіновієв: життя і творчість. – Київ: Наукова думка, 1964. – 203 с.



5. Колосова В. П., Чепіга І. П. Визначна пам'ятка українського письменства // Зіновійв К. Вірші. Приповісті посполиті / Ред. В. В. Німчук. – Київ : Наукова думка, 1971. – С. 5–30
6. Русанівський В. М. Історія української літературної мови. – Київ : АртЕк, 2001. 391 с.

Віталія СЬОМІНА

ЛЕОНІД КУЦЕНКО ТА ВОЛОДИМИР ПАНЧЕНКО ПРО СТАНОВЛЕННЯ ЄВГЕНА МАЛАНЮКА ЯК ПОЕТА ТА МИСЛИТЕЛЯ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Ключек Г.Д.

Есеїстика Євгена Маланюка вирізняється проникливістю думки та здатністю привернути увагу читача. Цікава та оригінальна особистість письменника заслуговує на детальне дослідження його творчості, адже протягом життя він не зрадив собі, не зрікся свого вибору служити словом Україні. Його біографія – яскравий приклад людини, яке все своє життя підпорядкувала шляхетній справі служінню Батьківщині.

Першовідкривачем творчості Євгена Маланюка у «материковій» Україні вважають Леоніда Куценка, доктора філологічних наук, літературознавця, професора, який протягом 90-х років досліджував творчість Євгена Маланюка. Під його впливом творчістю Маланюка зацікавилися й інші члени кафедри української літератури Кіровоградського (тепер – Центральноукраїнського) державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Особливий інтерес до творчості славетного земляка виявив Володимир Панченко – колега і близький товариш Леоніда Васильовича.

Мета статті полягає в тому, щоб на матеріалі праць Леоніда Куценка та Володимира Панченка простежити витоки становлення Євгена Маланюка як поета та мислителя, акцентувавши при цьому увагу на характері та тематичному спрямуванні його таборових публікацій.

Актуальність теми визначається потребою глибшого розуміння характеру історіософського мислення поета, його прагнення знайти відповіді на питання, які хвилювали українську інтелігенцію та формували життєву та творчу позицію письменника.

Леонід Куценко прагнув побачити Євгена Маланюка «із середини» драми його життя, дослідити «витоки та еволюцію становлення його творчої особистості, збагнути «рівновагу» між біографією та творчістю, осягнути внутрішню сутність і закономірність таланту й особистості митця» [3, с. 110].

Відомо зі слів самого поета, що віршувати він почав ще гімназистом, але на жаль, як відзначав Л. Куценко, не маємо жодного твору із тих перших проб пера.

Григорій Ключек у статті «Есеїстика Євгена Маланюка як визначне явище в українському літературознавстві» наголосив: «Леонід Куценко протягом 90-х років і до самого свого трагічного відходу в інший світ відкривав нашому народу Євгена Маланюка. Леонід Васильович буквально ліпив його скульптурний образ як поета та мислителя» [2, с.35].

У 2017 році під час Всеукраїнської наукової конференції у Львівському національному університеті імені Івана Франка, яка була присвячена 120-літтю від дня народження письменника, Григорій Ключек у своїй доповіді відзначив талановитість письменника, яка проявилася ще у ранньому віці. У 6 класі гімназії Є. Маланюк написав випускний твір «Значення Жуковського для російської літератури», аналіз якого засвідчує вроджену талановитість майбутнього поета та мислителя, його вміння бачити суть речей. Цю письмову роботу виявив в обласному архіві Леонід Куценко. Як відзначає Григорій Ключек, вона перевірялася трьома викладачами і була оцінена на «добре». Відмінних оцінок взагалі не було. Проте шість письмових творів були оцінені на «незадовільно». Можна уявити, які високі вимоги ставилися до знань та умінь учнів Єлисаветградського реального училища, де навчався Маланюк.

Григорій Ключек, проаналізувавши основні змістові моменти письмового твору юного Євгена Маланюка, зробив висновки про «вражаючу системність його мислення». Випускник реального училища «розумів літературне явище – творчість Жуковського – цілісно, а значить, по-науковому **точно**: добре відомо, що категорія **системність** / **цілісність** у розуміння явища визначає його, розуміння, точність, правильність, якщо хочете, **істинність**» [1, с. 5].

Після поразки визвольних змагань 1917 – 1920 років вояки армії УНР були змушені покинути Україну. Ось як про це пише Володимир Панченко: «У житті Євгена Маланюка був день, який залишив карб на всій його подальшій долі. 21 листопада 1920 року він, старшина армії УНР, пережив трагедію ісходу: того дня переможена українська армія на березі Збруча «згідно з якимсь там параграфом «міжнародного» права віддавали зброю» Все тоді нагадувало апокаліпсис.

[...]Потрясіння поразкою, – продовжує Панченко, – було таким сильним, що спричинилося до «психічної травми» цілої генерації українців (про це Євген Маланюк писав у статті «Спізнене покоління»). Сотнику Маланюку тоді йшов 24-й рік. Разом із тисячами інтернованих вояків він опинився на території Польщі, у таборах Стшалково, де розмістилися вояки 5-ї Херсонської дивізії; потім у Шипйорно під Калішем, а з 1922 р. і в самому Каліші...» [6, с. 197 - 198].

На думку Леоніда Куценка, літературне життя таборового періоду, заслуговує детального дослідження та особливої уваги. В монографії «Dominus Маланюк: тло і постать» (2001) він приділив цьому відрізок життя поета значну увагу.

Євген Маланюк під час перебування у таборі для емігрантів зрозумів, що лише духовною зброєю зможе допомогти своїй Батьківщині. Він свідомо оцінював критичність ситуації українських емігрантів та



складність свого становища. Всупереч важких матеріальних умов свого перебування у таборах інтернованих, українські емігранти спромоглися не лише вижити, а й створити духовне середовище.

Сьогодні ми маємо чимало публікацій приурочених життю таборових республік. У них належно висвітлюється і оцінюється громадська, культурно-освітня, видавнича діяльність колишніх вояків УПА [3, с. 98].

Усвідомлення втрати Батьківщини, душевний біль та принизлива процедура розброєння сприяли народженню публіциста та мислителя Євгена Маланюка. Табори стали для письменника місцем, де він мав можливість займатися самоосвітою та шукати відповіді на питання, які сформували мету (ідеал) всього його життя – словом своїм творити Україну, пробуджувати приспану національну свідомість українців, стати одним із творців національної, державотворчої ідеї. Про це переконливо, з характерним для нього умінням, написав Євген Маланюк у статті «Дмитро Донцов»: «Ми розв'язували загадки, ряд загадок, що їх поставила перед нами сама історія. Розв'язували – незалежно від наших службових рангів і бувших становищ в Армії [...] Як це так сталося, що ми, адже ж озброєні духом великої ідеї, опинилися в таборах? Як це сталося, що ми, адже ж ідейно непереможені, тепер – переможені й безсилі? Як це могло статися, що ми, сини Батьківщини, Батьківщину – покинули, і Вона – залишилася без нас, її вірних синів?» [5, с. 342-343].

На ці і подібні питання Євген Маланюк разом з іншими емігрантами не одержували відповіді ні від військових начальників, ані від інших політиків, тому залишилося шукати відповіді самостійно. Він пише: «І лірика заговорила перша [...]. Особисто думаю, що незабутній Юрій Дараган, тріумфально відкриваючи Княжу Добу і Слово о Полку і квітнучи сухітничими півоніями на запалих щоках, - щасливо прийшов до тих відкриттів, саме шукаючи відповіді «чому?» [5, с. 343-344]. Поряд з ним шукали відповіді і живописці, і актори та режисери – таких творчих людей було багато серед вояків УНР.

Маланюк відзначає, що відповіді на ці питання допоміг знайти Дмитро Донцов своїм «Літературно-Науковим Вістником», перше число якого з'явилося у таборах в 1922 році. «Від того першого числа ЛНВ – вже дихнуло на нас першим передчуттям можливої відповіді. Це вже було щось якби прорив облоги, як би вихід у широкий світ...» [5, с. 344].

Молоді українські інтелектуали, які опинилися у таборах настільки зуміли організуватися, що почали видавати свій журнал «Веселка». Володимир Панченко відзначає, що у тому середовищі, яке зосередилося навколо журналу, «Маланюк був вельми помітною постаттю. Він – незмінний учасник «інтимних літературних вечорниць», на яких читалися й обговорювалися твори українських письменників, у тому числі й самих «таборян». Дискусії часом затягувалися до півночі» [6, с. 198-199].

Причини звернення Євгена Маланюка до публіцистики пояснюються потребою не просто висловити пережите в таборах, але й всіма засобами вплинути на ситуацію, яка склалася в Радянській Україні. У 1923 році письменник виступив з рефератами «Про Сквороду» та «Російський месіанізм», а 17 травня 1923 року з нагоди першої річниці товариства «Веселка» поет виступив з рефератом «Мистецтво – зброя». Євген Маланюк намагається переконливо і аргументовано, хоч подекуди й пунктирно, окреслити такі складні для нього питання, як причини поразки, витоки «деморалізування душі української» [3, с. 107].

Нам відомо, що Євген Маланюк не раз звертався до витоків українського народу, прагнув зрозуміти його сучасні проблеми через аналіз минулого. У статті «Трагічний гетьман» (1923), присвяченій Івану Мазепі, письменник виводить причини поразки визвольного руху гетьмана в 1709 році та прагне збагнути «нерозуміння широкими верствами українського народу своїх національних завдань в найбільш критичні моменти історії нашої» [3, с. 110]. Про цю статтю у своїй книзі «Літературний ландшафт України. ХХ століття. 50 слайдів» згадує і В. Панченко: «Маланюк ніскільки не сумнівався у правоті гетьмана. Вважав його геніальним, а причину поразки вважав, посилаючись на висловлювання Маланюка, в «одвічній хоробі народу українського», вона – «мікроб невірності московського, мікроб московської розхристаности, безпринципности, нігілізму (нащо, мовляв, держава? Тільки був би спокій)» [6, с. 206-207].

Леоніда Куценко пише: «Праця над формуванням національної свідомості, пропаганда ідеї, національної єдності та активна культурно-освітня робота – це три основні завдання, які присутні майже в усій таборовій публіцистиці Євгена Маланюка» [3, с. 111].

У своїй монографії «Dominus Маланюк: тло і постать» Леонід Куценко простежує еволюцію письменника від прямих та гострих виступів та статей, написаних ним на суто політичну тематику (напр., «Про роллю еміграції»).

У статті Є. Маланюка «Думки про мистецтво» відбулася спроба проникнути в таїни художньої творчості. Ця проблема цікавила Є. Маланюка упродовж усього наступного його життя. Письменник невпинно працював над створенням самого себе та прагнув досягнути параметри світу мистецтва, відчутти себе в ньому.

Максимальна сконцентрованість, загушеність та афористичність думок, чіткість логіки і тезисність викладу свідчать не лише про певну завершеність, сформованість (у контексті часу) системи поглядів на мистецтво і митця, але і вказує на характер програмовості викладеного для самого митця. Ця стаття, на думку Леоніда Куценка, була творчим маніфестом поета [3, с. 110]. У статті письменник порушує проблеми мистецтва як явища духовної культури, художнього моделювання дійсності як творчого процесу, формулює власний догмат творчості: «Воно єдине і вічне». Це «як абсолют, як певна стала величина, як рівновага, незалежна від часів і чисел» [3, с. 116]. Поет – мислитель розглядає творчість як два взаємопов'язаних складника – краси і життя, він порівнює слово з зерном, якого спочатку необхідно зігріти, а коли воно набухне, зможе дати росток.



Стиль Маланюкового письма, як прозового, так і віршованого, дали змогу Г. Клочеку зробити наступний висновок: «Сучасній Україні дуже бракує Євгена Маланюка. Могутній розум та винятково прониклива інтуїція, якими він був наділений, з якоюсь відчайдушною наполегливістю були спрямовані на осмислення України – її минулого та сучасного» [1, с. 35-36].

Як відомо, Євген Маланюк активно співпрацював з різними таборовими часописами, де обговорювалися нові шляхи піднесення та пробудження свідомості українців. Під час перебування в таборі для емігрантів, письменник наполегливо займався самоосвітою. Незабаром він входить у гурт вісниківських авторів. Письменник не тільки визнає авторитет Д. Донцова, а й підтримує його погляди в культурі і політиці. У 1927 році Євген Маланюк редагував журнал «Державна нація», куди запрошував Д. Донцова для співпраці. Відомо, що Євген Маланюк на протязі довгого часу листувався з Дмитром Донцовим.

Отже, праці Леоніда Куценка та Володимира Панченка допомагають глибше зрозуміти процес становлення Євгена Маланюка як поета та мислителя. Період перебування письменника у таборах став місцем, де Євген Маланюк мав час для роздумів та пошуків на питання, які хвилювали не лише його, а й молоде покоління українських емігрантів-інтелектуалів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Клочек Г. Есеїстика Євгена Маланюка як визначне явище в українському літературознавстві. Наукові записки. – Випуск 162. – Серія: Філологічні науки. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. Володимира Винниченка, 2017. – 3 - 27 с.
2. Клочек Г. Стереоскопічний портрет Євгена Маланюка // Українська мова та література. – 2002. – № 40. – С. 35–36.
3. Куценко, Леонід. Доміпрус Маланюк: тло і постать : монографія / Леонід Куценко. – Кіровоград: Центрально-Українське вид-во, 2001. – 264 с.
4. Куценко Л.В. Таборіві республіки Євгена Маланюка: кристалізація життєвої мети та пошук ціннісних орієнтацій (1920-1923) / Л.В. Куценко // Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Філологічні науки (українське літературознавство). – Кіровоград: КДПУ, 1999. - Вип. 19. – 96 - 107 с.
5. Маланюк, Євген. Книга спостережень. Статті про літературу / Євген Маланюк. – К.: Дніпро, 1997. – 430 с.
6. Панченко, Володимир. Літературний ландшафт України. XX століття. 50 слайдів. / Володимир Панченко. – К.: Ярославів Вал, 2019. – 528 с.

Зоя ТАРАН

ОБРАЗ ЖІНКИ В ПОЕЗІЇ ІРИНИ ЖИЛЕНКО

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)*

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Буряк О. Ф.

Серед поетів-шістдесятників особливе місце належить творчій особистості Ірини Володимирівни Жиленко. Ірина Жиленко – надзвичайно обдарована поетеса із дитячим, ширим, світлим відчуттям світу. Доробок письменниці (близько двадцяти книг) різний за жанрово-стильовими ознаками, – важлива складова історико-літературного процесу другої половини XX століття. Проте науковці, вивчаючи феномен шістдесятництва, зосереджувалися переважно на творчості лідерів у поезії – І. Драча, М. Вінграновського, В. Симоненка.

Оксана Забужко справедливо стверджує, що поезія Ірини Жиленко недооцінена літературознавцями: «Щоб бути поміченим й оціненим читацькою публікою, талановитим жінкам більше не треба займатись тематичною самокастрацією під страхом інакше опинитись на маргіналіях літпроцесу з нашійником «камерної авторки», якого вже ввік не здихаєшся (жертвою такої гендерної сегрегації в старшому поколінні стала, наприклад, абсолютно першорядна Ірина Жиленко, чий вплив на сучасну українську поезію – та навіть на ту ж Забужко! – досі належно ніким не поцінований...» [6].

Окремі аспекти творчого доробку мисткині висвітлювалися Людмилою Тарнашинською [8], Мариною Штолькою [9], Дмитром Дроздовським [1], Михайлиною Коцюбинською [7], але їхні студії не завжди відображають всю палітру образів й ідейно-тематичного діапазону поезії.

В останні роки життя Ірина Жиленко гірко іронізувала щодо її непочутості світом:

«Ще звучу... Таким тихим і сумним звучанням, що світ уже не вловлює його. А люди тим паче. Зрідка приходять вірші. Але якщо вірш сам не напишеться – я його не напишу. І ціну йому скласти не можу...» [4].

Хоча останнім часом і в читачів, і в критиків зростає зацікавлення спадщиною письменниці, проте на сьогодні поезію І. Жиленко так і не осмислено вповні і, відповідно, не вписано належним чином у контекст української літератури.

Отже, **актуальність нашого дослідження** продиктована потребою вивчення творчості Ірини Жиленко як важливого сегмента української літератури.

Мета нашої розвідки – з'ясувати художню специфіку образу жінки у віршах І. Жиленко.

Предмет нашого дослідження – образ жінки в поезіях «Червоні черепиці», «Повен човен плеску і зітхання...», «Одквітнувало макама лице...».

Поезія І. Жиленко – зразок феміністичної літератури, яка розкриває внутрішній світ жінки, презентує жіноче світосприйняття, жіноче уявлення про світ. Віршам мисткині властиві тонкий ліризм, емоційність, сповідальність. Більшість творів мають автобіографічне підґрунтя, що свідчить про бажання сказати слово про себе, виразити своє «я».

Критики відзначають принцип інакшості, за яким моделюється художній світ Жиленко. Наприклад, М. Жулинський у передмові до книги «Євангеліє від ластівки» наголошує: «поетичний світ Ірини Жиленко твориться за принципом інакшості, іншості, несхожості зі світом реальним, але уявний світ спровокований дійсністю, яку поетеса змінює завдяки образному вивіданню себе, точніше, завдяки вивільненню себе уявою, мрією, фантазією з реального буття-існування і «поселенню» в художнє буття» [5].



Детальний аналіз лірики І. Жиленко робить М. Штолько, акцентуючи світоглядні домінанти, визначаючи ідейну наснаженість, пафос творів: «Ідеали комфортного буття жіночої суб'єктивності ліричної героїні: єдність з природою, оптимізм, панівне почуття любові у найрізноманітніших проявах, а звідси і прагнення опіки над кимось, можливість писати вірші, влаштований побут, який залежить головним чином від внутрішнього стану душі, сусідство з казкою, чудом життя, відчуття непроминучого дитинства» [9].

Лірична героїня створює навколо себе наснажений всеохопним почуттям любові свій мікросвіт, в якому побутовий комфорт залежить головним чином від її внутрішнього стану, а буденність одивнюється.

Слушними є міркування дослідниці про «фемінність» лірики І. Жиленко, адже її письменниці репрезентує суто жіночий світопогляд, виявляється в емоціях і почуттях, властивих жіночій психіці й пов'язаних із ключовими для жінки сферами буття. М. Штолько виділяє у творчості поетеси три типи жінки: 1) жінка-мати; 2) жінка-поетеса; 3) жінка-естетка і жінка-гедоністка [9].

Велика мудрість поетеси полягає в тому, що вона вірить у вічність життя і дарує надію на його нескінченність читачеві. У своїх мемуарах «Номо feriens» («Людина, яка святкує») вона писала: «...Або все на світі – життя, і смерті немає взагалі. Або все на світі – смерть, і немає життя. Оскільки вирішити це неможливо і треба просто вибирати на віру, то чому би не вибрати перше? Я і вибираю. І вже знаю, що не буде кінця у цьому дощовому осінньому дні на дачі. І ніколи не згасне остання малинова квіточка на сухій мальві» [4, с. 168].

Утілення мотиву життя і смерті можна побачити зокрема у вірші «Червоні черепиці»:

Червоні черепиці, оранжеві коти.

А я біжу по східцях, од сонця золотих.

Я трішечки дитина. А трішечки вже й ні.

Горошок синій-синій збігає по стіні [3, с. 78].

Твір можна назвати поетичною біографією ліричної героїні, яка психологічно близька самій авторці. Образи сходинок, якими стрибає героїня, сприймаються як метафора людського життя. Кожна сходинка – це певний період буття: дитинство, юність, зрілість, старість, передчуття смерті.

Читаючи вірш, ми спостерігаємо за безтурботним маленьким дівчам, яке поступово дорослішає, стає дружиною, мамою, бабусею і зупиняється на порозі Вічності. Але навіть відхід за межу не сприймається ліричною героїнею (та й самою авторкою) як щось сумне, трагічне, тому що живий спогад про щастя буття, яке осягає неминучий фінал існування кожної людини:

І сімдесят, і далі... І ще, і ще – і все!

Хтось тяжко заридас. Хтось квіти принесе.

По східцях, як по гамі, донизу – о печаль!

І плаче донька-мама і донька-онуча.

Червоні черепиці на пагорбах горять.

Мені ж ласкаво спитьсья... Кому там докорять

Це так було красиво – збігатъ

по сходах

вниз

Горошок синій-синій, і повні очі сліз... [3, с. 78].

Яскраві, дитячі образи червоних черепиць і оранжевих котів, які проходять через увесь твір, продукують оптимістичний пафос, увиразнюють мотив веселості, жвавості, вічної молодості душі.

Важливий рефрен, що також містить колористичний образ «горошок синій-синій». Синій колір символізує спокій, таїну, містичність, святість, благородство, божественність. Недарма одяг Христа і Богородиці на іконах і картинах часто саме синього кольору.

Останній незакінчений рядок підкреслює невидимий зв'язок із вічністю.

Твори Ірини Жиленко оптимістичні, тому сонце – один із ключових образів у її віршах, зокрема у збірці «Соло на сольфі» (1965). У наш час це дуже важливо, адже на 90 % сучасна поезія песимістична. Це пояснюється, очевидно, особливостями нашої психології: люди швидше вірять у зло. Написати світлий поетичний твір спроможний далеко не кожен письменник. Навіть визнані майстри не завжди розуміють, що коли митець порушує проблему й не пропонує шляхи її розв'язання, то він автоматично збільшує обсяг негативу. Людей, які широко вірять у добро й можуть показати вихід навіть із найскрутішої ситуації, дуже мало. До них належить Ірина Жиленко.

Портрет «сонячної» ліричної героїні штрихами змальовано у вірші-спогаді «Повен човен плеску і зітхання...»: «рум'янець сонного плеча» героїні поезії [2, с. 46], південне сонце волосся, очі, порівнювані з лазуритом і сріблом.

Портретна характеристика доповнюється синкретичними епітетами «грудей жасминове шептання», який створює еротично-інтимний контекст, і «шовки сонячні плаття», що візуалізує образ світлої дівчини:

Повен човен плеску і зітхання...

Проходні бризки і латаття,

І грудей жасминове шептання

Під шовками сонячними плаття [2, с. 46].

Портретні характеристики поступаються місцем звертанням до героїні, і стає зрозуміло, що вірш написано від імені чоловіка, який згадує свою кохану і просить її прийти до нього хоча б у сні. Герой живе спогадами і мріями, надією на зустріч із дівчиною:

Як сумує по тобі медово



Мій квітник на синьому віконці!

І моя осміяна розмова

Про волось твоїх південне сонце [2, с. 46].

Південне сонце волосся – важливий портретний штрих, який осонцює образ коханої, тобто сонце наснажує його.

Авторське уточнення, що сонце у волоссі дівчини «південне», відсилає читача до назви збірки «Соло на сольфі»: італійські, південні слова «solo» і «sole» за своїм фонетичним складом майже тотожні.

Образ сонця, який обрамлює поезію, наповнює світлом тугу за коханою. Ця почуттєва домінанта акцентує ідею любові як світлоносного почуття: навіть завдаючи болю, любов збагачує душу людини.

У поезії «Одквітувало маками лице...» змальовано стан ліричної героїні після розриву стосунків з коханою людиною. Цей стан проєктується на природу: долину, гаї, крила голубині.

Сонце виконує роль спостерігача, судді людських вчинків:

А сонце бурмотило спересердя,

Слова сплітало грізні і святі.

Ах, осліпи мене, жорстоке милосердя, –

Як важко прокидатись в самоті! [2, с. 71].

Образ сонця асоціюється з образом Бога, котрий гнівається на закоханих за те, що вони не зуміли зберегти свою любов, готує для них слова «*грізні і святі*».

Отже, образ жінки – ключовий у поезії Ірини Жиленко. Поетеса зосереджується переважно на зображенні динаміки настроїв, емоцій, переживань жінки, яка осгає себе у світі, у часі, з'ясовує свою роль у житті («Червоні черепиці»). Найповніше розкрито образ жінки в коханні («Повен човен плеску і зітхання...»), «Одквітувало маками лице...»: незважаючи на драматизм ситуації – розрив із коханим, жіночий образ не втрачає своєї світлоносності, тому що це визначає суть жінки

Героїня І. Жиленко оптимістка, яка по-дитинному щиро і довірливо ставиться до інших, вона завжди світла у своїх думках і почуттях. Ці риси візуалізуються у портреті зокрема через асоціативний зв'язок із образом сонця («Повен човен плеску і зітхання...»).

Поезія Ірини Жиленко засвідчує глибинне осягнення мисткинею жіночої психології і презентує відверту розмову про силу і слабкість, суперечливість жіночої природи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дроздовський Д. Поринаючи в тайну: структури поетичної суб'єктивності у поезіях Ірини Жиленко / Д. Дроздовський // Кур'єр Кривбасу. – 2008. – №1/2. – С. 300–311.
2. Жиленко І. Соло на сольфі / Ірина Жиленко. – К.: Молодь, 1965. – 77 с.
3. Жиленко І. Цвітіння сивини / Ірина Жиленко. – Харків: Фоліо, 2003. – 104 с.
4. Жиленко І. Homo feriens: Спогади / І. Жиленко; передм. М. Коцюбинської. – К.: Смолоскип, 2011. – 816 с.
5. Жулинський М. Та, що молиться Богові віршами / М. Жулинський // Жиленко І. Євангеліє від ластівки: вибр. твори / І. Жиленко. – 2-е вид. – К.: Пульсари, 2006. – С. 4–30.
6. Забужко О. Інтерв'ю Анні Лобановській [Електронний ресурс] / О. Забужко. – Літературна Україна. – 2008. – грудень. – №52. – Режим доступу: <http://zabuzhko.com.ua/interviews/litukrainant.html>.
7. Коцюбинська М. Моральний імператив і виклики часу (текст промови на випускних урочистостях в Українському католицькому університеті 19 травня 2004 року) [Електронний ресурс] / М. Коцюбинська. – Критика. – IX. – №1–2 (87–88). – Режим доступу: <https://krytyka.com.ua/reviews/moralnyy-imperativ-i-vyklyky-chasu-promova-na-vypusknykh-urochystostyakh-v-ukrayinskomu>.
8. Тарнашинська Л. Українське шістдесятництво: профілі на тлі покоління: (історико-літературний та поетикальний аспекти) / Л. Тарнашинська. – К.: Смолоскип, 2010. – 632 с.
9. Штолько М. Феміністські поезії Ірини Жиленко [Електронний ресурс] / М. Штолько. – Режим доступу: <http://www.poetryclub.com.ua/metsr.php?id=61&type=critiques>.

Олена ТЕМЧЕНКО

ПРОФЕСІОНАЛІЗМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ СФЕРИ ЯК ОКРЕМА ГРУПА СПЕЦІАЛЬНОЇ ЛЕКСИКИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Ковтюх С. Л.

Спеціальна лексика є постійним об'єктом дослідження сучасних мовознавців. Її вивчення та аналіз має важливе значення з погляду лексикології.

Спеціальну лексику як окрему групу за сферами вживання лексико-семантичної системи української мови досліджували Г. О. Винокур, С. В. Гриньов-Гриневиц, В. М. Лейчик, О. О. Реформатський, В. О. Винник, О. В. Суперанська, Л. О. Симоненко, Е. А. Рябова, М. О. Вакуленко, Н. В. Нікуліна, Л. В. Туровська, Т. В. Михайлова, О. А. Покровська, С. М. Руденко, О. І. Павлова, Т. О. Луковенко та ін.

Професійну лексику досліджували В. М. Жирмунський, О. С. Ахманова, Й. О. Дзензелівський, Г. П. Клепикова, М. М. Шанський, В. Д. Бондалетов, Т. П. Терновська, С. Д. Шелов, А. В. Суперанська, Н. В. Подольська, Н. В. Васильєва, Л. О. Ставицька, В. О. Винник, В. М. Прохорова, О. А. Покровська та ін.

Традиційно українську лексику за сферами вживання поділяють на загальноновживану та спеціальну. Для спеціальної лексики характерні певні обмежувальні ознаки, відповідно до яких слова функціонують: 1) у різних галузях професійної діяльності осіб; 2) на різних територіях, які становлять окремі діалектні ареали; 3) у мовленні різних соціальних груп людей. Отже, спеціальна лексика – це слова й словосполучення, уживання яких зумовлене професійними, діалектними чи соціальними особливостями [1, с. 168–169].

Професіоналізми характерні для мовлення осіб певних професій, роду занять, уподобань, хобі. Професіоналізми театральної сфери дотичні до різних царин культурної діяльності: хореографії, вокального мистецтва, живопису, архітектури, музики, літератури тощо.



На сьогодні не здійснено системного, ґрунтового аналізу професійної лексики театральної сфери. Немає лексико-семантичних класифікацій таких одиниць, не укладено відповідних словників, здійснено тільки фрагментарний опис окремих лексичних груп, пов'язаних з українською культурою.

Мета статті – дослідити найбільш поширені лексико-семантичні групи професіоналізмів, пов'язаних з театром. Реалізація цієї мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) з'ясувати різницю між термінами, номенклатурою та професіоналізмами як підгрупами театральної лексики; 2) визначити групи театральних професіоналізмів, до яких входить найбільше одиниць; 3) схарактеризувати їх.

У посібнику «Сучасна українська мова» (автор О. І. Бондар) у розділі «Лексикологія» зовсім не розглянуто професіоналізми як різновид спеціальної лексики [2]. У «Курсі сучасної української літературної мови» (1961) дослідник М. А. Жовтобрюх виділяє професійно-виробничу лексику як стилістичну категорію. Автор наголошує, що до цієї групи належать слова на позначення «назв різних знарядь, матеріалів, явищ і процесів виробництва. У кожній виробничій галузі створюється своя, специфічна для неї лексика, зв'язана з діяльністю людей, що працюють у даній галузі» [3, с. 66–70].

У підручнику «Сучасна українська літературна мова» за редакцією І. К. Білодіда підкреслено, що «лексика різних професійних груп суспільства характеризується рядом рис, що відображають детальніше членування об'єктивної дійсності в сфері їх спеціальних інтересів. До таких специфічних рис у професійній лексиці належать назви трудових процесів і дій, терміни, що стосуються різних гатунків сировини, виробів, їх виробничих якостей, спеціальні професійні вирази тощо» [4, с. 198].

Мовознавець П. С. Дудик у навчальному посібнику «Стилістика української мови» загальнонавчавану лексику протиставляє стилістично обмеженій (незагальнонавчаваній, або спеціальній). До стилістично обмеженої автор зараховує серед інших груп професійно-виробничу. «Це переважно назви знарядь і матеріалів праці, виробничих процесів, характерних для різних професій, спеціальностей» [5].

Деякі дослідники ототожнюють поняття «професіоналізм» і «термін». Подані поняття є спорідненими, але не тотожними. Це такі поняття, як «псевдотерміни», «терміноїди», «передтерміни», «прототерміни».

Як стверджує С. В. Гриньов-Гриневиц, прототерміни називають спеціальні уявлення, які стосуються науки, яка виникає. Передтерміни вживають як терміни для називання нових сформованих понять. Від термінів вони відрізняються тим, що є менш стислими. Терміноїди використовують для називання так званих натуральних понять, які ще недостатньо сформовані, їх неоднозначно розуміють, вони не мають чітких меж і дефініцій та характеризуються невизначеною семантикою. За С. В. Гриньовим-Гриневицем, «псевдотерміни» – «спеціальні лексеми, які називають гіпотетичні, хибні поняття, що не відповідають дійсності» [6].

В «Енциклопедії української мови» існує поняття «номенклатура», що є близьким до термінів та професіоналізмів. Номенклатура – «сукупність назв (номенів) конкретних об'єктів певної галузі науки, техніки, мистецтва тощо (на відміну від термінів, що позначають певні абстрактні поняття галузей науки)» [7, с. 415–416]. На відміну від термінів, номени мають конкретне значення.

У статті «Статус професіоналізмів у лексико-семантичній системі української мови» С. Л. Ковтюх наголошує, що не можна ототожнювати поняття «професійна лексика» та «професіоналізм»: «мова професійного спілкування – це функціональний різновид національної мови, яким послуговуються в професійно обмеженій сфері комунікації, з метою забезпечення комунікації між особами певної царини виробництва, науки, техніки, культури тощо». Відповідно в межах професійної лексики дослідниця виокремлює такі різновиди: 1) міжгалузеві загальнонаукові терміни; 2) термінологічні одиниці певної галузі, що мають окрему дефініцію; 3) номенклатуру, а саме: номени на позначення певних предметів, для яких існує термінологічне поняття; 4) професіоналізми, які, виконуючи номінативно-комунікаційну функцію, точніше, переважно образно називають певні професійні поняття, деталі виробів, ланки технологічних процесів, фахівців тощо, використовуються в усному спеціальному мовленні й сприяють кращому й швидшому взаєморозумінню в процесі виконання тих чи тих професійних обов'язків; 5) загальнонавчавані слова, якими послуговуються спеціалісти тієї або тієї сфери [8, с. 70–71].

Професіоналізм (лат. profession (profess) – офіційно зазначене заняття, спеціальність) – слово або вислів, притаманні мові певної професійної групи [9, с. 500].

Найґрунтовніше опрацьовано саме термінологію театральної сфери: науковці досліджували або театральну, або дотичну до театральної сфери.

Дослідниця С. З. Булик-Верхола в статті «Лексико-семантична характеристика української музичної термінології» наголошує, що «сучасна українська музична термінологія – це відносно стабільна й закріплена традицією лексико-семантична система, що перебуває в стані безперервного руху й поступового вдосконалення. Її розвиток зумовлений факторами суспільно-політичного, фахового й мовного характеру. Елементи музичної терміносистеми відповідають усім вимогам, які стосуються термінів будь-якої галузі знань: системності, тенденції до однозначності, точності, дефінітивності, експресивної нейтральності, лаконічності. Ці риси музична термінологія зберігає лише в межах цієї системи чи лексико-семантичного поля. Поза цим полем терміни зазнають усіх тих впливів, що й загальнонавчавана лексика» [10, с. 68].

Об'єктом дослідження є власне професіоналізми. Проблема класифікації лексичного складу мови – одна з найбільш суперечливих. Професіоналізми театральної сфери варто класифікувати за семантикою. Тож доцільно поділити матеріал на тематичні групи відповідно до типології самих предметів і явищ дійсності, лексичного значення кожної лексеми.

1. Назви персонажів. Персонаж – діюча особа, істота мистецького (художнього) твору: міфу, книги, образотворчого мистецтва, спектаклю, кінофільму, гри або публіцистики тощо. Поділ здійснено за



особливостями зовнішніх характерних ознак, за індивідуальною специфікою, за головним завданням персонажа, за його метою в виставі: *субретка* (комедійний персонаж, зазвичай жіночої статі; служанка, весела, жартівлива); *перший коханець* (романтичний персонаж, переважно чоловічої статі); *король, слуга, васал* (персонажі певних соціальних рівнів); *плаш* (роль, у якій герой грає коміка); *корсет* (комічна роль селянки); *двійник* (репрезентант героя, його alter-ego); *хвалько* (дійова особа, що вихваляє себе за неіснуючі подвиги) та ін.

2. Назви робочих процесів актора: *зеленіти* (імпровізувати у жартівливій, не притаманній певній виставі формі. Тобто жартувати під час вистави. Зазвичай актори «зеленять» виставу, коли вона показується крайній раз, перед її списанням). *Мовчання* (гра мімікою і жестами), *географія актора* (його рухи під час мізансцени вистави), *проведення* (тримання погляду персонажем стосовно глядача або іншого персонажа), *мішанка* (поєднання різних театральних форм. Наприклад, класичний театр поєднано з театром абсурду), *живе* (мистецтво з рухами тіла, з мовленням, танцем) тощо.

3. Назви технічних процесів: *затемнення* (зменшення подачі світла, плавне вимикання світла на сцені), *перспектива* (розміщення декорацій на сцені), *зарядити* (підготувати до виходу (появи) на сцену певного героя або елемент декорацій, реквізиту). Наприклад, *заряджений стіл, заряджені вози, заряджений балет* та ін.

4. Назви на позначення роботи з літературним твором під час постановки вистави: *граматика* (аналіз розповіді), *декупаж* (поділ п'єси на частини), *нитка* (драматична лінія), *серцевина* (кульмінаційний момент твору), *постановка* (прочитання тексту в дії).

Окремими групами варто виділити професіоналізми хореографічної та музичної сфер, які є складовими театру:

5. Назви танцювальних рухів: *хокей* (вид стрибка «jete» в класичному танці, виконується перестрибуванням з однієї ноги на іншу), *рибка* (вид стрибка в класичному танці, виконується з прогином у спині), *кавоарка* (елемент сучасного танцю, виконується напівприсядки по колу з витягнутою в сторону однією ногою), *м'ячик* (стрибок на півпальцях на зігнутих колінах) тощо.

6. Назви хореографічних понять: *списувати* (повторювати рухи за ким-небудь), зв'язка (комбінація рухів), *пластика* (жестуальність), *пара* (двоє осіб у танці).

7. Назви музикантів: *тилесмок* (музикант, який грає на аккордеоні), *клавіша* (музикант, який грає на клавішних інструментах), *струна* (музикант, який грає на струнних інструментах).

Для неофіційних фахових лексем театральної сфери характерна лексико-семантична категорія омонімії: *географія* (наука, що вивчає просторову, природну оболонку Землі) – *географія* (рух актора на сцені), *корсет* (елемент жіночого костюму) – *корсет* (амплуа).

Серед назв танцювальних рухів засвідчено метафоричні перенесення за подібністю форми предметів, рухів тощо: *хокей* (вид спорту) – *хокей* (вид стрибка хореографії), *рибка* (група водних хребетних тварин) – *рибка* (вид стрибка класичного танцю). Варто зазначити, що слово вживається в зменшено пестливій формі.

Отже, професіоналізми театральної сфери мають багато тематичних груп. Найчастіше – це назви персонажів, робочих процесів актора та інших працівників театральної сфери, назви технічних процесів, назви на позначення роботи з літературним твором, хореографічних рухів, музикантів. Стосовно способів творення переважає деривація на базі готових лексичних одиниць.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Ковтох С. Л. Сучасна українська літературна мова (Вступ. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія) : навчально-методичний посібник. Кіровоград. 2011. 232 с.
- Бондар О. І., Карпенко М. Л., Микитин-Дружинець М. Л. Сучасна українська мова : Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія : навчальний посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2006. С. 195 – 294.
- Жовтобрюх М. А. Склад української лексики з стилістичного погляду. Курс сучасної української літературної мови. Видання друге, виправлене. Частина І. Київ : Радянська школа, 1961. С. 66 – 73.
- Сучасна українська літературна мова / за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка. 1973. С. 179 – 202.
- Дудик П. С. Стилістика української мови: навчальний посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2005. 368 с.
- Гринев-Гриневич С. В. Терминоведение : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений]. Москва : Издательский центр «Академия», 2008. 304 с.
- Панько Т. І. Номенклатура // Українська мова. Енциклопедія / Ред. кол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. Київ: Укр. енциклопедія, 2000. С. 500.
- Ковтох С. Л. Статус професіоналізмів у лексико-семантичній системі української мови : Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка : збірник наукових праць. Серія: Філологічні науки. Кропивницький. 2017. Випуск 151. С. 59 – 97.
- Винник В. О. Професіоналізм // Українська мова. Енциклопедія / Ред. кол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. Київ: Укр. енциклопедія, 2000. С. 500
- Булик-Верхола С. З. Лексико-семантична характеристика української музичної термінології : Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології». Львів. 2010. С. 68 – 71.

Тетяна ТКАЧЕНКО

СТИЛІСТИЧНІ ФУНКЦІЇ КОЛЬОРОНАЗВ

У РОМАНІ «БРАНЕЦЬ ЧОРНОГО ЛІСУ» МИРОСЛАВА ДОЧИНЦЯ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)*

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Нестеренко Т. А.

Проблема дослідження кольороназв останнім часом привертає все більшу увагу дослідників, які зазначають, що колір є своєрідним каноном, який продукує асоціативні, емотивні й конотативні властивості. Дослідники звертають увагу на те, що «колірна ознака» з'явилася в мові в діахронічній послідовності.



Кольори досліджуються у фізичному, психологічному, біологічному, фізіологічному, історичному та лінгвістичному аспектах. Мовознавці вивчають кольороназви з різних боків: у царині порівняльного мовознавства (О. Коваль-Костинська), історичної та описової лексикології (Н. Бахіліна, В. Мур'янов, М. Чикало), семасіології (Р. Алімпієва, О. Дзівак, О. Вербицька), етнолінгвістики (А. Вежбицька, Г. Яворська), психолінгвістики (Т. Ковальова, С. Григорук, Л. Лисиченко, Р. Фрумкіна).

На сучасному етапі розвитку мовознавства виникла окрема галузь – лінгвістика кольору, яка визначає мовну картину кольору не за фізичними властивостями, як-от: тон, яскравість, насиченість, а шляхом виявлення їх словесного багатства, розкриття внутрішнього наповнення, семантичного перетворення, символізації. Сучасні лінгвістичні студії активно спрямовують інтерес на дослідження властивостей сполучуваності назв кольорів і визначуваних ними предметів та явищ; фразеологію, що створена на базі колірної лексики; семіотику кольору створену в контексті художньої літератури, міфології фольклору; символіку кольору. Проблема семантики кольоративів та їхньої естетичної значущості в художньому тексті постійно перебуває в полі зору науковців (І. Бабій, А. Брагіна, В. Дятчук, С. Єрмоленко, Л. Пустовіт та ін.).

Актуальність нашого дослідження спричинена тим, що символіка кольороназв у творчості Мирослава Дочинця досі не стала предметом спеціального наукового розгляду. Між тим колористичні лексеми в його романі набули яскравих індивідуальних особливостей, вивчення яких сприятиме більш глибокому розумінню як ролі кольоративів у творенні художнього тексту, так і їхньої ролі у формування індивідуального стилю письменника.

Мета дослідження – здійснити стилістичний аналіз колористичної лексики у романі «Бранець чорного лісу» Мирослава Дочинця.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання низки завдань:

- 1) дослідити семантичні особливості кольоративів;
- 2) установити функції колористичної лексики;
- 3) визначити особливості семантики та лексико-семантичні групи кольороназв, використаних

Мирославом Дочинцем;

- 4) з'ясувати стилістичні функції кольоративів в індивідуально-авторському стилі Мирослава Дочинця.

Об'єктом дослідження в роботі є лексичні одиниці зі значенням кольору.

Колір є важливим ідейно-художнім і виражальним засобом. На мовному рівні уявлення про кольори реалізуються в словесних одиницях мови у вигляді кольоропозначень. Кольоропозначення – це об'єкти мовної дійсності, одиниці лексики, що є надзвичайно багатими образними засобами для створення пейзажних картин, відображення людських думок та почуттів, підкреслення зовнішнього тла перебігу подій тощо. Стилістичні засоби художнього твору зазвичай містять цілу палітру фарб, а народна фразеологія за допомоги кольоропозначень відтворює національні, культурні компоненти, менталітет народу.

У рамках сучасних лінгвістичних студій активний інтерес спрямовано на властивості сполучуваності назв кольорів і визначуваних ними предметів та явищ; фразеологію, створену на базі колірної лексики; семіотику кольору в контексті художньої літератури, міфології, фольклору; символіку кольору. О. Крижанська акцентує на необхідності диференційованого підходу до градації колірних ознак: «Усі українські назви кольорів за походженням можна поділити на дві лексико-семантичні групи: первинні і вторинні. До первинних належать назви кольорів, які в сучасній українській мові не співвідносяться з іменниками-референтами і означають абстрактні колірні якості. Їхнє походження та зв'язок з певною конкретною назвою розкривається за допомогою етимологічного аналізу (*червоний, рум'яний, рудий, жовтий, зелений* тощо). Вторинними є українські кольороназви, що передають конкретний колір за колірною подібністю до предметів і явищ навколишнього світу» [8, с. 22].

За відношенням кольору до поняття про нього зазвичай виділяють два типи назв кольорів. По-перше, назви, що позначають конкретну колірну ознаку предмета чи явища об'єктивної дійсності. Це численна група, яка охоплює немотивовані (*білий, зелений, синій*) та мотивовані з погляду носіїв сучасної української мови кольоропозначення (*волошковий, срібний, солом'яний*); лексеми з колірною семантикою різних граматичних категорій (*синій, синь, синьо*); назви, що вказують на ступінь вияву колірної ознаки (*найчорніший, темніший*).

До другого типу належать назви, що характеризують забарвлення предмета, не вказуючи на конкретний характер кольору. Вони посідають окреме місце в семантичній класифікації слів з колірним значенням, оскільки чітко не позначають конкретний колір, але дають певну інформацію про забарвлення предмета чи явища, тому кольороназвами їх можна вважати лише умовно. Серед них виділяються такі групи: а) назви, які визначають ступінь насиченості, інтенсивності кольорів, не називаючи конкретної колірної якості (*ясний, світлий, темний, блідий*); б) назви, що вказують на спосіб поєднання кількох незначених кольорів у певній формі (*цвітом весен обвито, кольористий, доливати барв у палітру*); в) назви для неозначеного кольору, які вказують на загальне забарвлення реалій, не визначаючи його конкретного характеру (*кольоровий, барвити, рясніти, барвистий, кольорами стати, замурзаний*); г) назви, що виражають відтінки певного забарвлення предметів і явищ природи (*яскравий, чистий*); д) назви, які вказують на загальний характер забарвлення реалії, зумовлений дією сонця, вітру тощо (*смагливий*). До лексико-семантичної групи назв кольорів належать також загальні назви цієї категорії слів, які позначають предметну колірну ознаку (*колір, фарба, барва, краска*) [8, с. 97–100].

У сучасній науці спільної думки про розподіл кольорового спектру не існує. Усталеними є погляди про поділ кольорів на дві групи: хроматичні, утворені через синтез трьох основних кольорів – *жовтого, синього і червоного*, та ахроматичні: *чорний, білий, сірий*. Ахроматичними кольорами вважаються ті, що



відрізняються один від одного тільки світлістю, саме крізь їхню призму визначався світогляд первісної людини. Хроматичні кольори – це ті фарби та їх відтінки, які ми розрізняємо в спектрі (*червоний, жовтогарячий, жовтий, зелений, блакитний, синій, фіолетовий*) [6].

У кожній мові одиниці на позначення кольору складають певну систему, ці системи в слов'янських мовах мають не тільки багато спільного, а й значні відмінності. У сучасній українській мові кольоронайменування утворюють кількісно багате та якісно різноманітне функціонально-семантичне поля (ФСП). Кольороназви, що входять до складу поля, відрізняються неоднаковим семантичним наповненням (колір може виражатися експліцитно чи імпліцитно), різною словотворчою структурою та граматичним оформленням.

Центром кожної такої системи є основні одиниці – ядро. В українській мові для позначення понять ядерних, узагальнених ознак кольору існує спеціальний клас слів – прикметники. Прикметник – це та частина мови, де означальна властивість виявляється найкраще. Вона послідовно відображена в особливостях семантики, у морфологічній формі і в синтаксичній ролі. Семантична ознака прикметників на позначення кольору припадає на розряд якісних прикметників, які виражають прямі ознаки предметів, що можуть мати неоднакову міру вияву. Серед великої групи якісних прикметників розрізняють кількісно і якісно розвинену категорію прикметникових кольороназв, ядро якої становлять нейтральні прикметники, які не мають додаткових вказівок на інтенсивність кольору: *червоний, білий, жовтий, синій, зелений, чорний, сірий*. Г. Губарева називає такі одиниці домінуючими лексеми [1].

Другорядні (периферійні) є назвами відтінків основного тону, що вказують на міру вияву колірної якості, інтенсивність колірному тону, змішування кольорів, колірну ознаку, якої набув предмет у результаті якоїсь дії чи процесу, колір за схожістю та низку інших ознак. Вони семантично об'єднуються навколо ядерних: це практично всі присутні в мові колірні назви, переважна більшість яких – похідні стилістично марковані одиниці.

Одиничні кольори об'єднуються в групи за певними ознаками, що іноді призводить до абстрагування різниці між ними. Для будь-якого кольору потенційно можлива ціла низка назв, кожна з яких підкреслює окремий бік спільного змістового поняття. Наприклад, «*червоний*» – один з базових кольорів спектру, що знаходиться після *оранжевого, колір крові*. Цей самий тон, але з певними відтінками і насиченістю, передають лексеми: *багряний* (густо-червоний), *пурпуровий* (темно-багряний), *вишневий* (темно-червоний, кольору стиглої вишні), *малиновий* (темно-червоний), *рожевий* (світло-червоний), *оранжевий* (середній між червоним і жовтим), *морквяний* (оранжевий) [9].

Серед кольороназв наявна група прикметників, які тяжіють до «ядра» більше, ніж до «периферії». Це явище виокремила низка дослідників, серед них: А. Критенко, В. Москович і Т. Корсунська, Х. Фрідман, М. Черемісіна. Ці кольороназви лише умовно відносять до первинних: «Якщо зважати на критерій «уживання» кольору то до ряду первинних слід віднести і прикметник *голубий*, оскільки він більш активний, ніж прикметник *синій*», – зауважує О. Крижанська [8] або ж називають їх «прилеглими». Ми ж пропонуємо термін «напівпериферія».

Н. Морозюк виділяє такі засоби, що використовуються для уточнення кольору і, за нашою класифікацією, належать до напівпериферії: [11]

- суфікси інтенсивності (*синюватий, жовтуватий, червонуватий*);
- спеціальні слова, що роблять точнішою назву кольору (*темно-, блідо-, яскраво-* тощо);
- метафоричну вказівку на предмет, що має такий самий відтінок (*білосніжний*);
- вказівку на основні кольори, що входять до складу відтінку (*коричнево-сірий, червонувато-коричневий, синювато-зелений* тощо)

Також інші частини мови (іменник, дієслово, прислівник), що є похідними від ядерних кольороназв мають здатність позначають колір. Так, колір називають іменники (*блізна, синь, зелень*); прислівники (*синьо, зелено, добіла*); дієслова (*чорніти, червоніти, сіріти*) та їхні форми – дієприкметники (*побілілий, пожовклий*), дієприслівники (*побілівши, зеленіючи*); категорія стану (*побілено, позолочено*). На відміну від прикметників, у всіх інших частинах мови визначення колірної ознаки нашаровується на визначення предмета, дії, процесу або стану, ознаки стану або дії і не є безпосередньо їх функцією.

Досліджуючи праці мовознавців про колірну лексику, ми з'ясували, що уніфікованого лінгвістичного терміна на її позначення не існує. Базою для створення цих лексичних одиниць стали слова колір, колорит, що використовуються в живописі, звідси й широке коло термінів, серед них: кольороназва, назва кольору, кольоропозначення, колірний термін, ім'я кольору, кольоронайменування, колірний прикметник, колоратив, кольоронім, колірний епітет, кольористична лексика, оказіоналізм-хроматонім, хроматизм тощо (І. Ковальська, І. Бабій, А. Критенко, Б. Берлін, та П. Кей, М. Чікало, О. Кучерук, С. Циганова, А. Швець, О. Паливода та ін.).

Найбільш вживаними у романі Мирослава Дочинця «Бранець чорного лісу» є ахроматичні кольори, зокрема білий та чорний. Чорний колір – «колір сажі, вугілля, найтемніший колір, повністю протилежний білому» [12, т. 11, с. 352]. Чорний колір М. Дочинця поєднує зі словами: очі, багно, вода, ліс, смереки, п'ятки, день, хлопці. В одних випадках, справді, йдеться про забарвлення конкретних предметів: «*Ті очі й зараз передо мною – чорні, з кривавими цятками*» [5, с. 10]. «*Коли тут хтось помирав від лихоманки, на терасі вивішували Чорну стрічку*» [5, с. 276]. В інших – переосмислено і подано метафорично, як трагічне світосприйняття: «*Чорна вода наче виссала з мене смертельну втому, хвора рука, хоч і кволо, та подавалася*» [5, с. 26]. «*Чорної слави зажив цей Чорний ліс*». «*А зі скель течуть чорні сльози*». «*Вірний Олекса приносить чорні вісті*» [5, с. 224].



Чорний колір є символом трагедії, втоми, невідомості, самотності. Водночас ця лексема в романі є втіленням загрози, страху. «І коли щось кольнуло мене в перенісся, я ледве підняв повіки і побачив очі **чорні**, хижі, непорушні» [5, с. 48].

Письменник уживає похідні від ядерних кольороназв, які теж позначають колір. Так, колір називають іменники «Приготував я й **чорнило** з терпкої калини й бузини, як навчила мене мамка» [5, с. 5]. «Тоді я дістав перо сойки і простягнув малій **чорнявці**» [5, с. 88] та дієслова «В людей відвалювалися обморочені носи, **чорнили** пальці на руках і ногах» [5, с. 231]; «Крізь обсмалені сосни **чорніло** згаріще» [5, с. 226].

Ужито кольороназву смаглявий – «темнуватого кольору, загорілий» [12, т. 9, с. 391]. Смаглявий колір у романі передає забарвлення шкіри «Про Драгів і казати нічого, у тих шкіра по-половецьки **смугла**» [5, с. 71].

Не менш важливим кольором у романі «Бранець чорного лісу» є білий – «який має колір крейди, молока, снігу» [12, I, с. 181]. Білий колір письменник поєднує зі словами *день, корали, хліб, ялиця, світ, шапки, лист, везжі, сніг, дим, зорі, туман, вії, намисто*. Ця барва пов'язана здебільшого з приємними асоціаціями. «**Біла** сорочка, біле намисто, **білі** зуби при тернових очах зачаровували мене» [5, с. 91]. «Він обернув до мене лагідні очі з **білими** в'ями» [5, с. 57]. В інших випадках через білий колір автор метафорично створює образ підсилення блідоти. «Він розпалювався, і ліва вилиця його ще більше **біліла**, аж мертва» [5, с. 127]. Білий колір зазвичай пов'язаний з позитивними емоціями, з оптимістичним, життєрадісним настроєм, розумінням світу, з добром – на противагу злу, смерті. Також автор уміло використовує суфікси інтенсивності на позначення кольору «**Біліший** за сорочку стояв вуй Ферко і дмухав у свою дудку» [5, с. 78]. М. Дочинець передає різні відтінки через складні назви кольорів. «Його **срібно-білі** везжі схожі на ті, що ліплять осі [5, с. 119]. «...ласкаво блищали зелені вінички з **лілейно-білими** чарочками квіту» [5, с. 278].

Кольоратив червоний в опрацьованому романі має широке семантичне поле. Червоний – колір крові, вогню; гарний красивий; найкращий, цінний; символ пристрасті, кохання, емоцій, енергії життя; колір агресії, дратівливий фактор [12, I, с. 181]. У романі лексеми на позначення червоного кольору вживаються у прямому, значенні. «Шерсть була **червона**, на спині темна, а на животі світла» [5, с. 215]. «На золото в мене було набите око ще з **червоної** скелі» [5, с. 237].

У романі М. Дочинця **сірий** колір хоч і вживається менше, але відіграє важливу роль у палітрі роману. Сірий – «колір середній між білим і чорним, барва попелу» [12, т. 9, с. 229]. Сірими у романі є пташеня, очі, сойка, погода, цап, сорочка «...уперши в мене свої **сірі**, як олов'яні кулі, очі» [5, с. 58]. Окрім того, сірий колір асоціюється із нечіткістю, невиразністю. «Мовчали їх **сірі** губи, лише очі горіли колючим огнем» [5, с. 59]. У романі визначено декілька відтінків білого і сірого кольору, зокрема це **срібний** та **сивий**. **Срібний** – «блискучого, сірувато – білого кольору» [12, т. 9, с. 619]. Цей відтінок письменник використав для змалювання природи, зокрема у переносному значенні. «Море мерехтіло **срібними** лусочками, на його пружкому тілі сіріли островці» [5, с. 271]. «Стояла тут якась особлива загула тиша, яку прошивав **срібною** ниткою дзвін потічка» [4, с. 26].

Сивий М. Дочинець використовує для опису старості. «Вийшов **сивий** благообразний монах з небесною усмішкою в дитячих очах» [5, с. 272]. «Зозуля обірвала кукання, а на долоню вуй Ферка упало **сиве** перо» [5, с. 76].

Аналіз кольористичної лексики у романі М. Дочинця виявив, що автор застосовує одиниці, які умовно можна віднести до двох категорій кольороназв: ахроматичні кольороназви, які відрізняються один від одного лише світлістю (білий, чорний і всі проміжні між ними сірі кольори); хроматичні кольороназви, тобто кольори та їх відтінки, які ми розрізняємо в спектрі (червоний, жовтий, зелений, блакитний, синій тощо).

Колір відіграє одну з головних функцій творення оригінальних художніх образів, підсилює метафоризацію роману, розкриває власний стиль письменника. Водночас кожна барва сприяє розумінню та індивідуальній інтерпретації роману «Бранець чорного лісу».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Губарева Г. А. Семантика та стилістичні функції колоративів у поетичній мові Ліни Костенко / Г. А. Губарева: Автореф. дис. ...канд. філол. наук : 10.02.01. – Харків, 2002. – 18 с.
2. Дзивак О. Н. Лексика на обозначение цветов в современном украинском литературном языке : автореф. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук : спец. 10.02.01 / О. Н. Дзивак: Киевский государственный педагогический институт. – К., 1975. – 22 с.
3. Дзивак О. М. З історії назв кольорів / О. М. Дзивак // Українська мова і література в школі. – 1973. – № 9. – С. 81–84.
4. Доценко О. Кольористика як засіб асоціативно-образного бачення твору / Оксана Доценко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2014. – № 12. – С. 13–14.
5. Дочинець М. Бранець чорного лісу. Версія роману «Вічник» для юнацтва / М. Дочинець. – Львів : Література та мистецтво, 2018. – 292 с.; іл.
6. Дятчук В. В. Семантична структура і функціонування лексики української літературної мови / В. В. Дятчук, Л. О. Пустовіт. – К. : Наукова думка, 1983. – 155 с.
7. Кошова А. Особливості семантики та функціонування колоративів в українській фразеології (на матеріалі творів Б. Харчука) / Алла Кошова // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Мовознавство 2014. – Вип. 1 (23). – С. 100–103.
8. Крижанська О. М. Колір та способи передачі його в українській мові / О. М. Крижанська // Актуальні проблеми сучасної філології. – Рівне : РДГУ, 1999. – С. 94–106.
9. Крижанська О. Яким буває червоне? (Синонімічні кольороназви в українській мові) / О. Крижанська // Урок української. – 2001. – № 2 (24). – С. 22–24.
10. Критенко А. П. Семантична структура назв кольорів в українській мові / А. П. Критенко // Мовознавство. – 1967. – № 4. – С. 97–112.
11. Морозок Н. Кольороназви у творчості Тараса Федюка / Н. Морозок // Дивослово. – 2014. – № 7–8. – С. 54–55.
12. Словник української мови : в 11-ти томах. – К., 1970–1980 р.



Павло ТУЗ

МИХАЙЛИНА КОЦЮБИНСЬКА В ДОЛІ ВАСИЛЯ СТУСА

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Ключек Г. Д.

В контексті розмови про рух шістдесятництва та роботи Гельсинської спілки не можна пропустити постать Василя Стуса. Поет залишив після себе спадщину у вигляді п'яти віршованих збірок, вміст яких яскраво репрезентує дух доби – протистояння людей та системи, вибір між «інтернаціоналізмом» (у його тогочасному «радянському трактуванні») та національною свідомістю. Проте не лише вірші стали маніфестом митця. Життя Василя Стуса, його особистість, риси характеру мають право називатися зразком рефлексії української інтелігенції, що не була заражена конформізмом у ставленні до Радянської влади та пануючої тоді комуністичної ідеології.

На життєвому шляху поета зустрічались талановиті та відомі люди того часу: Іван Дзюба, В'ячеслав Чорновіл, Юрій Бадзьо та інші.

Особливу роль в житті Василя Стуса зіграла Михайлина Хомівна Коцюбинська, яка впродовж свого життя активно співпрацювала з ним. **Метою** статті є виявлення та систематизація точок дотику Михайлини Коцюбинської та Василя Стуса: їх вплив один на одного.

Актуальність обраної теми визначається все зростаючим у нашому суспільстві інтересом до постаті Василя Стуса. Цей інтерес особливо посилюється після виходу у світ праць Вахтанга Кіпіані, Дмитра Стуса, Сергія Дзюби, Артемія Кірсанова. Увага до особистості Василя Стуса, переосмислення його постаті та пошук можливих джерел впливу чи думок сучасників сприяє кращому розумінню глибинного смислу творів, їх біографічному підґрунтя, психоемоційних станів поета під час написання творів.

У передмові до своєї книги «Справа Василя Стуса» Вахтанг Кіпіані пише, що ...» безцінними свідченнями з залу суду виступають аркуші зі справи, де Михайлина Коцюбинська та Світлана Кириченко – товаришки Василя Стуса - говорять про нього як про людину кришталевого сумління»[1; с. 8]. Міцний зв'язок цих двох людей епохи дисидентства є гарним взірцем для наслідування як у плані громадської роботи – спільної справи, так і у вигляді загальнолюдських стосунків двох освічених, цілеспрямованих, щирих людей.

Михайлина Хомівна Коцюбинська, племінниця класика української літератури Михайла Коцюбинського, на час знайомства з Василем Стусом працювала в Інституті літератури. У роки хрущовської «відлиги» вона допомагала активістам дисидентського спрямування з виходом їх праць та збірок, активно співпрацювала з Іваном Драчем, Іваном Світличним. Приблизно в цей час розпочалось активне спілкування Михайлини Коцюбинської з Василем Стусом.

«В Інституті познайомилася з аспірантом Василем Стусом. Хоча й не жила політичними гаслами і не вважала себе дисиденткою, та брала активну участь у виготовленні та поширенні літератури самвидаву. Зокрема, передруковувала працю Івана Дзюби «Інтернаціоналізм чи русифікація?»

Взаємовплив двох творчих людей дав свої плоди майбутньому.

Творча інтелігенція України консолідувалась навколо нових поетичних збірок та робіт. Ще однією підставою до згуртування стала хвиля арештів української інтелігенції, яка почалася у другій половині 60-х років після усунення від влади Микити Хрущова. В кремлівських кабінетах тоді було прийняте рішення розпочати рішучі дії з припинення «розгулу демократії». «Хрущовській відлизі» прийшов кінець.

Для протидії режиму було вирішено повідомити про це громадськість. Місцем акції було обрано кінотеатр «Україна», в якому планувався показ кінострічки Сергія Параджанова «Тіні забутих предків».

За спогадами Михайлини Коцюбинської, на прем'єрі Василь Стус сидів з нею поруч. Це важливий момент в житті поета – з того часу його життя буде повільно, але неухильно страждати від реакції влади. Після показу стрічки виступив Іван Дзюба, один з негласних лідерів тогочасного «опору». Його підтримав Василь Стус.

Михайлина Коцюбинська пригадує:

«Я сиділа поруч зі Стусом. Василь від хвилювання тремтів буквально кожною клітиною. Я обняла його за плечі і подумала: „Господи, хлопче, як ти житимеш?!“.[3, с. 73] А коли у залі підвівся В'ячеслав Чорновіл, він запропонував: „Хто проти арештів, встаньте!“. Листи з протестами надсилались і раніше, але цього разу все відбувалося відкрито, привселюдно. І чоловік сто встали! Потім окремо „виловлювали“ кожного, хто встав, примушували засудити свій вчинок. Говорили і зі мною. Від мене вимагали тільки одного: покаятися, підтвердити, що я тоді підвелася випадково, не подумавши. Але я доводила, що все робила осмислено. Далі була „епопея“ виключення мене з партії».

«Рубікон у долі кожного сучасника» був перейденим.

Після цієї події Василя Стуса було виключено з аспірантури, подальші спроби видати вірші закінчувались нічим. Михайлина Коцюбинська була виключена з партії. Вона пригадує такий момент: «На Володимирській гірці випадково зустріла Василя Стуса (а може, й не випадково – адже він знав про мої «урочистості»). Ми сиділи на лавочці, дивилися на Дніпро, і він читав мені свої переклади з Гарсія Лорки. Я почувалася щасливою і вільною, хоча добре знала, що означало в той час виключення з партії»[3, с. 371]

Наступні кілька років стали для Михайлини випробуванням. Після виключення з партії та звільнення з роботи вона протягом року ніяк не могла знайти роботу, адже переслідування з боку влади не припинялось. Пізніше Марія Скрипник допомогла їй влаштуватися на роботу редактором у видавництво «Вища школа».



У цей час Василь Стус переживає етап “тимчасових робіт”. З 1965 по 1972 рік він багато подорожує, спілкується з однодумцями, одружується та стає батьком. Написані збірки віршів “Круговерть” та “Зимові дерева” відхиляють у видавництвах, навіть попри гарні відгуки рецензентів. Остання змогла вийти у самвидаві у Лондоні, при сприянні видавництва ОУН (6).

У відкритих листах до Спілки письменників, Центрального комітету Компартії, Верховної Ради Стус критикував керівну систему, що після відлиги стала повертатися до тоталітаризму, відновлення культу особи та порушення прав людини. Його протест проти арештів у середовищі своїх колег, приєднання до групи захисту прав людини на початку 70-х, літературна діяльність поета (зміст поезій, критичні статті та відгуки), та його відкриті звернення у вищі партійні інстанції з протестами проти порушення людських прав і критичними оцінками тогочасного режиму спричинили його арешт у січні 1972.

Впродовж кількох місяців, Коцюбинську регулярно викликали на допити в КГБ, зокрема, у справі В.Стуса, якому вона на суді дала високу позитивну характеристику.

На початку вересня 1972 київський обласний суд за звинуваченням в “антирадянській агітації й пропаганді” засудив Василя Стуса до 5 років позбавлення волі і 3 років заслання.

У 1979 році Василь Стус відмовляється від громадянства СРСР. Повернувшись восени до Києва, приєднався до гельсінської групи захисту прав людини. Попри те, що його здоров'я було підірване, Стус заробляв на життя, працюючи робітником на заводі.

У травні 1980 був знову заарештований, визнаний особливо небезпечним рецидивістом і у вересні засуджений на 10 років примусових робіт і 5 років заслання.

Суд над Василем Стусом проходив швидко, без зайвого клопоту. Адвокат підсудного не зміг вірно провестися захист. Єдиною стіною між людиною і режимом стали дві жінки: Михайлина Коцюбинська та Світлана Кириченко (дружина Юрія Бадзя, також політ'язня).

Вахтанг Кіпіані пише так: “Михайлина Хомівна, виступаючи в суді, назвала Стуса “людиною з оголеною совістю, нездатним пройти повз найменшу несправедливість”, заявила, що “є щасливою від того, що доля звела її з підсудним” [1; 665].

Михайлина Хомівна до останнього намагалась захистити свого друга, товариша, побратима від кари. Проте чинити опір репресивній машині досить важко, особливо, якщо суд – лише вистава, а рішення вже прийнято на “вищих” рівнях.

Попри переслідування, Михайлина Коцюбинська листувалася зі своїми заарештованими друзями. “Уявіть собі, – пригадувала, – у мене – день народження, і я отримую листівочку від Василя Стуса (мабуть, писав дружині і вклав листівку для мене): „Михасю, якщо в день народження ти побачиш, що до тебе схиляється небо, то знай, що це зробив я”. Або ще таке: „Скучив за тобою, як за Софією Київською”. Слова Василь міг знайти такі чудові... Сент-Екзюпері мав рацію, коли казав, що найбільша розкіш – це розкіш людського спілкування. Я вдячна долі за спілкування зі Стусом, Світличним, Сверстюком, художником Панасом Заливахою, Мирославом Мариновичем, Миколою Магусевичем, Валерієм Марченком... Взагалі, в усій тій історії з виключенням мене з партії, а згодом з інституту з усіма наступними поневіряннями я схильна вбачати моральний іспит, якийсь екзистенційний тест, запропонований мені долею (до речі, далеко не найскладніший), витримавши який, я тим самим утвердилася як людина на землі”.

Звертання “Михасю” до Михайлини Хомівни гарно репрезентує ставлення поета до свого друга. Саме друга – таких людей в житті Стуса було небагато. Можна пояснити це наступним чином: більшість знайомих чоловіків Василя Сменовича, як і він, були дисидентами, переслідуваними режимом. Політ'язні гуртувалися один коло одного, намагалися підтримувати у скрутний час, адже розуміли всю тяжкість становища людини, що перебували у неволі. Михайлина Коцюбинська стала “ковтком свободи” для поета. Частину своїх послань Василь Стус передавав у листах дружині.

Після смерті поета у Пермських таборах Михайлина Хомівна стала оберегом його творчої спадщини, укладачем збірок віршів та життєписів письменника.

Так, під час “перебудови”, коли Михайлині Коцюбинській запропонували повернутися на роботу в Інститут літератури на посаду старшого наукового співробітника відділу рукописних фондів та текстології, вона упорядкувала книжку поезій В.Стуса “Дорога болю” (1990). Очолила творчий колектив, який підготував до друку і завершив у 1999-му видання шеститомного у дев'ятьох книгах наукового зібрання творів Василя Стуса. Цю працю М.Коцюбинська вважала найважливішою зі свого доробку.

Осмислюючи поетичну спадщину В.Стуса, М.Коцюбинська особливу увагу звертає на останній період творчості митця, зокрема на його невольничу поезію. Вивченню тюремно-табірного доробку присвячено низку праць М.Коцюбинської: “Новітні палімпсести (Кілька думок про феномен Василя Стуса)”, “Поет”, “Страсті по Вітчизні”, “Василь Стус у контексті сьогоденної культурної ситуації”, “Двоє слів про поета” та ін. Розглядаючи поетичний доробок В.Стуса періоду ув'язнення, дослідниця наголошує на тому, що табірний творчість поета відрізняється від іншої “суто табірної поезії” й називає її “чистою”, близькою до вищих сфер розуму і душі

У 1998 році Михайлина Коцюбинська напише: “Василь Стус – один із найбільших українських поетів нашого століття. В новітній українській поезії його ім'я на чільному місці не тільки тому, що світлий образ цієї людини став символом незламності духу, людської і національної гідності. Це самотній поет – на рівні сучасного поетичного мислення, схильний до філософського заглиблення й високої самодостатності поетичного слова – до синтезу глибинних джерел традиційного українського образотворення й поетичної мови ХХ століття” [2; 17].



Михайлину Коцюбинську та Василя Стуса поєднувало дуже багато: обоє будували своє життя за високими моральними постулатами, не боялися висловлювати свої думки про тогочасну ідеологію вголос, обох намагалося зламати тоталітарна система, обидва мали непросту творчу долю. На щастя, Михайлина Коцюбинська зустріла старість та померла у 2011 році у вільній Україні. Стусу пощастило менше – він був замордованим у Пермських таборах 1985 року, не доживши 6 років до початку сучасної історії незалежної України.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кіпіані Вахтанг. Справа Василя Стуса, Збірка документів з архіву колишнього КДБ УРСР. – К.: Віват, 2019. – 688 с.
2. Коцюбинська Михайлина. Василь Стус у контексті сьогоднішньої культурної ситуації // Слово і час. – 1998. – № 6. – С.17-28.
3. Коцюбинська Михайлина. Мої обрії: В 2 т. – К.: Дух і літера, 2004. – Т. 2. – 386 с.

Валерія ФІЛІП'ЄВА

ЖАНР БЕЛЕТРИЗОВАНОЇ БІОГРАФІЇ У ЛІТЕРАТУРІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХІ СТОЛІТТЯ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ ІРЕН РОЗДОБУДЬКО «ПРИЛЕТІЛА ЛАСТІВОЧКА»)

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Гольник О.О.

Анотація: У статті особливу увагу відведено розумінню поняттям белетристика та белетризована біографія. Виокремлено їх основні характеристики у літературі першої половини ХХІ століття.

Ключові слова: белетристика, масова література, жанр, белетризована біографія, популяризація, поетика.

Під белетристикою (від фр. *belles lettres* – красне письменство) розуміють художню прозу в цілому або певний її різновид, позначений гостросюжетністю й настановою на розважальність. За белетристикою визнають такі переваги, як актуальність, здатність оперативно відбивати злободенні проблеми сучасності. Однак їй відмовляють у художній оригінальності або в масштабності розв'язання естетичних чи етичних проблем.

Белетристичні тексти перебувають поза каноном класики і переважно апелюють до сучасності, вони створюються з розрахунком на комерційний інтерес і мусять бути доступними для якнайширшого кола читачів.

Популярна белетристика – детективи, фантастика, любовні, історичні та пригодницькі романи – є «ядром» масової літератури, що найчастіше привертає увагу критиків та теоретиків.

Характерним рисам і тенденціям розвитку української белетристики початку ХХІ століття присвячена монографія «Сучасна українська белетристика: координати «Коронації слова», у якій розкрито жанрові особливості пригодницької літератури, фентезі, мелодрами та психологічного роману. Окрім того, уявлення про масову літературу на межі століть як про якісно новий етап у розвитку сучасного літературного процесу формують наукові розвідки Н. Зборовської, А. Таранової, Р. Харчук, М. Черняк, Є. Степовського, А. Клоковської та ін.

Активні соціокультурні процеси кінця ХХ–початку ХХІ ст. спричинили посилення ролі продуктів масової культури – неодмінної складової постмодерного суспільства, у якій краще бачити не загрозу, а радше шанс у популярній формі донести до читача культурний продукт, важливу суспільну інформацію. Масова література в Україні завойовує читача, вона стає все більш переконливою реальністю. Підтвердженням цього є творчість Ірен Роздобудько, котра творить якісний шар масової української літератури.

Художній світ письменниці виразний і самобутній багатьма своїми гранями, насамперед особливою архітектонікою, широким жанровим діапазоном, тонким психологізмом, яскравою філософічністю, оригінальною метафоризацією та своєрідністю письма, яке тонко відображає проблеми сьогодення. Динаміка творчості Ірен Роздобудько дає змогу говорити про її значний мистецький потенціал, який заслуговує на уважне контекстне вивчення прози авторки.

Українська література ХХІ століття – багатомірний культурний простір словесного мистецтва, самобутнє явище соціального самовиявлення, що є складовою досить різноманітної картини руху стильових течій, розвитку індивідуальних художніх систем, що склалися і в річищі естетики постмодернізму, і паралельно, у відносній незалежності від цього художнього напрямку.

У сучасному літературознавстві діє таке жанрове визначення, як белетризована біографія, або художня біографія. Популярність цієї жанрової модифікації пояснюється тим, уважає Г. Казанцева, що форма біографії-вигадки більшою мірою відповідає потребам сучасного читача – очевидно, тому, що в художньо-часовому просторі біографії він шукає можливості для вирішення проблем власного буття.

Загалом белетризована біографія як жанр використовує особистість митця як засіб створення художнього образу персонажа, та й сам митець перетворюється у своєму творі на такий самий образ.

Поетика біографічного письма обумовлена його жанровою синтетичністю і виправдана творчим завданням автора. У побудові художнього образу творчої особистості в біографічному тексті допускається художній вимисел. Початкова жанрова заданість нарису засобами опису виявити типові риси образу звужує художні можливості біографічного нарису. Закони типізації проявляються в ньому насамперед в зображенні середовища, оточення героя, його побуту і епохи. Індивідуалізація персонажа пов'язана з описом його розумової і духовної діяльності.

Своєрідність поетики біографії про творчу особистість полягає в особливому поєднанні безфабульного типу зв'язку, оглядової композиції, вільному викладі біографічного матеріалу, при якому основним



принципом відбору матеріалу залишається історична достовірність; в художньому «домислюванні», коли творча інтерпретація фактів виправдана завданням автора – створити художній образ, «за яким вгадується світ окремої особистості, її життя, біографія, і заломлена через призму індивідуального сприйняття художника».

Зміст і поетика біографії визначаються об'єктом зображення – особистістю творця і особливою взаємодією суб'єкта і об'єкта оповіді. Трансформуються основні типові для біографії жанрові ознаки: художній вимисел використовується автором переважно для зображення внутрішнього (духовного та емоційного) життя творця; запам'ятовуючи «факт творчості», автор біографії неминуче привносить в оповідання «вигадку інтерпретації»; біографічний хронотоп, що формується з історичного, біографічного та «авторського» часу, відповідного умовного життєвого простору персонажа-митця, ускладнюється властивістю культурної пам'яті – зберігати обрані події з життя історичної особистості; в системі персонажів, історичних і вигаданих, що концентруються навколо персонажа, функціональні відносини всіх героїв з центральним узгоджені, оскільки герої покликані висвітлити всі аспекти особистості генія-творця; опосередкованою ланкою між автором і читачем біографії виступає культурна пам'ять; оформлення біографії може бути різним: роман, повість, нарис, оповідання, есе, літературний портрет і т. д.

Все частіше в сучасному літературознавстві белетристика позначає легку, жваву, доступну розповідь про якусь подію чи наукову проблему, відому постать з метою їх популяризації.

У романі Ірен Роздобудько «Прилетіла ластівочка» авторка запрошує читача дізнатися про знамениту мелодію українського композитора Миколи Леонтовича, справжнього автора різдвяної пісні, відомої в світі під назвою «Carol of the Bells» і висуває свою версію загадкового вбивства геніального українського композитора.

У романі також ми спостерігаємо за тим як у 1919 році Симон Петлюра, попри всі складності і негаразди, які зазнала Україна після російської революції, відправив хор імені Олександра Кошиця з гастролями по всьому світу. І світ дізнався про Україну завдяки їхньому таланту. У 1992 році хор був відзначений Шевченківською премією за популяризацію українського хорового мистецтва.

Такі постаті як Леонтович і багато інших імен давно відомі за кордоном. Іноземці на цьому не зауважують – це мусимо робити ми, переконана письменниця.

Масова література, як і будь-яке явище культури, котре в своєму становленні та розвитку має власну історію, характеризується багатогранністю, строкатістю, складністю й неоднозначністю. Використовуючи мову зрозумілих і доступних знаків, здатна популяризувати нашу мову, історію, традиції й досягнення, стати українською візитівкою в багатьох країнах світу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Василенко І.М. Специфіка літературного портрету як жанру сучасної української мемуарної прози / Автореф. дис. ... канд. філол. наук. – Дніпропетровськ, 1997.
2. Галич О.А. Українська письменницька мемуаристика: природа, еволюція, поетика. – К., 1991.
3. Кузьменко В.І. Словник літературознавчих термінів. – К., 1998.
4. Копистянська Н.Х. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства. Монографія. – Львів, 2005.
5. Стус Д. Біографія: суб'єктизація об'єкта // Київська старовина. – 2002. – №2.
6. Данильченко І. Трансформація життєвої правди в художню у творах української художньої біографії / Автореф. дис. ... канд. філол. наук. – Дніпропетровськ, 1997.
7. Дацюк О. Особливості жанрової еволюції сучасної художньої біографії / Автореф. дис. канд. філол. наук. – К., 1997.
8. Сучасна українська белетристика: координати "Коронації слова" [Текст] : монографія / [Філоненко С. та ін. ; за заг. ред. С. В. Підпригори]; [Миколаїв. нац. ун-т ім. В. О. Сухомлинського]. – Миколаїв : Іліон, 2014. - 305 с.

Дар'я ФЕДОРЕНКО

РОЛЬ ВЕБ-ДИЗАЙНУ В ГІПЕРЛОКАЛЬНИХ МЕДІА

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Фенько Н.М.

Надмірний інформаційний потік став однією із передумов появи у вітчизняному медійному просторі гіперлокальних медіа, що сприймаються як своєрідний опір агресивним глобалізаційним процесам. Тематична наповненість подібних «надмісцевих» новинарних проєктів спрямована на територіально обмежену аудиторію. Іншими словами, це медіа про те, що відбувається в конкретному мікрорайоні або містечку. Вони мають вузьку адресність: у них можна дізнатися свіжі новини з життя сусідньої багатоповерхівки або сусідів по селу.

«Надмісцеві» медіа активно застосовуються західними журналістами у якості ефективного методу донесення актуальних повідомлень до читачів, обмежених територіальним поділом [1]. Передусім це пов'язано з тим, що традиційні ЗМІ розпоршуються на більш глобальні події та не мають змоги сконцентруватися на проблемах вузької локальної аудиторії (маленьких селищ та міст, одного мікрорайону, спільноти, університету тощо).

Дослідницький простір активно збагачується науковими розробками, присвяченими проблемам контенту гіперлокальних медіа. Окремо активізується увага дослідників до переваг веб-дизайну в сучасних онлайн-виданнях. Спроба поєднання цих дослідницьких полів обумовлює *актуальність* нашої наукової роботи.

Мета роботи: дослідити ті аспекти веб-дизайну, які роблять гіперлокальні медіа успішними.

Об'єкт дослідження: веб-дизайн гіперлокальних медіа.

Предмет дослідження: вивчення критеріїв ефективності веб-дизайну для гіперлокальних медіа.



Наукова новизна роботи полягає у пошуку та дослідженні тенденцій дієвості дизайну в українських «надмісцевих» медіа через призму світових трендів.

Матеріалом для дослідження послуговують університетські медіа.

Методологічна база: про феномен гіперлокальних медіа в Україні писали у своїх працях Р. Вербовий «Гіперлокальні медіа як різновид ЗМІ: визначення, поняття, функції, видова характеристика» та Ю. Нестеряк «Гіперлокальні медіа: перспективи для України». Інформація про критерії ефективності веб-дизайну зібрана з онлайн-ресурсів, зокрема Medialab.Online, SilaMedia та Webstudio2u.com, де висвітлюються проблеми дизайну та прогнози його розвитку на найближчі роки тощо.

В українському медійному просторі перші гіперлокальні засоби інформації з'явилися 2008 року, хоча за кордоном вони почали функціонувати значно раніше. На території колишніх країн СНГ, зокрема в Україні, якісні гіперлокальні ресурси досі не набули широкого поширення [2]. Традиційні друковані та електронні видання не можуть претендувати на подібний статус, оскільки вони не відповідають сучасним тенденціям інформаційно-комунікаційної сфери. Гіперлокальні медіа вважаються одним із різновидів нових медіа, тому їм властиві такі риси, як інтерактивність, публікація контенту в режимі реального часу, гіпертекстуальність і мультимедійність.

Однією із останніх тенденцій сучасного медіаринку є створення якісно нових концептуальних ресурсів, які відрізняються від традиційних ЗМІ тематичною локальністю та цифровою спрямованістю.

Наприклад, ямпільський «Дирижабль» [12] спершу задумувався винятково як сайт. Тестова версія інтернет-видання має адаптивний дизайн, що складається зокрема з мобільної та планшетної версій. Основна цільова аудиторія – люди, які наразі живуть у Ямпілі, а також ті, хто переїхав жити в такі міста, як Вінниця, Київ, Львів та Одеса [7].

Одеський гіперлокальний ресурс «Маяк» яскраво виокремлюється своїм дизайном. По-перше, він має компакт-версію для мобільних пристроїв, яка милує око більше, ніж версія для ПК. По-друге, привертає погляд майстерно підбраною кольористикою. По-третє, має у своєму арсеналі безліч концептуальних артілюстрацій та gif, також застосовується паралакс-ефект (коли на фоні закріплені елементи, які рухаються з певною швидкістю).

До створення «МАЯК» його команда працювала над іншим одеським ресурсом – «Новостник». Тоді це був перший ресурс, який намагався писати про життя Одеси в ігровому форматі. Цього не зрозумів інвестор, і невдовзі перетворив видання на типовий новинний сайт про ДТП та хабарі в податковій. Тоді в команди виникла ідея створити новий ресурс зі своїми правилами гри. «МАЯК» – це передусім infotainment. Зацікавити аудиторію редакції намагається не лише суттю, а й формою подання. Не менш важливим було прагнення створити естетично привабливий ресурс. «Чомусь в Одесі мало хто зважає на те, як зверстаний текст, як оформлена цитата, які фотографії», – розповідає креативна директорка «МАЯК» Анна Філімонова. За її словами, багато хто помилково вважає, що ключова аудиторія видання – хіпстери, хоча їх навіть половини не набереться [7].

Ще один оригінальний портал – харківський інтернет-журнал «ЛЮК», який відповідає багатьом критеріям ефективного веб-дизайну. До прикладу, їхня мобільна версія привертає увагу та спонукає лишатися на сайті краще, ніж версія для ПК та ноутбуків, що говорить про їхню спрямованість на молоду аудиторію читачів; також не лишають байдужими гармонія білого простору з яскравими кольорами заставок та ілюстрацій статей, які досить вдало акцентують на деяких деталях увагу відвідувачів сайту; а зручна навігація дозволяє кожному швидко знаходити те, що йому цікаво.

На жаль, гіперлокальні медіа не завжди мають змогу збалансувати свій контент привабливою формою. Тобто, головна проблема деяких сучасних «надмісцевих» українських ЗМІ – доволі неякісний та недієвий веб-дизайн.

Від якості дизайну залежить успішне просування сайту. Тому дуже важливо бути «в тренді» світового веб-дизайну, враховуючи швидкі темпи розвитку цієї сфери. Сучасні веб-портали, зокрема Houston Web Design Agency, Merehead та Telegraf, визначили певний ТОП головних тенденцій дизайну на найближчі роки. Деякі з них можна застосувати й до гіперлокальних медіа.

Передусім потрібно звернути увагу на те, що частотність перегляду сайтів за допомогою мобільних пристроїв набагато вища, аніж з ноутбуків або ПК. Тому найголовніший критерій – адаптивність.

Адаптивність

Якщо раніше дизайнери мали обмежені можливості оформлення адаптивної версії – не було яскравих елементів (адже вони мали велику вагу, а користувачі не хочуть чекати завантаження сторінки довше ніж 5-7 секунд) та різноманітних банерів через обмежені розміри дисплеїв, то сьогодні наші гаджети стали більш розвиненими й високоінтелектуальними, їхня продуктивність та розмір діагоналі екрана дозволяють включити в дизайн будь-які інструменти та можливості. Крім того, статистика свідчить, що перегляд сайтів з допомогою мобільних пристроїв перевищує користування ПК. Тому, бізнес-тренер Михайло Бакунін впевнений: Перш за все – смартфони [5]. Наприклад, видання Гарвардського Університету «The Harvard Gazette» [13] чудово підлаштовується під будь-який дизайн.

Storytelling

Сторітелінг – один із «вічних трендів», що ніколи не вийде з моди. Прості історії, наповнені життям, допоможуть бути ближче до читачів. Якісний контент, чітка пряма мова оповідача та гарне візуальне оформлення у поєднанні створюють досить цікаву та привабливу форму [6].



Гарним прикладом послужить знову офіційний новинний сайт Гарвардського університету «The Harvard Gazette» та запорізький студентський портал «Пороги», які використовують у своїй стрічці елементи сторітелінгу.

Багато білого повітря

Відносно недавно з'явився тренд на великий білий простір. Це пов'язано з тим, що «біле повітря» візуально збільшує екран, а отже читач не втрачає концентрацію і зосереджується на головних деталях. Окрім цього, білий колір добре гармонує з усіма іншими, що дозволяє дизайнеру гратися з кольорами та обирати для акцентування дизайнерських ідей будь який відтінок.

Прикладом є сайт київського «Radio KPI» [16], які використали для фону легкий сірий колір, проте гідною альтернативою білому простору можуть стати світлі паттерни. Як зробило іміджеве видання Кембріджу «Cambridge Edition» [15], що надає більш вишуканого вигляду.

Яскраві кольори

Люди втрачають інтерес до сухих текстів, монотонних дизайнів та «сірих» сайтів. Зараз важливо «оживити» контент. Кольори у цьому чудово допоможуть, адже вони завжди викликають реакцію у читача (глядача), вони підкреслюють емоції. Тому вірно підібрані кольори, згідно з тематикою певного ресурсу надовго затримують аудиторію.

Могилянська школа журналістики [18] досить вдало використовує оранжевий колір для логотипу та напівпрозорий оранжевий для заставок.

Мінімалістичні фото

Мінімалізм останнім часом стає все більш популярним серед користувачів Інтернету. Можливо, це пов'язане з тим, що в умовах глобалізації та перенасичення інформацією людям усе важче сконцентруватися на чомусь одному. «Інтерфейси мають бути простими й максимально зрозумілими, аби людям було зручно користуватися ресурсами», – вважає UI/UX дизайнер Павло Криворучко [11]. Окрім цього, такі знімки несуть у собі ідею написаного. Тому якісні студійні мінімалістичні фото фокусують увагу читача на головному – на концепції.

Наприклад, українська версія сайту Європейської обсерваторії журналістики (EJO) [19], яку реалізує Могилянська школа журналістики, доповнює деякі свої матеріали саме мінімалістичними ілюстраціями. Це дає змогу читачеві зрозуміти загальну концепцію певної статті.

Напівпрозорі та прозорі кнопки

Оскільки веб-дизайн відходить у мінімалізм, то непрозорі кнопки частіше замінюють напівпрозорими або зовсім прозорими, аби не перенавантажувати сайт *зайвими елементами* [11].

На сайті Університету Пенсильванії [14] ми бачимо, який вигляд має блок з прозорими кнопками. По-перше, це абсолютно ненав'язливо. По-друге, кнопка не перекриває фото основного блоку. По-третє, це стильно, привабливо та елегантно.

Висновки. В умовах глобалізації засобам масової інформації все важче тримати конкуренцію, зокрема гіперлокальним медіа. Проте редакції рідко піклуються про вигляд онлайн-порталу, не враховуючи те, що читачі передусім звертають увагу на форму. Як наслідок, видання не окупається через низьке відвідування сайту.

Саме тому варто не зосереджуватися лише на контенті, а й дбати про форму поданої інформації. Зробити сайт унікальним, привабливим та відвідуваним.

Як ми бачимо, дедалі більше українських гіперлокальних медіа акцентують увагу на веб-дизайні, створюють «родзинку», яка робить видання впізнаваним. До прикладу, одеський гіперлокальний ресурс «Маяк» впізнається з тисячі йому подібних, завдяки оригінальній колористиці та мінімалістичності фото та gif. Цей ресурс можна використовувати за приклад для університетських гіперлокальних медіа.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бакунин М. 9 Трендов веб-дизайна в 2019 году [Електронний ресурс] / М. Бакунин // Михаил Бакунин [сайт]. – Режим доступу: <https://bakunin.com/web-design-trends-2019/>
2. Вербовий Р. Гіперлокальні медіа як різновид ЗМІ: визначення поняття, функції, видова характеристика [Текст] / Р. Вербовий // Держава та регіони. Гуманітарні науки. – 2015. – № 2 (41). – с. 73-77.
3. Гатов В. Postjournalist: журналістика після цифрового переходу [Текст] / В. Гатов. – Москва : Видавничі рішення, 2015. – 350 с.
4. Гриценко Є. Мислити глобально, писати локально [Електронний ресурс]. / Є. Гриценко // Medialab [сайт]. – Режим доступу: <http://medialab.online/news/my-sly-ty-global-no-py-saty-lokal-no/>
5. Захарченко А. Інтернет-медіа [Текст] / А. Захарченко. – Тернопіль : Крок, 2014. – 198 с.
6. Криворучко П. Новые Тренды и Тенденции в Веб-Дизайне в 2019 году [Електронний ресурс] / П. Криворучко // MoreHead [сайт] / Режим доступу: <http://morehead.com/blog-ru/top-web-design-trends-2019/>
7. Обухов Н. 10 правил сторителлинга [Електронний ресурс] / Н. Обухов // Tilda Publishing [сайт]. – Режим доступу: <http://special.theoryandpractice.ru/storytelling>
8. Павлович К. Тренды Веб-дизайна в 2018 году [Електронний ресурс]. / К. Павлович // Telegraf [сайт]. – Режим доступу: <http://telegraf.design/trendy-veb-dizajna-v-2018-godu/>
9. Houston Web Design Agency. 11 Web Design Trends for 2018 [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.houstonwebdesignagency.com/blog/11-web-design-trends-2018>
10. New Digital Media Agency [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ndm.agency/blog/>
11. WebStudio2U Що таке адаптивний веб-дизайн? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://webstudio2u.net/ua/design-web/594-adaptivny-veb-dizain.html>

ГІПЕРЛОКАЛЬНІ МЕДІА

12. Європейська обсерваторія журналістики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ua.ejo-online.eu/>
13. Маяк [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mayak.org.ua/>
14. Могилянська школа журналістики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://msj.ukma.edu.ua/ua/>
15. Cambridge Edition [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.cambsedition.co.uk/>
16. Dirigible [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://drbl.net/>
17. Radio KPI [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://r.kpi.ua/>



18. The Harvard Gazette [Electronic resource]. – Mode of access : <https://news.harvard.edu/gazette/>

19. University of Pennsylvania [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.upenn.edu/>

Юлія ФОМЕНКО

ОБРАЗ МИТЦЯ У ПРОЗІ ОЛЕКСАНДРА ЖОВНИ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)*

Науковий керівник – кандидат філол. наук, доцент О. Ф. Буряк

Тема митця й мистецтва була актуальною в усі часи. Ще в період античності вона хвилювала людей (міфи «Пігмаліон і Галатея», «Аполлон і музи», Горацій «До Мельпомени»). Вона зустрічається як у творах класиків світової літератури (О. Уайльд, Й. В. Гете, М. Булгаков, Дж. Лондон, С. Моем, П. Зюскінд), так і вітчизняної (Т. Шевченко, Леся Українка, І. Франко, М. Старицький, Леся Українка, В. Винниченко, М. Коцюбинський, поети-шістдесятники (Л. Костенко, М. Вінграновський, І. Драч, В. Симоненко)). Сучасні письменники також не оминають цю тему (Орхан Памук «Мене звали Червоний», Фредерік Бегбедер «Французький роман» та ін.).

Тема «митець і мистецтво» посідає важливе місце і у творчості сучасного українського письменника з Кіровоградщини Олександра Жовни.

В українську літературу він увійшов у 1991 році, опублікувавши свої перші оповідання у часописах «Дзвін» та «Дніпро». В тому ж році виходить перша збірка оповідань «Партитура на могильному камені». У цей же час з'являються й перші літературознавчі розвідки про здобутки прозаїка. Це здебільшого передмови до збірок, лаконічні коментарі про тематику та стилістику його творів, газетні статті-огляди творчості митця.

В. Бондар [1], В. Панченко [11] та Я. Поліщук [13] визначають засоби зацікавлення читача (постійна інтрига, напруження, таємничість сюжету), акцентують увагу на неординарності навіть химерності більшості героїв прози митця, а також наголошують на зв'язку письменника з літературною традицією, зокрема з творами Антона Чехова та Григора Тютюнника. Певну містичність, навіть готичність у творах О. Жовни вбачають А. Корінь [4] та В. Шевчук [16]. Недарма В. Шевчук, укладаючи антологію української «готичної» прози, включив до неї декілька оповідань О. Жовни. І. Котик [5] зосереджується на проблемно-тематичному аспекті творчості митця. Л. Куценко [7] акцентує майстерність сюжетотворення О. Жовни. В. Саєнко [14] доводить, що проза митця – зразок необароко з яскраво вираженими елементами готики, наголошує на інтертекстуальності його оповідань і повістей. О. Яровий характеризує стиль письменника як оксиморонний, що своєрідно поєднує традицію і новаторство: «Така старомодність стає справжнім авангардом серед псевдоавангарду» [18].

Олександр Жовна приваблює читачів та літературознавців зокрема оригінальністю тем, до яких вітчизняні митці майже не зверталися (психіатрична зона, школа для сліпоглухонімих). На тлі цих резонансних тем, тема «митець і мистецтво», яка є важливою у творчому доробку прозаїка, переміщується на маргінесі інтересів науковців. Звідси випливає **актуальність нашого дослідження**, адже на сьогодні відсутні ґрунтовні, цілісні праці, присвячені темі «митець і мистецтво» у прозі Олександра Жовни.

Мета нашого дослідження – визначити риси творчої особистості в малій прозі Олександра Жовни.

Об'єкт нашого дослідження – оповідання «Маленьке життя».

Як вже зазначалося, герої прози Жовни – неординарні особистості. І. Котик зауважує: «...його герої-митці, зазвичай, – постаті з дуже своєрідною психікою» [5, 288]. Не є винятком і Пилипок – головний герой «Маленького життя». Таким чином письменник розробляє домінуючий в його творчості аспект психології та психопатології. В оповіданні «Маленьке життя» він висвітлюється через тему «митець та мистецтво», адже письменник описує внутрішній, психічний стан обдарованої дитини в нестандартних ситуаціях, незвичайних умовах.

У творі оповідь іде від третьої особи – колекціонера ікон, який розповідає давню історію, що вразила його і змусила зберігати серед своєї колекції ікону, котра не має жодної естетичної цінності. На відміну від своїх друзів, оповідач зумів розгледіти талант невідомого автора. Чи був Пилипок талановитим, чи колекціонера підкупила незвичайна історія народження ікони Великомученика Пантелеймона? Як відшукати справжній талант серед натовпу тимчасово захоплених мистецтвом індивідів? Ці та інші питання виникають під час ознайомлення з твором.

Насамперед треба з'ясувати, що означає поняття «талант» та чим талановита людина відрізняється від інших.

Талант – це високий рівень розвитку спеціальних здібностей; сукупність таких здібностей, що дають змогу одержати продукт діяльності, який вирізняється новизною, високим рівнем досконалості і суспільною значущістю. Поняття «талант» трактується по-різному науковцями, але в основі різних визначень акцентуються такі його ознаки як природність обдарування, неординарність мислення, високий рівень розвитку спеціальних здібностей, здатність створити новий важливий для суспільства продукт. Також вчені наголошують на важливості виховання і соціальних умов для реалізації таланту.

Видатна людина (геній), на думку стародавніх, – щасливий обранець богів. Він посланий на землю, для того, щоб подолати буденні уявлення і силою духу осяяти людству шлях до гармонії і досконалості.

Яскрава ілюстрація пошуків стародавніх мислителів – висновок Платона: поет творить «не від мистецтва і знання, а від божественного визначення і одержимості» [12, 265].



Проблемою творчої обдарованості займалися психологи Ю. Гільбух [2], О. Матюшкін [8], В. Моляко [10], Г. Тарасова [15] та інші.

Талановиті люди відрізняються своїми психологічними якостями: наполегливість, працездатність (ці люди – трудоголіки), одержимість, схильність до ризику, інтуїція, самоповага та інші.

Д. Ландрам вважає, що талановита людина має якусь одну з перелічених найбільш розвинену якість, яка й забезпечує успіх, хоча одночасно їй можуть бути притаманні й інші риси [9, с. 285].

Класифікацією рис обдарованої особистості займалися такі вчені як О. Кульчицька [6], український дослідник психології творчості В. Моляко [10], Г. Тарасова [15], В. Щорс [17]. Російський психолог О. Матюшкін [8] розробив концепцію творчої обдарованості.

На основі досліджень вище згаданих науковців ми створили синтезовану класифікацію, яка об'єднує, на наш погляд, сутнісні риси обдарованої особистості:

- допитливість, пізнавальна мотивація (О. Матюшкін, В. Моляко, Г. Тарасова, Г. Уолберг, С. Рашер, В. Андрєєва, О. Яковлева);
- здатність тривалий час концентрувати увагу на проблемі та пошуках її розв'язання (О. Матюшкін);
- оригінальність, нетрадиційність ідей та рішень (В. Моляко, Г. Тарасова, В. Щорс, Дж. Пакерсон, О. Матюшкін);
- ентузіазм, почуття захопленості, творча активність (О. Кульчицька, В. Андрєєва, О. Яковлева, О. Матюшкін);
- самокритичність та критичність (В. Моляко, В. Андрєєва, О. Яковлева, Г. Уолберг);
- гнучкість мислення (В. Моляко, В. Щорс, Дж. Пакерсон);
- вміння аналізувати, комбінувати, порівнювати (В. Моляко, В. Андрєєва, О. Яковлева, Г. Уолберг);
- працьовитість, енергійність (О. Кульчицька, В. Моляко);
- наполегливість, сила волі, цілеспрямованість (О. Кульчицька, В. Моляко);
- підвищена інтуїція, можливість прогнозування та передбачення (О. Кульчицька, О. Матюшкін);
- емоційність (В. Моляко, В. Андрєєва, О. Яковлева);
- емпатія, здатність розуміти почуття та потреби інших людей (О. Матюшкін);
- винахідливість, імпровізація (Г. Тарасова, В. Щорс);
- здатність до передбачення, глибокого прогнозування, розвинуті фантазія, інтуїція, бажання побачити проблему під незвичним кутом зору (О. Матюшкін, Кульчицька, В. Андрєєва, О. Яковлева);
- багатство ідей (В. Андрєєва, О. Яковлева, С. Рашер);
- почуття обов'язку, відповідальності (В. Андрєєва, О. Яковлева, С. Рашер, Дж. Пакерсон);
- здатність самостійно та оперативно приймати рішення (С. Рашер, Дж. Пакерсон, Г. Уолберг).

Саме ці риси ми спробуємо віднайти у головного героя оповідання «Маленьке життя».

Дуже влучно про стиль письма О. Жовни висловився Я. Поліщук: «Концентрування автора на деталях, які слугують завданню виліпити цілісний образ-тип, виявляє його письменницьку робітню. Тому-то – замість чинити докладні описи предметів та дій персонажів – прозаїк обходить мінімальним, решта – у підтексті, котрий має дешифрувати проникливий читач» [13]. Дійсно, художня деталь відіграє важливу роль у творах митця, за що його часто порівнюють із Антоном Чеховим. Кожна така деталь «підпорядковується загальному задумові» [13].

Оповідання «Маленьке життя», за твердженням В. Бондара, це «легенда, казка, притча про живильну силу мистецтва, офірування життям заради краси» [1]. Це дуже красива, але разом з тим сумна історія про маленького художника з великим серцем.

Письменник не описує напряду особливості Пилипкової вдачі, що характеризують його як обдаровану особистість. На перший погляд, їх взагалі немає, але якщо детально проаналізувати підтекст, то ми побачимо, що перед нами постав справжній талант.

Історія про малого Пилипка починається з епізоду, де хлопчик, змерзлий і голодний, лежить на печі разом зі своєю мамою, яка помирає від голоду: «Він лежав, згорнувшись калачиком, притиснувшись спиною до маминого живота, вже другий день. Сьогодні, прокинувшись, Пилипок відчув, що мамине тіло стало холодним» [3, 23]. З цього епізоду можна зробити висновок, що хлопець вирізняється **витривалістю**, адже не кожна дитина його віку зможе спокійно лежати в холоді два дні й до того ж нічого не їсти. З іншого боку, поворухнутися йому не давав страх: «Пилипок перевів погляд на мамину руку, що обіймала його, і йому чомусь стало страшно доторкнутись до неї. Він майже знав, що коли доторкнеться, то відчує холод, і Пилипок знову заплющив очі» [3, 24]. Хлопчик не розумів, чому мама стала такою холодною і не відповідає йому, але серцем відчував тривогу. **Інтуїція** підказувала, що сталося щось жахливе і відчуття страху заповнило його. Саме цю якість талановитої особистості визначають деякі дослідники (О. Кульчицька, О. Матюшкін). Можливо, вона ще слабка, але ж ми говоримо про особистість, яка тільки формується.

Далі дядько Селантій забирає його до своєї хатини, де живуть троє таких же голодних дітей, для яких «шматок почорнілого буряка» – справжні ласощі. Пробувши там два дні, Пилипок самостійно приймає рішення йти додому, до мами. Впливає ще одна риса, властива обдарованим особистостям, – **вміння самостійно та оперативно приймати рішення**. Пересвідчившись, що мами немає, наш герой рушив до лісу. Там він виявив такі риси талановитої людини, як **наполегливість та сила волі**, адже малій дитині дуже важко йти довго по кучугурах: «Стежок ніде не було, і Пилипок брив навпростець по коліна в снігу. Він ішов і ішов не оглядаючись. А коли раптом здумав повернути голову, то побачив позаду такі ж дерева, як і попереду. Він ішов все далі і вже не плакав» [3, 27].



Страх дав поштовх для розвитку **фантазії**: *«Пилипок підвів голову і побачив напроти себе на сухій гілці два величезних ока. Білий сич, що злився зі снігом, дивився на нього. Пилипок махнув на сича рукою, аби налякати, але той, кліпнувши очима, продовжував дивитись. «Чи не той то злий... дух, що діток малих забирає?» – подумалось Пилипкові, і він перехрестився»* [3, 27].

Всі акцентовані нами якості виявилися в екстремальних для маленького хлопчика ситуаціях, не пов'язаних з творчістю. Можливо, Пилипок замерз би в кучугурах і ніколи б не взяв у руки пензля, якби не щасливий випадок – монахи-іконописці Афанасій та Михайло врятували йому життя. Чоловіки привели хлопчика у свою келію-майстерню. Пилипка зацікавила незвичне облаштування кімнати зі столами, *«на яких лежали різних розмірів дошки, стояли якісь коробки, лежали щітки»*, а в кутку стояли *«дошки, з яких на Пилипка дивилось багато очей»* [3, 30]. Та найбільше вразили його дві ікони – Миколи Чудотворця, якої хлопець злякався, та Матері Божої, яка заспокоїла його. Саме перебування в атмосфері мистецтва сприяло розвитку здібностей героя. Хлопчик виявив неабияку **зацікавленість** цим ремеслом, з **відповідальністю та ентузіазмом** виконував доручену йому роботу: *«Пилипкові подобалось допомагати монахам, і коли звичайна сіра дошка спочатку ставала білою як сніг, а потім золотою мов сонце, а потім на тому золоті з'являлись обличчя святих, Пилипок відчував і свою причетність до появи тих образів та завжди був зачарований майстерністю братів»* [3, 34].

Усвідомлення братами винятковості Пилипкового таланту прийшло до них, коли той намалював *«великого білого голуба з розставленими крилами»: «Божою волею, брате, знайшли ми тебе в лісі... Божою волею...»* [3, 34].

Цей короткий епізод містить багато важливих деталей, які свідчать про художню обдарованість Пилипка.

По-перше, це здатність до **імпровізації та винахідливості**: юний художник одразу почав малювати, довго не роздумуючи, керуючись лише власною уявою й не користуючись жодними моделями, зразками.

По-друге, юний художник втілює **оригінальну ідею**. Може, скептики й не погодяться, що голуб – це оригінально, але, на наш погляд, зважаючи на вік і, відповідно, невеликий життєвий досвід дитини, це досить свіжа ідея. Як і всі митці, Пилипок інтуїтивно переніс свої емоції та страждання у свій твір. Як відомо, голуб – символ щирої любові, злагоди й ніжності, всього, що зникло в Пилипка зі смертю матері. Є також вірування, що душа після смерті перетворюється на голуба. Тож можна припустити, що сирота символічно втілює у птахові образ своєї матери. Є в малюнку й інші деталі, які вказують на образ матери – голуб великий і білий, а мати для кожної дитини – найсвітліший і найбільш важливий образ. Отже, сам не розуміючи, Пилипок зобразив не звичайний малюнок, а картинку з глибоким підтекстом. Прийшло відчуття свого обдарування, вночі хлопчик довго не спав і *«відчував у собі щось незнайоме, нове, дуже сильне, незрозуміле, але таке прекрасне, від чого йому було так хороше і так приємно, що очі його несподівано заблищали, і Пилипок дуже здивувався, бо по щоці його скотилася сльоза»* [3, 34].

Найпотужнішим каталізатором розвитку таланту юного художника став приїзд до Лебединського монастиря французького лікаря з хворою дочкою. Героя приголомшила краса дівчинки: *«Було якось чудно бачити таку дівчинку тут у монастирі, у лісах, занесених снігом, таку тендітну й красиву, як весняний метелик»* [3, 35]. Та найбільше зацікавили очі: *«Її великі голубі очі такі були чомусь сумними і байдужими»* [3, 35]. Пізніше Пилипок зрозумів причину їхнього смугку – дівчинка була дуже хвора. Тільки-но дізнавшись про це, він захотів будь-що допомогти їй, про що свідчить такий епізод: *«Пилипок мовчав, ніби не чув, і дивився кудись убік. Афанасій з Михайлом презирнулись. Михайло злегка торкнувся Пилипкового плеча. – Ти про що задумався, брате? – Пилипок наче лише тепер, повернувшись до келії, поглянув на монахів»* [3, 36].

Знову виявляється **здатність** Пилипка **самостійно та оперативно приймати рішення**. У його голові зароджується ідея, яка приведе його до фатального кінця. Розпитавши у братів, що треба робити, щоб одужати, він почув відповідь: *«Є такий святий мученик Пантелеймон-цілитель, – лагідно мовив Михайло, – до нього й слід молитись»* [3, 37]. Вже вже на вечірні хлопець молився перед іконою за здоров'я доньки французького лікаря: *«Пилипок довго й пильно розглядав ікону. Потім перехрестився і майже всю службу не відійшов від образу»* [3, 37]. Та він не тільки молився, а й вивчав образ, коли збагнув, що в келії хворої немає чудотворної ікони: *«У кутку, де тліла лампада, поблискували ікони: Миколи Чудотворця, Спаса і третя з якимись двома святими. Святого зі скринькою в руках тут теж не було»* [3, 38].

Пилипок вирішив власноруч створити ікону для порятунку дівчинки.

О. Жовна тонко описав **ентузіазм, почуття захопленості, творчу активність** героя: *«Пилипкові очі заблищали, він увесь поринув у світ образів і настільки захопився роботою, що незчувся, як минув час і у дверях почувся гуркіт»* [3, 39].

Емпатія – ще одна характерна риса творчих особистостей, яку акцентує зокрема О. Матюшкін. Беззаперечно, Пилипок здатний до **емпатії**, інакше він не мав би наміру допомогти хворій дівчинці. Він взяв на себе відповідальність за її одужання, здавалося, що йому навіть було соромно за гарну погоду, яка дисонує зі станом дівчинки: *«Сьогоднішній сонячний день здався якимось недоречним до того, що було там, за вікном, і зовсім несправедливим до хворої дівчинки, яка не могла тепер звестися на ноги і вийти на повітря»* [3, 39].

Те, як герой працював над своєю іконою говорить про його **працьовитість, наполегливість та силу волі**, адже всю ніч до самого ранку він не змикав очей: *«Вже зовсім посвітліло сине місячне світло, що лилось з вікна, і зовсім прояснилося в темній келії, коли Пилипок відклав щітку»* [3, 40]. Як і всім митцям, хлопчикові властива **здатність до творчих досягнень**: *«З маленької дощечки на нього дивився той самий*



безбородий чоловік зі скринькою в руках, якого звали Пантелеймоном, і він був намальований його власними руками. Так хороше й приємно на душі у Пилипка, здається, не було ніколи» [3, 40]. А вже вночі він пішов на допомогу хворій – через віконну шибку келії тримав свій образок і молився за її здоров'я. У цей момент він не думав про себе, його не зупиняли ні холод, ні темінь: «Пилипок притискав до шиби маленьку дощечку, дивився крізь смужку на хвору дівчинку, що спала, і не чув ні холоду, ні морозу, що щипав його за обличчя, кусав затерплі почервонілі пальці, що відчайдушно вчепилися за дощечку із святим» [3, 42]. Так продовжувалося чотири дні, дівчинка одужувала, і від цього «якесь дивне тепло з'явилося в його грудях і прокотилося до голови» [3, 42]. Ночі, проведені на вулиці під снігом і дощем, спровокували хворобу хлопчика. Та це не завадило реалізації його наміру: «Вночі знову повалив сніг, але було не холодно. Пилипок відчув якийсь дивний незнайомий стан. Все навколо стало нечітким, розпливчатим. Інколи воно ставало як звичайне, а інколи знову розпливалося, мов у тумані. Він ішов до вікна, тримаючи за пазухою свою дощечку, і думав про те, що хвора дівчинка починає одужувати» [3, 43]. Але зовсім не думав про те, що його хвороба вже глибоко засіла в ослабленому організмі. Він наполегливо та цілеспрямовано йшов до своєї мети, не зважаючи на зовнішні чинники та перепони, як це робить будь-яка сильна духом людина, як це робить справжній митець. Пилипок хотів, щоб його робота не була марною, хотів своєю творчістю допомогти іншим. Творити на благо людям, жертвуючи своїм благополуччям чи навіть життям – це, на мій погляд, найважливіший критерій справжнього митця.

Помер Пилипок з усвідомленням власної значущості, з розумінням того, що його творчість має життєдайну силу: « – Пантелеймон... Мій Пантелеймон? Він сильний... Я сам...» [3, 44].

Альтруїзм маленького художника – підтвердження винятковості його таланту. Він не реалізовував свої амбіції, не тишив своє его, не самостверджувався, як це часто роблять псевдомитці, а творив заради блага інших.

Таким чином, образ Пилипка в оповіданні «Маленьке життя» – яскраве втілення талановитого митця, про що свідчить актуалізація комплексу рис, властивих обдарованій особистості.

Найбільш яскраво виражені емпатія, сила волі, цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість. Невластива Пилипку такі риси як самокритичність та критичність, але можливо, вони з'явилися б пізніше, коли б він виріс і як людина, і як митець.

Письменик, як тонкий психолог, зумів розкрити два виміри внутрішнього світу головного героя – маленького нещасного хлопчика з великим серцем та талановитої людини, великого митця, котрий ще не розуміє своєї винятковості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондар В. Рання проза: пошуки власного стилю: [передмова] / В. Бондар // Жовна О. Ю. Маленьке життя. – Кіровоград: ПВЦ «Мавік», 2004. – С. 3–10.
2. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети / Ю. З. Гильбух. – Москва: Знание, 1991. – 80 с.
3. Жовна О. Визрівання: [проза] / О. Жовна. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2015. – 560 с.
4. Корінь А. Письменик, чий пророцтво збуваються / А. Корінь // Кіровоградська правда. – 2000. – 18 січня.
5. Котик І. Терпкі самотності Олександра Жовни / І. Котик // Сучасність. – 2009. – №3–4. – С. 284–288.
6. Кульчицкая Е.И. Одаренность как психологическая проблема / Е.И. Кульчицкая // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №8. – С. 14–15.
7. Куценко Л. Це диво називають воскресінням / Л. Куценко // Дзвін. – 1994. – №1. – С. 144–46.
8. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 29–33.
9. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В. О. Моляко, О. Л. Музика. – Житомир: Рута, 2006. – 320 с.
10. Моляко В.О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема / В. А. Моляко // Обдарована дитина. – 2005. – №6. – С. 2–9.
11. Панченко В. Запрошення до потойбіччя / В. Панченко // Жовна О. Вдовушка. – Кіровоград. – 1996. – С. 3–5.
12. Платон. Избранные диалоги / Платон; [сост. В. Асмус]. – Москва: Художественная литература, 1965. – 442 с.
13. Поліщук Я. Нещасливі коханці й блудні сини Жовни / Я. Поліщук // Новомиргородщина. – 2009. – 23 січня. – С. 7.
14. Саєнко В. Поетика кіноповісті О. Жовни «Визрівання» / В. Саєнко // Слово і час. – 2003. – №6. – С. 43–52.
15. Тарасова Г. В. Организационно-педагогические условия развития готовности учителя к работе с одаренными детьми : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Галина Викторовна Тарасова. – Казань, 2005. – 267 с.
16. Шевчук В. З темних джерел життя: [українська готична новела ХХ століття] / В. Шевчук // Літературна Україна. – 1995. – № 4, 5. – С. 2–3.
17. Щорс В. Соціально-психологічний аспект роботи з обдарованими дітьми в загальноосвітній школі [Електронний ресурс] / В. Щорс. – Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/socialno-psihologichnij-aspekt-roboti-z-obdarovanimi-ditmi-v-zagalnoosvitnij-skoli-31505.html>
18. Яровий О. Старомодна зворушливість добра / О. Яровий // Народне слово. – 1997. – 11 вересня. – С. 3.

Вікторія ФУРМАН

НАЗВИ ЖИТЛА В ГОВІРКАХ ЦЕНТРАЛЬНОЇ УКРАЇНИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Громко Т. В.

Постановка проблеми. Одним із першочергових завдань українського мовознавства сьогодні залишається докладне вивчення лексичного складу, семантичної структури діалектів української мови. Дослідження такого типу надають можливість виявити закономірності репрезентації окремих говорів у живій народній мові, і, що важливо, у сучасній українській літературній мові. Це сприяє розв'язанню проблеми взаємодії літературної мови і діалектів, адже літературна мова і говори – два основних функціональних різновиди української мови, між ними спостерігається постійна взаємодія і взаємовплив з різним ступенем інтенсивності в різні хронологічні періоди.

За останні десятиріччя зібрано та опрацьовано значний фактичний матеріал, проведено аналіз різних лексичних шарів українських говорів. Діалектна лексика української мови, зокрема, побутова



(Г. О. Козачук, Г. І. Гримашевич), географічна (О. К. Данилюк, Т. В. Громко), мисливська (Г. Л. Аркушин), зоологічна (В. М. Куриленко) та ін. досить ґрунтовно вивчена.

Однак значна частина словникового складу, в т. ч. будівельна лексика, досліджена недостатньо, особливо на матеріалі південно-східного наріччя.

В українській лінгвістиці будівельну лексика на матеріалі говірок різною мірою вивчали З. М. Бичко, Л. І. Дорошенко, О. М. Євтушок, Д. Тодер, Г. Ф. Шило, А. С. Зеленько, М. В. та О. М. Никончуки, Л. Б. Поліщук та ін. У контексті вивчення тематичних груп побутової і сільськогосподарської лексики будівництва представлено в дослідженнях К. Д. Глуховцевої, Р. Л. Сердеги, Л. М. Тищенко.

У центральноукраїнському ареалі цей шар лексики ще не був предметом спеціального описового вивчення, за винятком монографічного дослідження Т. В. Громко «Семантичні особливості народної географічної термінології Центральної України» [4], де окремі лексико-семантичні групи слів географічної лексики пов'язані з будівельною (назви місця садиби, місць для добування будівельних матеріалів, доріг тощо), та окремих лексем у «Матеріалах до словника українських говірок» [3]. Відтак **актуальність** дослідження полягає в заповненні прогалини, наявної в цьому пласті діалектної лексики на матеріалі говірок Кіровоградщини, а також класифікації діалектного матеріалу.

Джерелами дослідження послужили власні польові записи та матеріали кафедри української мови ЦДПУ ім. Володимира Винниченка, здійснені в 24 н.п. Кіровоградщини упродовж 2009-2010 рр.; залучено також матеріали «Атласу української мови», «Словника української мови», праць з етнографії, спеціальної літератури з будівництва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Будівельна лексика – здебільшого дуже давній пласт слів. Сформована упродовж століть, ця лексична група відбиває тривалу еволюцію і житла (від примітивного до раціонального та найкраще естетично оформленого), підсобних приміщень та пов'язаних з ним цілого ряду реалій сільського господарства.

Житло, окрім свого основного призначення – надавати людині притулок від впливу зовнішніх чинників, відзначається яскраво вираженим знаковим характером, є ознакою соціальної та етнічної належності його носіїв [9, с.78].

На позначення назви житлових споруд у центральноукраїнських говірках нами зафіксований чималий пласт утворень. Так, **за тематичним словником сему 'житлові приміщення'** передають:

'будь-яка будівля' *будова, будинок, хороми;*

'будь-яка жила будівля' *житло, хата, домівля, помешкання;*

'велика гарна будівля' *хороми, хата, покої, будинок, дом, домище, доміна, палац, особняк;*

'сільська хата' *хата, хатина, халупа, хижка, будинок;*

'старий, нужденний дім; примітивне житло' *халупа, барак, будка, завалище, колиба, хата, хатина, стара хата;*

'будь-яке приміщення на робочому місці, в якому можна погрітися' *будка;*

'викопане в землі житло, яке дахом виступає над поверхнею' *землянка;*

'двосхиле або односхиле примітивне житло, збудоване з гілок, нижній край яких упирається в землю, верхній лежить на перекладині сошок' *курінь, курень, халабуда;*

'солон'яний курінь' *курінь, курень, курінь, будка, халабуда, шалаш;*

'брзентовий намет' *намет, палатка, шат'юр, шалаш;*

'будка для сторожа' *сторожка, будка;*

'будка для пастухів' *будка, курень, курінь;*

'прибудова до вхідних дверей, крита галерея, тераса' *веранда, веранда, ганок;*

'прибудова до вхідних дверей з дашком на двох стовпах' *ганок, ганок, сіни, присінки, крильцо, прибудова, навес, ступеньки, порог, крильце;*

'сходинок' *ступенька, схода, сходця;*

'невисока загорожа на східцях' *поручні, поренчі, бильця, пирила;*

Розглянемо назви, що охоплюють ваесь ареал дослідження.

В українських говорах, і в центральноукраїнських також, є лексема *хата* [2, с.75]. Вона нормативна в українській літературній мові: «сільський одноповерховий житловий будинок; домівка, господа; тимчасове пристановище для кого-небудь», «внутрішнє житлове приміщення такого будинку; кімната», «родина, люди, які живуть, перебувають в одному такому приміщенні», «розм. квартира» [8, XI, с.29-30]. В інших слов'янські мовах; пор. рос., біл. *хата*, пол., чес., слвц., в.луж. *chata*. Основне значення лексеми *хата* в сучасних східнослов'янських, польській та верхньолужицькій мовах є 'сільське житло, сільський дім', чехи і словаки *хатю* називають стару, убогу сільську житлову будівлю [1, с.17]. В давньоруську мову запозичена із пізньоскіфсько-сарматського **xata* (< іран. *kata*), спорідненого з іран. *kad* 'будинок'; приклади переходу *k* < *x* засвідчені в осетинській та інших східноіранських мовах або запозичена з фінно-угорських мов, пор. угор. *haz* 'дім, хата', фін. *kota* та ін. [2, с.75]. За «Етимологічним словником української мови», слово *хата* виходить за межі індоевропейських мов і є ностратичним елементом [7, VI, с.160-161].

На означення дому, хати слово *хижа* зафіксоване нами як рідко в центральноукраїнських говірках. Зустрічається ця лексема в більшості українських говірок [9, с.79]. У слов'янських мовах; пор. рос. *хіжина*, діал. *хіжа*, пол. *chyża*, чес. *chýše, chýže*, слвц. *chýž(k)a*, в.луж. *chěža, chěžka*, н.луж. *chýža, chýžka, chýž*, болг. *хіжа* 'кімната', слн. *hiža* 'хата, житло'. Псл. *xuža* – похідне утворення від *xuž* 'дім' за допомогою суфікса *-a* під впливом псл. *kuča* < **kŕja* 'хатина, дім'. Псл. *xuž* є давнім запозиченням із германських мов; п.герм. **hūsa* (< **kūso* / **kuso*) 'укриття, захист' (д.в.нім., д.англ. *hūs* 'хата', англ. *house*, нім. *Haus* id.) утворене від



і.е. *(s)qeu-s- ‘покривати, ховати’; висловлювалася також думка про паралельне, генетично незалежне індоєвропейське походження псл. *хузь* і п.герм. **hūsa* [7, VI, с.172-173].

На позначення невеликої старої хати в центральноукраїнських говорах поодиноким виступає назва *халуна*, що зафіксована в українських у говірках [10, с.52]. У СУМі вживається з такими значеннями: ‘невелика убога житлова будівля; злиденна хата’, ‘невелика занедбана господарська будівля або виробниче приміщення’ [8, XI, с.14]. Назва поширена у ряді слов’янських мов; пор. рос., біл. *халуна* ‘невелика бідна хата’, пол. *chalupa*, діал. *chalpa*, *chalup* ‘селянський житловий будинок, зазвичай дерев’яний’, чес. *chalupa*, діал. *chalpa* ‘сарай’, ‘халуна, хата’, слвц. *chalupa*, *chalup* ‘селянський дім (зазвичай низький або дерев’яний)’, в.луж. *khaluipa* ‘будиночок, халуна’, н.луж. *chalupa* ‘селянська хата, хатина’, серб.- хорв. діал. *halupa* ‘маленька низька хатина, крита соломою’, слн. *kalupa* ‘халуна’. Розглядається як давнє запозичення від грецької мови через тюркське посередництво [7, VI, с.152].

Як вузьколокальний діалектизм в досліджуваному ареалі зафіксовано лексему *хібара*. За походженням це слово запозичене з російської мови [2, с.75].

Отже, проаналізовані слова *хата*, *хижа*, *халуна*, *хібара* відомі в більшості українських говорів та інших слов’янських мовах або в їх говорах. Лексика в структурі говору зазнає постійних змін, демонструючи фонетичну, морфемну та семантичну варіативність у центральноукраїнських говірках. Назви будівель походять від основ слов’янського походження, що показує їх архаїчність. Назви, степових і середньонадніпрянських говорів у межах Кіровоградщини становлять науковий інтерес, оскільки не зафіксовані в словниках та атласах з інших територій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гринько Р.О. Будівельна лексика (назви житлових споруд) Українська історична та діалектна лексика. Київ, 1985. С. 13-24.
2. Громко Т.В. Будівельна лексика центральноукраїнського ареалу на загальнослов’янському тлі. Мова, література і культура: актуальні питання взаємодії : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції: м. Львів, 11-12 жовтня 2019 р. Львів : «ЛОГОС», 2019. С. 75-77.
3. Громко Т.В. Матеріали до словника українських говірок // Наукові записки. Випуск 160. Серія: Філологічні науки: Studia semasiologica. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 239-253.
4. Громко Т.В. Семантичні особливості народної географічної термінології Центральної України (на матеріалі Кіровоградщини) : монографія. Кіровоград: РВЦ КДПУ, 2000. 172 с.
5. Дорошенко Л. І. Номінація традиційних сільських будівель у східнополіському діалекті. Полісся: мова, культура, історія. Київ, 1996. С. 118-126.
6. Дорошенко Л. І. Номінація традиційних сільських будівель у східнополіському діалекті. Полісся: мова, культура, історія. Київ, 1996. С. 118-126.
7. Етимологічний словник української мови: У 7 т. Київ, 1982-2012. Т. 1-6.
8. Словник української мови: В 11 т. Київ, 1970-1980. Т. I-XI.
9. Тодер Д. Лексика, пов’язана з житлом та прилеглою до нього територією, в українських говорах Закарпаття. Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства : збірник наукових праць. Ужгород, 2013. Вип. 18. С. 78-87.
10. Чаган О. І. Номінація житлових приміщень у бойківських говірках. Записки з українського мовознавства. 2017. Вип. 24(1). С. 50-57.

Кіра ЧОРНА

ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЕПІТЕТІВ У РОМАНІ СТЕПАНА ПРОЦЮКА «ТРОЯНДА РИТУАЛЬНОГО БОЛЮ» (студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Гуцул Л. І.

«Троянда ритуального болю» – це художня версія психобіографії Василя Стефаника у виконанні Степана Процюка. Найбільша цінність будь-якого роману – його потужна енергетика, яка тримає читача у своєму силовому полі до останніх сторінок. Для увиразнення змістового наповнення твору письменники використовують низку художніх засобів. Одним із найефективніших та найуживаніших тропів є епітет.

Дослідники мови художньої прози не можуть оминати епітетизації як показового явища художнього моделювання світу, як способу вираження внутрішнього портрета персонажа або визначальної ознаки тексту, щоб підкреслити власний авторський характер, стиль, манеру. Лексико-стилістичні можливості епітетів у художніх творах привертали увагу вітчизняних мовознавців: В. М. Русанівського, А. К. Мойсієнка, Г. П. Півторака, Н. М. Сологуб, С. Я. Єрмоленко, Л. О. Ставицької, С. П. Бибик, Л. І. Мацько, О. М. Мацько, Л. О. Пустовіт та інших.

Лексико-стилістичний потенціал епітетів у романі С. Процюка «Троянда ритуального болю» ще не був предметом дослідження, що й зумовило **актуальність** публікації.

Метою статті є дослідження лексико-семантичного навантаження кольористичних епітетів та епітетів внутрішньопсихологічного сприймання в романі С. Процюка «Троянда ритуального болю». Реалізація мети передбачає розв’язання таких **завдань**: 1) охарактеризувати лексичний апарат епітетів, які використовує автор у творі; 2) проаналізувати емотивні, одоративні та кольористичні епітети; 3) визначити частини мови належності епітетів у художньому тексті.

Епітет – один з основних художніх засобів стилю письменника. Він передає авторські бачення й уявлення зовнішньої та внутрішньої картин світу, увиразнює змальовування предметів і явищ навколишньої дійсності, допомагає глибше усвідомити зміст та глибину твору. Стилістичний потенціал епітетів полягає у впливі на побудову змісту твору та на сприймання тексту читачем. О. М. Веселовський у праці «З історії епітета» (1895) влучно зауважив: «Якщо я скажу, що історія епітета є історією поетичного стилю в скороченому виданні, то це не буде перебільшенням. І не тільки стилю, але й поетичної свідомості від її фізіологічних і антропологічних витоків та їхнього вираження в слові до їхнього закріплення в низці формул, що наповнюються змістом в наступних суспільних світосприйняттях. За епітетом лежить далека



історико-психологічна перспектива, накопичення метафор, порівнянь і абстракцій, ціла історія смаку та стилю в його еволюції від ідей корисного та бажаного до виокремлення поняття прекрасного» [1, с. 60].

У сучасних лінгвістичних дослідженнях існують різні погляди стосовно тлумачення поняття епітет. О. О. Селіванова зазначає, що епітет – це «стилістична фігура, троп, що є означенням чи обставиною в реченні як атрибут предмета, дії, стану та характеризується високою емотивно-експресивною зарядженістю, оцінністю й образністю. У широкому розумінні епітет є не лише метафорою чи метонімією, а й будь-яким емоційно-оціночним та експресивним атрибутом» [6, с. 153]. На думку Л. І. Мацько та О. М. Мацько, «епітет – це художнє, образне означення, що підкреслює характерну рису, визначальну якість предмета або явища, поняття чи дії» [2, с. 91]. Цієї ж думки дотримуються автори праці «Українська мова. Енциклопедія»: «епітет – це художнє означення або обставина способу дії, які образно змальовують особу, предмет, дію чи явище або виражають емоційне ставлення до них. Епітети підкреслюють ознаку описуваного, найхарактернішу щодо певної життєвої ситуації або художньої мети мовця» [5, с. 106].

У художньому творі епітет у поєднанні з означуваним словом виконує низку функцій, зокрема створює самодостатню мистецьку якість слів, викликає в уяві читача асоціативні картини, увиразнює, доповнює та розкриває істотні характеристики образів.

У романі Степана Процюка «Троянда ритуального болю» зафіксована велика кількість епітетів різного типу й характеру. Основні стилістичні функції художнього означення в романі полягають у створенні художньої виразності, вираженні емоційності, інформаційної насиченості та глибини змісту, змалюванні психологічного портрету головного героя, його внутрішнього стану, думок, емоцій, переживань.

Існують різні класифікації епітетів, створені на основі диференційних ознак між їхніми видами. В. М. Русанівський та О. О. Тараненко на основі умовно-образних асоціацій розрізняють: метафоричні, метонімічні та гіперболічні епітети. В. І. Тихоша додає ще іронічні епітети [7, с. 278]. На основі співвідношення аксіологічної ознаки та оцінної семантики І. С. Макар поділяє епітети на 4 види: 1) сенсорні, 2) етичні, 3) емоційні та 4) естетичні [2, с. 20]. Традиційно епітети поділяють на 2 групи: 1) епітети зорової семантики; 2) епітети внутрішньо-психологічного сприйняття (одоративні, емотивні). Л. І. Мацько тлумачить епітети внутрішньо-психологічного сприйняття як ті, що «передають відчуття ліричного героя, особистісні чи суспільні, пережиті ним, що переплітаються з настоями природи або суголосно, або контрастно» [3, с. 347].

Роман «Троянда ритуального болю» – це психобіографічний роман, у якому розкрито загадковий внутрішній світ і харизму винятково українського письменника Василя Стефаника. «Щасливі і гармонійні, за незначним винятком, не потребують творити. Творчість – завжди двигун для невдоволених. Причин цієї дисгармонії – тисячі. А все ж письменник пише, щоб словом впливати на людину. Підсвідомо для нього література є способом боротьби за вплив на людські душі. Не більше, але й не менше» [4, с. 94], наголошує С. Процюк. Саме тому для роману характерна велика кількість епітетів внутрішньо-психологічного сприйняття. Також чисельною групою є кольористичні епітети, які виконують стилістичну функцію підсилення та увиразнення емоційного стану головного героя роману.

Серед цієї групи епітетів внутрішньо-психологічного сприйняття найчисельнішими є емотивні (почуттєві), що передають поетичний світ одухотворено в почуттєвому сприйманні для інших: *Вони доскіпують, чого твої твори такі сумні* [4, с. 6]; *Це не я хочу плакати – а той моторошний звір всередині мене* [4, с. 6]; *Досить вже того, що чутливі, як у гімназистки, нерви вже самим фактом є ознакою обраності* [4, с. 8]; *Засинав таким щасливим, як ранкове сонечко недільної днини* [4, с. 11]; *Зорі також далекі, манливі і трохи жорстокі* [4, с. 12]; *На вітрі тріпотіла біла мамина сорочка – чиста, сумна і нещасна* [4, с. 12]; *Лазідне лице господині води і повелитель радості світиться добром* [4, с. 16]; *Байдужі перехожі, байдуже сонце* [4, с. 19]; *Може, трохи нудним, без вогню і пристрасті. Але спокійним* [4, с. 86]; *Я тепер такий дуже одинокий* [4, с. 92]; *Чому не подарує мені хоч одного спокійного і лагідного дня?* [4, с. 93]; *Він ще не знав про боротьбу всередині себе надламаного і здорового крил Ікара* [4, с. 29]. Усі перераховані емотивні епітети не тільки передають почуття та емоції, а й підносять поетичний світ автора у сприйманні інших.

Значно менше зафіксовано одоративних епітетів, тобто таких, що характеризують предмет за запахом, нюхом, смаком, дотиком. Наприклад, *Мені треба палкого вогню, може і трохи біснуватого, а не Ольжиного рівного несильного віддиху* [4, с. 6]; *Цього мало для смердючого холопа, що не йде пасти свиней* [4, с. 18]; *Бо жодна смертна людина не здатна витримати поруч дію крижаного катарсису сльози»* [4, с. 22]; *Вона – незрима і може навіть прикриватися сміхом* [4, с. 23]; *Крижана зірка, зіткана із господнього болю* [4, с. 23]; *Присягали на вірність ідеалам із юними палаючими серйями* [4, с. 29]; *Як не міг сприйняти бухгалтерських душ багатьох церковників, так і не міг полюбити гнійний матеріалізм бородатого мавполюбця Дарвіна* [4, с. 41].

Для характеристики певних явищ, станів, процесів, осіб, предметів С. Процюк використовує в романі ще один лексико-семантичний тип епітетів – епітети кольористичні. Письменник застосовує їх для характеристики навколишньої природи, своїх почуттів та різноманітних станів. У пейзажних замальовках такі тропи є практично зумовленими і надають змісту виразності, неповторності, глибини переживань та трагічності: *Чорний сніг буде випалювати із його серця вогонь, а білий вступатиме із чорним у смертельний поєдинок* [4, с. 23]; *Безкровні золоті парсуни зір нагадували хлопчикові збір фараонів* [4, с. 12]; *Проте ліпша жалоба зоряного світла, ніж сіра рутинна тих, що плентаються по-кур'ячому, носячи у душах пародію на крила* [4, с. 13]; *...чужі жони як ягідки, як рожевий цвіт, а ти мені, шабе-шабелино, зав'язала світ, я не винен, що хочу, але не можу її полюбити...* [4, с. 7]; *Заплів бим її червону ружу...* [4, с. 7];



«смілива», – думає він, недбало кидаючи **червоні троянди їй, багряноностій королеві** [4, с. 9]; Мама збирала гроші в велику **червону хустку** [4, с. 11]; Зірки завжди манили його своєю білою **недосяжністю** у чорній порожнечі нічного неба [4, с. 25]; **Біг, ще діти будуть, хотів-бим донечку, я би заплітав у її русавеньке, трошки покручене, як у ангелика, волоссячко, чічки.** [4, с. 96]. Глибокий сенс епітетів, які використовує автор, створюють асоціації з музикою, що звучить впродовж кожного рядка роману.

В основі кольорової гами твору лежать ахроматичні кольори: чорний, білий та сірий. Вони якнайточніше передають психологічний стан героя, його характер. В українському фольклорі білий завжди символізує чистоту, надію, урочистість. Протилежній йому – чорний – тугу, жаль, розпач.

Однак у романі «Троянда ритуального болю» білий та чорний колір набувають ширшого значення: «це складні символи. де чорний не завше є злом, а білий добром. Хоча частіше чорний таки тяжіє до тривоги, розпачу і невідомості, а білий – до спогаду дитинства, ласки і відпочинку душі. Чорно-біла кольорова гама надає світовідчуттю чіткості, але протистоїть спонтанності переливів. Чорно-біла кольорова гама – це, коли хочете, символ елегантного нейротизму» [4, с. 24].

Іноді письменник використовує кольористичні епітети з нехарактерним для них значенням (не для позначення кольору, а для внутрішньочуттєвих характеристик) під час аналізу вчинків, явищ, подій та оцінки їх (і позитивної, і негативної): **Білий хлопчик у білій сорочці плакав** [4, с. 10].

В описах батька та матері головного героя автор використовує велику кількість почуттєвих та кольористичних епітетів. Вони допомагають краще зрозуміти суперечність цих двох постатей. Мати – добра й чуйна, яка підтримувала сина у всіх його починаннях, вірила в кожне слово, раділа і сумувала разом з ним: *Вона не може говорити, але зором ласкавим заперече слова тата* [4, с. 88]; *Очі мала великі, сиві, розумні* [4, с. 88].

Батько, Семен, із ще більш тяжким характером, ніж Василь, був владним і жорстоким. Здавалось, лише мама могла це нівелювати, а після її смерті – зникло все. Головне протиріччя, яке існувало у свідомості митця, першочергове – між постаттю матері та батька. Воно протягується тоненькою павутинкою крізь самого В. Стефаніка, який увібрав ці протиріччя в себе: *Тато робить мені гіркі докори* [4, с. 16].

За частиномовною належністю кольористичні епітети та епітети внутрішньопсихологічного сприймання в романі С. Процюка «Троянда ритуального болю» – переважно прикметники, якісні або відносні в значенні якісних: *«Дедик нині якийсь дивний», – подумав* [4, с. 38]; *Може, навколо лунає лише блюзнірський регіт князя тьми* [4, с. 35]; *Цей звір із червоною пашею.. Це він забарвив все навколо у жалобні кольори. Це він зробив наді мною жахливий експеримент* [4, с. 36]. Зафіксовано також дієприкметники, вжиті в значенні прикметників: *Він ще не знав про боротьбу всередині себе надламаного і здорового крил Ікара* [4, с. 29]; *Буйний смоляний чуб, сам такий високий, смутний, хоча любив пожартувати. Але із непомилною інтуїцією, притаманною жінкам, навіть нецілованим дівчатам, вона відчувала, що за тими жартами ховається не банальна парубоча хіть чи бравада, а щось глибше... незрозуміле їй, але таке любе, таке рідне...* [4, с. 42].

Представлено форми вищого й найвищого ступенів порівняння прикметників, а також здрібніло-пестливі та збільшено-згрублі форми, які мають виразне емоційно-експресивне забарвлення: *Він забирає у мене все найкрихітніше і найлюдяніше, навіть можливість писати* [4, с. 40]; *Я пішов від мами у біленькій сорочці, сам білий* [4, с. 38].

Отже, епітети характеризують як зовнішні, так і внутрішні ознаки, емоції людини, переживання від почутого чи побаченого, подій, що були чи будуть. У романі С. Процюка «Троянда ритуального болю» зафіксовано найбільшу кількість тропів внутрішньопсихологічного сприймання та кольористичних епітетів. Це зумовлено, передовсім, специфікою жанру – психобіографічний роман (передача почуттів, переживань, настроїв, станів відомого українського письменника-новеліста В. Стефаніка). Основними стилістичними функціями епітетів у творі є створення яскравих асоціативних рядів, увиразнення глибоких душевних переживань, створення цілісного портрету В. Стефаніка як людини з тонкою душевною організацією. Визначено, що найчастіше епітети в художньому тексті виражені прикметниками, рідше дієприкметниками, прислівниками або цілими предикативними конструкціями.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі епітетизації як способу вираження внутрішнього портрета персонажа та мовного вияву психологізму, а також більш глибокому вивченні тропіки й інших стилістичних засобів з мовно-психологічного погляду, що дасть змогу створити цілісну картину художньо-образного світу митця.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Веселовский А. Историческая поэтика. Москва : Высшая школа, 1999. С. 59–75.
2. Ємець О. Особливості структури розгорнутих тропів у художніх текстах Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. Серія : Філологічні науки (мовознавство). Кіровоград, 2008. С. 19–22.
3. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилістика української мови. Київ : Вища школа, 2003. 462 с. (друге)
4. Процюк С. Троянда ритуального болю : роман про Василя Стефаніка. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 184 с.
5. Русанівський В. М. Українська мова. Енциклопедія. Київ, 2007. 752 с.
6. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 716 с.
7. Тихоша В. Стилістично виражальні можливості епітетів у антастичному романі Марини й Мергії Дяченків «Дика енергія. Лана». Науковий вісник Херсонського державного університету : Серія «Лінгвістика». Вип. 12. Херсон, 2010. С. 276–280.



Аліна ЮРЧЕНКО

ЖАНР РОМАНІЗОВАНОЇ БІОГРАФІЇ В ТВОРЧОСТІ ВІКТОРА ДОМОНТОВИЧА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Лаврусенко М.І.

У статті прокоментовано літературознавчу оцінку творів Віктора Домонтовича, написаних у жанрі романізованої біографії, окреслено історію появи цього жанру в літературознавчій науці та в епічному доробку автора.

В. Домонтович – непересічна особистість в українському культурному просторі. Митець, живучи на рубежі епох, ніби і в собі витворив певні межі втілення своїх альтер еґо, окреслюючи їх використанням своїх псевдонімів: Віктор Петров як людина, етнограф, археолог, історіограф, Віктор Домонтович як письменник і Віктор Бер як філософ та літературознавець. Дослідники відносять його літературну спадщину до інтелектуальної прози 40-х років ХХ ст.

Митець започаткував жанр романізованої біографії в українській модерній прозі початку ХХ ст. («Романи Куліша», «Аліна і Костомаров», «Мовчуще божество» (незавершений), «Святий Франціск із Ассізі», «Спрага музики», «Самотній мандрівник простує по самотній дорозі», «Розмови Екегартові з Карлом Гоцці», «Письменник і генерал», «Зоряні мандрівники»). Про художні принади прози автора цього жанрового спрямування писали В. Агеєва, С. Павличко, Т. Белімова, О. Боярчук, І. Куриленко Н. Мішеніна, Ю. Шевельов та ін.

Пропонована ж розвідка ставить собі на меті прокоментувати реакцію дослідників-філологів на твори В. Домонтовича, написані в жанрі романізованої біографії, дослідити історію появи цього жанру в літературознавчій науці та окреслити місце біографічних творів в епічному доробку митця.

У залежності від політичних умов творчість В. Домонтовича трактували по-різному. Після перших публікацій в 20-30-х роках ХХ ст. рецензії на його романізовані біографії мали переважно негативний характер, зокрема йому дорікають в надмірній увазі до змалювання особистого життя історичних постатей, ідеалізації персонажів, національній романтиці. Іншу думку висловили діаспорні дослідники І. Костецький та Ю. Шевельов, які відзначили схильність до осмислення актуальних проблем часу та наголосили, що запити нової інтелігенції 20-х років істотно відрізнялися від тих, які були раніше [12]. У 60-х роках ХХ ст. М. Сиротюк та І. Ходорківський оцінили романізовані біографії В. Домонтовича як маловартісні книжки, що побудовані на матеріалах пліток і анекдотів. Л. Новиченко спростував твердження тих дослідників, що називали романи-біографії митця надуманими. Для Романів Куліша, за його словами, були характерними оголений вигляд документальної бази, ясна цитация, критичний аналіз джерел [8].

С. Павличко – перша дослідниця модерністського дискурсу – відкрила постать В. Домонтовича для широкого кола читачів. Характеристику митця вона витримала у протилежній до висновків радянської науки тональності: учений, природно закорінений у знання й культуру, людина розуму, інтелектуал, філософ [11]. Зацікавлення письменником жанром белетризованої біографії, новим для української літератури було, за словами С. Павличко, частиною загального, властивого для неокласиків дискурсу демістифікації української літератури та її історії. Суголосною з дослідницею виявилася позиція В. Агеєвої, яка основною причиною звернення митця до цього жанру назвала можливість поєднання елементів наукового та художнього дискурсів. Аналізуючи власне романи-біографії, авторка відзначила особливе зацікавлення В. Домонтовичем переломними, кризовими історичними періодами, складними, роздвоєними, непересічними особистостями, тими, хто «випадає» зі свого часу, випереджає його чи йому протистоїть [1].

Отже, оцінка романізованих біографій В. Домонтовича в національному літературознавстві була різною – від заперечення радянськими дослідниками до схвальної оцінки в постколоніальну добу.

Зауважимо, що звернення письменника до написання науково-художніх творів про відомих людей України було пов'язане з давньою світовою традицією. Біографічний жанр, як зазначає В. Ю. Марінеско, один з найдавніших у літературі [6]. Він сформувався протягом IV в. до н. е. – IV в. н. е. Вже в античній літературі існувало щось на зразок біографічної довідки про виникнення героя, будову його тіла, стан здоров'я, про добрі справи і вади його характеру. Відомі в давній літературі життя, що послужили витоками для формування в новій і новітній українській літературі окремої жанрової структури, що стала іменуватися романізованою біографією чи позначатися близькими до цього жанровими визначеннями [9].

Особливу наукову цінність має твір Дж. Боккаччо «Життя Данте Аліг'єрі». Це не тільки одна з перших книг, у якій один літератор докладно розповідає про життя іншого літератора, а ще й праця, що базується на реальних свідченнях дітей і близьких друзів Данте. Саме Дж. Боккаччо започатковує культ Данте. У літературі ХІХ ст. популярними були жанри біографічних есе та літературних портретів, логічним продовженням яких стала так звана школа нової або сучасної біографістики [5]. Відтоді акцент було перенесено на характер і особистість, які інтерпретуються з метою відтворити життя таким, яким воно було, або ж подати суб'єктивну авторську візію цього життя.

Жанр художньо-документальної біографії в новому амплуа відродився в 20-х роках ХХ століття одночасно в різних літературах Європи після появи книги англійського письменника Літтона Стрейґи «Видатні вікторіанці» [9]. Подібно до біографів-романістів він скинув пута документалістики й довів, що біографія – це унікальна літературна форма, що потребує вишкolu й майстерності. На зміну старим манірним текстам прийшли образи живих людей не лише зі своїми перевагами, а й з недоліками, гріхами [5].



Автором терміна „романізована біографія” став французький митець Андре Моруа, котрий описав життя Віктора Гюго, Персі Біші Шеллі, Дж. Байрона, О. де Бальзака, І. Тургенєва, Ж. Санда, О. Дюма-батька. Традиції цього жанру продовжили у своїй творчості Ромен Ролан, Стефан Цвейг (німецькомовна література). Поряд з іменами світових митців цілковито природно треба поставити й ім'я видатного представника української літератури – В. Домонтовича, адже саме він став першим, хто освоїв цей жанр в українському літературному просторі.

Наголосимо, що саме в ХХ ст. цей жанр переживає нечуваний підйом. Відбувається подальша диференціація, розщеплювання колись єдиного жанру, все більш визначено виділяється біографія наукова, популярна, художня. І художня біографія, в одному випадку тяжіюча до наукової, а в іншому – до роману, складається як самостійний жанр [9].

Не останню роль у цьому процесі зіграли психоаналітичні розвідки про митців, написані професійними психоаналітиками (З. Фройд – про Шекспіра, К. Г. Юнг – про Джойса, С. Балей – про Шевченка тощо) і письменниками, які зазнали впливу психоаналізу (В. Підмогильний – про І. Нечуя-Левицького). Історична особа давала вдячний матеріал для розмови на різні теми, актуальні для самих авторів біографій, найперше всього того, що стосується таємниць процесу творчості, його прихованих механізмів [4].

Отже, жанр романізованої біографії набуває активного розвитку у першій половині ХХ століття, хоча звернення до художньо-документального осмислення долі відомих людей простежується ще з античної епохи.

Проте, не зважаючи на значну тривалість існування та велику кількість літературознавчих розвідок у світовій літературі, цей жанр ще не достатньо досліджений у вітчизняній науці. Однією з причин повільного осмислення його в Україні є те, що «продовжують діяти стереотипи, згідно з якими документалістику зараховують до художньої неповноцінної творчості... З'явився навіть термін – «проміжні жанри», до яких відносять мемуари, біографічну та автобіографічну прозу» [2].

Зауважимо, що в українському літературознавстві біографічною прозою цікавилися багато вчених. Її аналізу присвятили свої наукові праці Г. В. Грегуль, М. Ю. Воронова, Г. Л. Колесник, Н. М. Торкут, В. Ю. Марінеско, І. Л. Савенко, Т. М. Потніцева, Н. М. Торкут, І. М. Акіншина, М. М. Богданова, О. О. Дацюк, О. К. Ковальова, О. В. Петрусь, Л. В. Мороз, О. Ю. Скаріна, А. Г. Цяпа, Т. Ю. Черкашина, Б. І. Мельничук, О. А. Галич, А. І. Костенко, Н. І. Мішеніна, Л. М. Новиченко, С. Д. Павличко, В. П. Агеєва та багато інших. Попри таку велику кількість досліджень, у філологічній науці побутують різні визначення, дотичні до жанру романізованої біографії.

Згідно «Словника літературознавчих термінів», сукупність художньо-наукових творів, об'єднаних наявністю в них героя, котрий залишив помітний слід у суспільно-політичному, науковому, мистецькому, літературному житті називають історико-біографічною літературою [8].

За Д. В. Карачовою, белетризована біографія є лише однією із жанрових форм художньо-документальної літератури, до якої можна віднести також літературний портрет, мемуарний нарис і автобіографію [3].

Повторимося, що В. Агеєва, С. Павличко та ін., хто займався аналізом доробку В. Домонтовича, визначають наявність серед прози автора саме жанру романізованої біографії. Найпоказовіші у цьому плані – «Романи Куліша» й «Аліна й Костомаров». У пропонуваному дослідженні ми зупинимося на шриховому аналізі художніх особливостей першого з названих романів.

Найважливішою студією В. Петрова 20-х років була дисертація про П. Куліша. Не дивно, що автор не оминув цієї теми і в своїй творчості. Достеменно знаючи матеріал, письменник береться за написання романізованої біографії з любовним сюжетом, уже в назві обігравши подвійність трактування слова «роман».

Художній жанр і любовна авантюра поєднуються не тільки в назві твору, але й у феномені самого явища «роману в листах», що передбачає заданість подвійного стандарту – писати для безпосереднього адресата й проєктувати лист на найширшу аудиторію; підсвідомо переносити свої інтимні почуття в літературний твір, робити їх набутком громадськості. Специфічне подання сюжету зумовлює характер романізованої біографії, перетворює її на наукову студію [7].

«Романи Куліша» В. Домонтовича – це зразок високохудожньої інтелектуальної, психологічно вивершеної прози. У творі простежується об'єктивне зображення героя – Пантелеймона Куліша, чітко визначені часово-просторові координати; через внутрішній світ героя зображено типові риси людини конкретно окресленої доби українського Просвітництва. Описане підкріплене аналітичним нарративом, яскраво вираженою позицією автора, що межує з есеїстичною прозою історико-біографічного характеру [9].

Твір В. Домонтовича написано в есеїстичній манері, якій притаманні образність, афористичність мислення, підкреслена суб'єктивність, з одного боку, а з іншого, – тяжіння до наукового дослідження, занурення в глибини психології і діяння неординарної особистості.

Автор у своєму творі намагається проаналізувати не творчість П. Куліша, а той його бік, який як правило, захований від сторонніх очей – стосунки з жінками. Шість жінок, шість особистостей, несхожих між собою, з своїми ідеалами, прагненнями, вимогами до життя і до коханої людини постають у творі «Романи Куліша». Вони викладені як автономні історії кохання, які можна розцінювати і як самостійні новели.

Романізована біографія В. Домонтовича посутньо відрізняється від традиційного історико-біографічного різновиду прози, тому що за предмет естетичної інтерпретації обрано постать неординарну, специфічну особистість, що не вкладається в ідеалізовані рамки зображення героя.



Саме для точного відтворення не лише контурів особистості, але й секретів душі героя авторів знадобився доволі складний і вибагливий жанр паліативного характеру, що далекий від чистоти первісної моделі, а новаторський за своїм змістовним напруження і формальними пошуками, є поліформічними за своєю внутрішньою суттю [9].

Виявляючи тенденцію до переосмислення відомих осіб національного минулого, В. Домонтович, на думку С. Павличко, скористався літературними трафаретами західноєвропейського зразка. Саме тому головного персонажа «Романів Куліша» вона побачила модерністським типом з кафкіанським настроєм: самотня людина, примхлива, схильна до нудьги, меланхолії ізольованості, невдоволеності собою, відчаєм, неврозом. Афоризм В. Петрова: «Кожна людина, писавши про інших, пише тільки про себе» дав підстави С. Павличко стверджувати, що «...Костомаров і Куліш стали проекцією настрою самого Петрова, втіленням його літературних поглядів і концепцій» [11]. А це, в свою чергу, підводило її до думки про існування улюбленої теми прозаїка – теми маски, подвійного життя, роздвоєння, розтроєння чи множинності особи. В. Домонтович, підкреслила вона, вивчав «...розщеплене, плинне я сучасної людини, прочитуючи життя своїх героїв з романтичної епохи в цілком новому стилі» [11].

Отже, романізовані біографії майстра інтелектуальної прози 20-40-х років ХХ ст. В. Домонтовича зазнали критики в радянські часи. Проте сучасне літературознавство розглядає твори письменника цього жанрового спрямування як оригінальний синтез художнього і документального дискурсів про непересічні особистості в українській історії. У світовому літературознавстві біографічна проза має довгу історію. Перші твори про долі людей з'являються ще в античну добу. Трансформуючись протягом століть, у ХХ ст. виникає популярний жанр романізованої біографії, який входить в українську літературу з ім'ям Віктора Домонтовича, який не просто започаткував традицію біографічного письма в українській прозі минулого віку, а й розширив можливості її застосування, вдаючись до есеїстичної манери письма, втіленої в актуальній композиційній структурі «роману в листах», розділеної на довершені новели, що об'єднуються головним героєм.

Ми не претендуємо на вичерпність висновків, котрі зробили щодо оцінки творчості В. Домонтовича в національній літературознавчій науці і щодо специфіки та історії жанру романізованої біографії, отже заявлена проблема може стати предметом вивчення в подальших студіях.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Агеева В. П. Мовні ігри В. Домонтовича / В. П. Агеева // Домонтович В. Дівчинка з ведмедиком. Болотяна Лукроза. – К.: Критика, 2000. – С. 3–20.
2. Галич О. А. Українська документалістика на зламі тисячоліть: специфіка, генеза, перспективи : монографія / О. А. Галич. – Луганськ : Знання, 2001. – 246 с.
3. Карачова Д. В. Вікторіанська біографія та її модифікація в ХХ столітті : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.06 / Д. В. Карачова; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – Київ, 2016. – 20 с.
4. Куницька І. В. Роман-біографія в контексті модерністської естетики (на матеріалі роману В. Вульф «Орландо») [Електронний ресурс] / І. В. Куницька // Питання літературознавства. – 2014. – Вип. 89. – С. 116–125. – Режим доступу до публікації: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pl_2014_89_13
5. Марінеско В. Ю. Жанр літературної біографії у фокусі дослідницької уваги: здобутки та перспективи наукових пошуків [Електронний ресурс] / В. Ю. Марінеско // Держава та регіони. Серія : Гуманітарні науки. – 2014. – № 1–2. – С. 20–24. – Режим доступу до публікації: http://nbuv.gov.ua/UJRN/drgn_2014_1-2_6
6. Марінеско В. Ю. Літературна біографія як жанрова модель: особливості еволюції, атрибутивні та модусні ознаки [Електронний ресурс] / В. Ю. Марінеско // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу Києво-Могилянська академія]. Сер. : Філологія. Літературознавство. – 2012. – Т. 193, Вип. 181. – С. 59–63. – Режим доступу до публікації: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdufl_2012_193_181_14
7. Мішеніна Н. І. Інтертекстуальний характер жанру романізованої біографії (на прикладі текстів Віктора Петрова-Домонтовича) / Н. І. Мішеніна. – Режим доступу до публікації: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/naukma/Fil/2001_19/09_mishenina_ni.pdf
8. Новиченко Л. М. Родом з двадцятих ... / Л. М. Новиченко // Вітчизна. – 1990. – №11. – С. 144–159.
9. Сасенко В. П. Поетика жанру твору «Романи Куліша» В. Домонтовича / В. П. Сасенко. – Режим доступу до публікації: <http://liber.onu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/11075/200-212-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
10. Словник літературознавчих термінів. – Режим доступу до публікації: <https://ukrlit.net/info/dict/8edci.html>
11. Павличко С. Д. Дискурс модернізму в українській літературі: Монографія / С. Д. Павличко. – К.: Либідь, 1999. – 447 с.
12. Шерех Ю. Стилі сучасної української літератури на еміграції // Шерех Ю. Пороги і запоріжжя: Література. Мистецтво. Ідеологія: У 3 т. – Т.І. – Х.: Фоліо, 1998. – С. 161–195.

Катерина ЮРЧЕНКО

ХУДОЖНІ ЗАСОБИ ТВОРЕННЯ ІРОНІЇ В РОМАНІ Ю. ЩЕРБАКА «ЧАС СМЕРТОХРИСТІВ. МІРАЖІ 2077 РОКУ»

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Гольник О. О.

Анотація: У статті особливу увагу відведено розумінню поняттям «іронія», «пародія», «фарс». Виокремлено їх основні характеристики, подано дефініції. Проаналізовано специфіку авторського використання іронії та її форм у романі-антиутопії Ю. Щербака «Час смертохристів. Міражі 2077 року».

Ключові слова: іронія, іронічний пафос, пародійність, фарс, гра слів, гумор, висміювання.

Іронічність – помітна риса сучасної літератури, особливо постмодерних її зразків. Відповідно вказане поняття вивчається багатьма вітчизняними та зарубіжними літературознавцями, критиками, що досліджують феномен постмодернізму. Наприклад, Д. Затонський, І. Ільїн, З. Краснодембський, М. Липовецький, Б. Парамонов, Ж. Бодрійяр, У. Еко розуміють іронію як явище, що відмежовує модерне від традиційного, сучасне від минулого. А. Щербина, Є. Озмитель, Я. Ельсберг стверджують: іронія – це інструментальний троп, завдяки якому досягається сатирична мета твору. І. Арнольд, В. Кухаренко, Л. Тимофеев, М. Брандес, Д. Кузнец, Л. Чернець вказують на іронію як стилістичну рису художнього тексту.



Актуальність теми зумовлена недостатністю досліджень іронічного пафосу роману-антиутопії Ю. Щербака, зокрема вираження пародійності та фарсовості як засобів, за допомогою яких виражається комізм. Значимість дослідження зумовлюється цікавістю до художнього твору Ю. Щербака, його своєрідності, футуристичності, значимості порушених автором проблем.

Варто зазначити, що існує велика кількість дефініцій іронії, адже її розглядають мовознавство, літературознавство, естетика, філософія. Тому це поняття набуває деякої розмитості: інколи дослідники зводять явище модернізму до іронічного заперечення традиції; часто літературознавці, побачивши в художньому тексті іронію, називають його постмодерним, не розібравшись у характері авторської іронічності. Найчастіше іронія трапляється у художніх текстах як риторична фігура, що реалізується на різноманітних рівнях [3, с. 84]. Наприклад, це може бути як окреме висловлювання, так і цілий текст. Тобто риторична фігура мислиться на найпростішому рівні, доходить до складних форм. Іронія – це не просто суперечність, а й заперечення, висміювання певних переконань та ідей. Таким чином, літературні тексти найчастіше містять іронію, наділену саме такими характеристиками [3, с. 85].

Український літературознавець А. Ткаченко наводить наступні думки: Іронія у широкому розумінні – це вид комічного в естетиці. Він передбачає нищівний скепсис, перевагу, поблажливості. Вони хоч і навмисне приховані, проте впливають на загальну тональність, пафос твору, організують систему його образів. Вузьке розуміння іронії передбачає насмішкувату, лукаву інакомовність. В образному контексті вираз чи слово набувають протилежного буквального значення. Саме виходячи з цього твердження іронія розуміється як стилістична фігура, троп [4, с. 85].

Завдяки іронії втілюється скептицизм та недовіра, характерні для постмодерну. Вона застосовує методи парадоксу, алогізму, особливо якщо застосовується у формах пародії, фарсу, шаржування та ін.

Таким чином, наведемо наступні дефініції поняття «іронія»:

1. «Різновид антифразису, троп, де з метою прихованого глузування або для легкого, добродушного жарту мовна одиниця з позитивностверджувальним (в широкому розумінні) значенням, конотацією або модальністю вживається з прямо протилежними характеристиками» [2, с. 214].

2. «Будь-яка іронія містить у собі певний елемент алегорії, хитрощів чи обману. Коли про якусь людину говорять, що вона іронізує, то тим самим мають на увазі, що вона говорить не щирю правду, а якоюсь мірою обманно, вводить в оману своїх слухачів. Але абсолютно очевидно, що ніякий обман сам собою ще не іронія. Іронія, на відміну від обману, не просто приховує істину, але й виражає її, тільки в особливий, алегоричний спосіб» [5, с. 326-327].

3. «Іронія – замасковане глузування: жало насмішки тут заховане в зовнішньо прихильній вислів, що не тільки не притупляє це жало, а робить його ще відчутнішим» [1, с. 92-93].

Таким чином, спираючись на теоретичні засади праць названих авторів, окреслимо риси іронії:

1. Приховане глузування.
2. Висміювання ідей, переконань.
3. Двоїстість.
4. Іноказання.

Іронічний пафос у художньому творі може реалізуватися через пародію, фарс.

Пародія має багатовікову історію. Справді, її використовували ще за часів античності. Наприклад, Арістотель розглядав епічну пародію в межах своєї теорії наслідування (імітації) – «мімезису». Це поняття має специфічну природу, критичні можливості, пізнавальний і творчий потенціал. У різні часи пародію досліджували М. Бахтін, М. Бондар, Ю. Івакін, Г. Клочек, Ю. Кристева, О. Морозов, В. Новіков, Г. Нудьга, Ю. Тинянов, О. Фрейденберг та інші вчені. Відповідно, існує значна кількість визначень пародії.

Наприклад, Арістотель розглядав пародію в межах мімезису. Квінтіліан назвав пародію наслідуванням – саме це положення закріпилося до наших днів. Зарубіжні вчені (М.Бахтін, М.Вербицька, Ж.Женетт, Ю.Тинянов, О.Морозов, Р.Нич, В.Новіков, М.Поляков, В.Пропп, С.Ротермунд, М.Роуз, П.Рюмкопф, О.Фрейденберг та ін.) та українські (Д.Загул, Г.Нудьга, Д.Чижевський та ін.) по-різному диференціюють пародію. Наприклад, це і:

1. Рід сатиричної поезії.
2. Вид сатиричного викриття.
3. Жартівливе або насмішливе наслідування.
4. Комічне наслідування.
5. Сатиричний чи гумористичний твір.
6. Один із жанрів фольклору й сатиричної літератури.
7. Імітація творчої манери письменника.
8. Жанр сатирично-гумористичної літератури.

Практично у всіх визначеннях характерною ознакою пародії названо здатність викликати (усвідомлено або неусвідомлено) сміх. Безумовно, його характер може бути різним – від доброї усмішки до сатиричної насмішки. Хоча окремі літературознавці обмежують роль пародії як літературного прийому виключно сатиричною функцією.

Таким чином, варто окреслити ключові риси пародії, що мають різноманітні визначення:

1. Імітація.
2. Перебільшення.
3. Наслідування.
4. Відтворення.



5. Висміювання.
6. Карикатурне підкреслення.

Давні витоки має також фарс. Незважаючи на своє стародавнє походження, цей жанр завжди мав прогресивне спрямування. У середньовічні часи сатиричний простонародний фарс відкрито і різко критикував феодальний устрій в цілому, його привілейовані верстви. Фарс почав з'являтися у текстах містерій, став предтечею ренесансного театру [7]. Визначальними рисами фарсу є:

1. Парадоксальність.
2. Перебільшення.
3. Гра слів.
4. Гумор.
5. Абсурд.
6. Грубі жарти [8].

Творчість Ю. Щербака – помітне явище в українській літературі. Творче становлення письменника почалося в 50-х рр. ХХ ст., і до сьогодні він випробовував різноманітні прозові жанрові форми, зокрема й документальний, політичний, фантастичний роман. У сучасному літературному просторі особливе місце посідає його роман «Час смертохристів. Міражі 2077 року», написаний 2011 року. Безумовно, цей художній твір належить до постмодерних, тому його характерною рисою, поміж інших, є широке використання іронії та її форм: пародії, фарсу.

Почнемо з назви твору – «Час смертохристів». Вона є іронічною, оскільки смертохристами протоіерей отець Борисоглеб Чикирисов називає секту, яка начебто протиставляла себе християнам, які повірили у воскресіння Ісуса Христа. Віднайдення отцем Калерієм його мощів в одній із печер Києво-Печерського монастиря. До речі, автор виражає ставлення до цієї замітки самого Ігоря Гайдука: «Гайдук відклав журнал і роздивився навсбіч: чи йому все це не наснилося?» [6, с. 23]; «Куди я повертаюся? – зітхнув Гайдук. – До божевільного краю, в якому можливо публікувати таку маячню?» [6, с. 24]. Тобто тут міститься вже не приховане, а відкрите глузування, яке Ю. Щербак передає через ставлення головного героя.

Ю. Щербак іронізує над героями, описуючи обставини їх життя, риси характеру: «Роджена на польсько-німецькому пограниччі, поміж католицькою і протестантською культурами, вона, вишиовиши заміж за авіаційного інженера з компанії «Антонов» Петра Гайдука, увібрала в себе ще й українське греко-католицьке визнання; проте не належність до різних конфесій, а доброту і покірливу терплячість робили її справжньою християнкою. Вона вміла прощати своїм близьким і зовсім незнайомим людям їхні гріхи й слабкості, терпляче зносила спалахи гніву її чоловіка, байдужість і роздратування дітей – Ігоря і Катерини, хамство невістки й відморозженість зятя, побутові негаразди, пов'язані з напіввоєнним існуванням» [6, с. 24]. З одного боку, доброта і терплячість – начебто позитивні риси, однак автор подає їх так, що в читача складається зневажливе ставлення до людини, яка ними наділена. Справді, чи варто бути настільки покірливим, щоб терпіти зневажливе до себе ставлення не тільки незнайомих людей, а й найрідніших – навіть дітей? Отже, іронічність автора у цьому уривку виражається через висміювання занадто терплячої матері Ігоря Гайдука. У цьому ж дусі зображується ставлення дітей Марії Юзефівни до її почуттів як вірянки: «Найчастіше відзначали це свято двічі, за католицьким і православним календарем, і хоч діти іронізували – коли ж насправді воскрес Христос? – Марія Юзефівна казала, світліючи обличчям, що не це головне, а те – що воскрес» [6, с. 24].

Пародійність у творі реалізується через імітації, що містять прикрите висміювання. Наприклад, це стосується назв літаків, видів зброї: «Гайдук знерухомів, приречено чекаючи пострілу: це у лютому він вислав до Центру опис нового дрона-кіллера під кодовою назвою «Горобчик» (*Sparrow*), здатного знищувати лідерів терористичних організацій, вищих офіцерів ворожих армій та інших супротивників Конфедерації» [6, с. 2]. Карикатурна назва дрона зовсім не співвідноситься із його завданнями. Отже тут спостерігаємо ще й таку рису пародійності, як перебільшення.

«Сивий офіцер приклав долоню до козирка старенького авіаційного кашкету.

– Прошу заходити, пані і панове. Від імені авіакомпанії «Літаючі гроби» вітаю вас на борту «Кульгавого дракона». Летіти нам довго, до двадцяти годин, чи долетимо – невідомо, шлях небезпечний. Але екіпаж надійний, веселий, молодий – всі пілоти старші за мене (він весело підморгнув мовчазним Гайдуку і Божені), але є вдосталь алкоголю і смачної їжі. Прошу, мадемуазель» [6, с. 2]. Карикатура на назви авіакомпаній та літака дає можливість автору створити атмосферу пародійного висміювання.

Пародія твориться також завдяки карикатурному підкресленню: «Божена знайшла також упаковку з апетитним написом «*Ukrainian salo*» і вже хотіла нарізати тонкими пелюстками, як вчила її мати, але побачила напис: «*Made in China*» – і передумала» [6, с. 39]. Безумовно, автор висміює низьку якість харчів, оскільки вони є підробкою.

Фарсовість як чинник комічного спостерігається в описах різноманітних подій, особливо трагічних: «Перший пілот «Одноокого Дракона» ще блаженно посміхався, уявивши, яку радість справив братові, коли страшний тріск пробіг уздовж фюзеляжа, ніби консервним ножом розпанахали банку шпротів. Уламки крил, розпечені двигуни, медичне обладнання, трупи в чорних мішках і тіла поранених полетіли в океан; хірурги в зелених шапочках, масках і халатах, медсестри в жовтих комбінезонах і пілоти у синій уніформі летіли, розсипаючись віялом, як ангели, скинуті розгніваним Богом з неба, перетворюючись на важкі мішки з цементом, що розбивалися об бетонну поверхню океану, наче комахи при зіткненні з вітровим склом швидкісного автомобіля» [6, с. 21]. Чорний гумор досягається через використання порівняння «ангели, скинуті розгніваним Богом з неба».

Гра слів – один із засобів досягнення фарсу: «І щоб ні в кого не виникало сумнівів, кілька облуплених, застарілих плакатів, на яких білий, червоний, синій, блакитний і жовтий з зеленим кольори створювали



химерний гібрид, закликали: «Наше майбутнє – УРОД». Нижче, для невігласів-іноземців, містилася розшифровка: «УРОД – Українсько-Російська Об'єднана Держава» [6, с. 42]. Завдяки використанню аббревіатури автор іронізує над політичною обстановкою, а саме – об'єднанням держав. І хоча розшифрування стає зрозумілим, проте початкові літери викликають сміх.

Завдяки грі слів, схожих за написанням, проте різних за значенням, також твориться фарс у романі: «Один із співавторів нової Конституції України (2068 рік), згідно з якою Україна є військово-козацькою феодальною державою з жорсткою вертикальною системою військової влади, в якій верховним органом влади є Ареопаг, який обирає Гетьмана України. (Слово «феодальна» перекреслено рукою Гайдюка, вписано «федеральна»)» [6, с. 44]. Феодалізм передбачає залежність феодала (яким у Середньовіччі був селянин) від землевласника, а федерація – лад, що передбачає об'єднання кількох держав на рівних умовах. Отже, іронія міститься і в цій грі слів: то Україна є залежною державою чи об'єднується на рівних правах?

Сприяють фарсовості у творі численні перебільшення: «Далеко, на протилежному пласкому березі, стирчали контрольні вежі охорони – щоб нікому не спало на думку випустити з переносної наплічної установки протитанкову ракету у палац, у серце всенародного лідера, незмінного Гетьмана і визволителя України» [с. 36]; «Члену Ареопагу України, Боярину московському, Князю Чернігівському, Царю Воронежському, Рязанському, Сталінградському, Хану Улан-Баторському, Аральському. Голові Ордену Світла – Святих отців-опричників Його Світлості Мінтімеру Никоновичу Басманову» [6, с. 39].

Парадоксальність – також засіб творення фарсу: «Переляк і невпевненість залишилися надовго в душі Надзвичайного і Повноваженого Посла України, агента розвідки Чорної Орди в Україні і в Конфедерації, довіреного конфідента членів Ареопагу Крейди та Басманова» [6, с. 39]. Високі звання та посади ніяк не поєднуються із подібними рисами – переляком і невпевненістю. Таким чином, автор, щоб надати нищівну характеристику героя, навмисне використовує перебільшення, завдяки чому сила іронії виявиться ще більше.

Комічні ситуації створюються завдяки використанню порівнянь із применшувальним значенням: «Махун підписував численні укази, директиви, нагородні списки, розпорядження та інші необхідні для існування держави молтох» [6, с. 37]; «М'яка долоня президента Ван Лі рішуче лягнула по поверхні столу, наче остаточно розплющуючи ворога, немов би це була комаха, а не грізна Піднебесна Народно-Демократична Імперія і Чорна Орда, об'єднані сили яких вели неоголошену війну проти Конфедерації, намагаючись відрізати Америку від джерел нафти і стратегічної сировини в Азії та Африці» [6, с. 31].

Для досягнення комічного автор поєднує високе й низьке, серйозне і карикатурне, що викликає сміх: «Циркуляр нагадував про неприпустимість зловмисного псування портрета, особливо в його нижній частині, де перераховувалися основні принципи діяльності гетьмана «три Д»: Держава, Дисципліна, Динаміка. Циркуляр, очевидно, мав на увазі зловорожу кампанію проти гетьмана, коли З«Д» спотворювалися на Держиморда, Дундук, Дебїл» [6, с. 47].

Таким чином, у романі «Час смертохристів. Міражі 2077 року» Юрій Щербак широко послуговується такими засобами комічного, як іронія, пародія, фарс. Завдяки грі слів, навмисному перебільшенню, парадоксальності, використанні гумору автор вказує як на вади окремих героїв, так і суспільства, державного устрою. У кінцевому результаті іронія спрацьовує на ідейний задум роману.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бандура О. М. Мова художнього твору : [нарис] / О. М. Бандура. – К. : Дніпро, 1964. – 121 с.
2. Лосев А. Ф. История эстетических категорий / А. Ф. Лосев, В. П. Шестаков. – М. : Мысль, 1965. – 376 с.
3. Естетика : Підручник для студ. гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів / Л. Т. Левчук, В. І. Панченко, О. І. Оніщенко, Д. Ю. Кучерюк. – 2-ге вид., доп. і переробл. – К. : Вища школа, 2005. – 431 с.
4. Ткаченко А. Мистецтво слова (вступ до літературознавства) / А. О. Ткаченко. – К. : Правда Ярославичів, 1994. – 566 с.
5. Українська мова. Енциклопедія / [редкол. : В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін.]. – 3-є вид., зі змін. і доп. – К. : Вид-во «Українська енциклопедія», 2004. – 824 с.
6. Щербак Ю. Час смертохристів. Міражі 2077 року / Щербак Ю. – К. : Ярославів Вал, 2011. – 480 с.
7. Фарс. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://istoriya-teatra.ru/books/item/f00/s00/z0000017/st012.shtml>
8. Фарс – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%B0%D1%80%D1%81>



Яна АНДРУЩЕНКО

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ РОЗВИТКУ УМІННЯ МОНОЛОГІЧНОГО ТА ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівний – кандидат філологічних наук, старший викладач Тарануха Т. В.

Життя в умовах глобалізованого світу передбачає сучасну підготовку та формування необхідних компетенцій, щоб відповідати багатьом вимогам та викликам життя. Школа, як індикатор змін у суспільстві, має реагувати на усі нововведення і забезпечувати учнів необхідним багажем знань, умінь та навичок, щоб випускники почували себе впевнено і без особливих проблем могли влитися у бурхливий потік професійного життя.

Особливого значення в цьому контексті набувають комунікативні можливості, які б включали здатність розпочати, підтримати, продовжити та завершити акт спілкування. Відкритий світ дозволяє більшості випускників шкіл познайомитися з країнами та її народами та з середини побачити та познайомитися з їх культурою та традиціями.

З одного боку можливості, а з іншого необхідність завжди бути в курсі справ отримувати актуальну інформацію, а також самому бути безпосереднім учасником усіх процесів та подій, що відбуваються довкола, змушують сучасного випускника школи працювати над собою та формувати в собі такі якості, які допоможуть в майбутньому стати успішною людиною.

Одним із найважливіших завдань нової української школи є підготовка зрілих молодих особистостей, перевагою яких є непереборне бажання розвиватися та вдосконалюватися, а, отже, перебувати в постійному процесі комунікації. У цьому контексті неабияке значення має вивчення іноземних мов у школі, зокрема, німецької як однієї з найпоширеніших мов Європейського Союзу.

Метою запропонованої статті є опис системи граматичних вправ німецької мови, спрямованих на формування в учнів комунікативних навичок.

Реалізація мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

- 1) Дати визначення поняття «Комунікативна компетенція»;
- 2) Розкрити зміст «Комунікативної компетенції» в школі;
- 3) Запропонувати комплекс лексико-граматичних вправ, спрямованих на розвиток комунікативних умінь та навичок учні старшої школи.

Об'єктом роботи є комунікативна компетентність у процесі викладання граматики німецької мови для учні старших класів.

Предмет дослідження становить методика викладання німецької мови у старшій школі з акцентом на комунікативному аспекті при навчанні граматики.

Термін «комунікативна компетенція» не є новим у науковій літературі, проте однозначного трактування він не має. Зазвичай її кваліфікують як здатність розпочати, підтримати та завершити розмову. Проте комунікативна компетентність належить не лише до галузі лінгвістики, а представлена також у педагогіці та психології. Аналіз наукової літератури засвідчує, що зміст поняття «комунікативна компетентність» визначається міжнауковим контекстом теорії комунікації, з огляду на це теорію комунікативної компетенції досліджують також як теорію мовленнєвої поведінки [1, с. 58].

Враховуючи такий підхід, у науковій літературі розглядають здатність людини до ефективного спілкування усно та письмово рідною та іноземною мовами як ознаку комунікативної компетентності. З огляду на міжгалузевий характер, доречно поглянути на неї крізь призму психологічної структури спілкування, а саме перцептивний, комунікативний та інтерактивний аспекти. В такому випадку комунікативний процес варто сприймати як «інформаційний процес між людьми як активними суб'єктами, з урахуванням відносин між партнерами», де присутній психологічний вплив одного комуніканта на іншого з метою зміни поведінки останнього.

Залежно від підходу до трактування формується і структура комунікативної компетенції, тому і не дивно, що у науковій літературі представлена значна кількість моделей, які відрізняються між собою.

Так, Д. Ізаренков розуміє під «комунікативною компетенцією» здатність людини до спілкування в одному й декількох видах мовної діяльності, що представляє придбану в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу якість особистості [3, с. 56].

Група інших дослідників (Д. Іванов, К. Митрофанов, О. Соколова) під комунікативною компетентністю розуміють здатність ставити і вирішувати певні типи комунікативних задач; визначати цілі комунікації, оцінювати ситуацію, враховувати наміри і способи комунікації, бути готовим до змін власної мовленнєвої поведінки. Усе перераховане є необхідними умовами успішної комунікації [2, с. 101]. Аналіз багатьох наукових джерел свідчить, що комунікативна компетентність – це узагальнена комунікативна властивість особистості, що включає розвинуті комунікативні здібності, сформовані уміння і навички міжособистісного спілкування, знання про основні його закономірності та правила [5, с. 189].

Успішне досягнення мети навчання іноземної мови у старшій школі – формування іншомовної комунікативної компетентності учнів на рівні впевненого користувача B1 – можливе за умови врахування пізнавальних можливостей школярів та особливостей засвоєння ними мови на різних стадіях розвитку та



методично коректного застосування у навчальному процесі сучасних освітніх технологій, передусім інтерактивних та комунікативних. Рациональне використання надзвичайних мовних здібностей учнів, урахування їхніх вікових особливостей, потреб, інтересів на кожній стадії їхнього розвитку має забезпечити прийнятне для дітей шкільного віку ергономічне навчання іноземної мови – максимально ефективне за мінімальних затрат часу і зусиль [3, с. 6].

Було проаналізовано навчальні програми для 10 – 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів з вимогами для вивчення німецької мови на академічному та профільному рівні та вивчено Лист МОН від 20.08.2018 № 1/9-503 “Про переліки навчальної літератури, рекомендованої Міністерством освіти і науки України для використання у закладах загальної середньої освіти”. Для вибору вправ було використано підручники *Wir neu B1, Ausblick 1, Ausblick 2, Pluspunkt Deutsch B1, Themen Aktuell 3*.

Практична частина містить інтегровані завдання з закріплення граматичних навичок засобами монологічного чи діалогічного мовлення у деяких випадках у поєднанні з завданнями на попереднє виконання вправ на читання, аудіювання чи письмо. Виконання вправ вимагає індивідуальної, парної чи групової роботи. Усі граматичні завдання відповідають вимогам чинної програми для 10 та 11 класів.

Обрані вправи було розділено на 3 групи відповідно до їхньої мети: 1) розвиток граматичних навичок на рівні речення; 2) відпрацювання граматичного матеріалу та розвиток монологічного мовлення на рівні тексту; 3) відпрацювання граматичного матеріалу та розвиток діалогічного мовлення.

Використання вправ першого типу є доцільним при введенні граматичного матеріалу. На цьому етапі важливим є запам'ятовування граматичних структур та поступове введення їх у зв'язне мовлення. Завдання цього типу можна теж поділити на два підвиди: відкриті (вправи, що містять лише початок речення та завдання закінчити його) та закриті (містять кліше та мовні зразки, які необхідно використати).

1. Der Infinitiv mit zu

Pluspunkt Deutsch 3 (KB) (Übung 5, Seite 12) [6, с.12].

Das Dreisatzspiel

a) Spielen Sie im Kurs: A wiederholt dreimal den gleichen Satzanfang. B ergänzt auf drei verschiedene Arten. Dann spielt B mit C usw.



b) Spielen Sie den Dreisatz auch mit anderen Satzanfängen:

Ich habe keine Lust, ... Es ist manchmal schwer, ... Du darfst nicht vergessen, ...

Вправи другого типу (відпрацювання граматичного матеріалу та розвиток монологічного мовлення на рівні тексту) варто використовувати, коли учні вже вільно володіють граматичним матеріалом та відпрацювали його на рівні речення. Такі завдання закріплюють граматичний матеріал та сприяють його усвідомленому використанню.

Die Adjektivdeklination im Dativ Übung 3, Seite 21 [6, с.21].

Beschreiben Sie die Personen auf der Zeichnung.

Beispiel: Links steht eine Frau mit einer schicken Sporttasche. Sie sieht sehr fröhlich aus. Neben dieser Frau steht noch eine Frau im weißen Kostüm. Sie sieht ernst aus



Для вправ третього типу характерна робота у парах, адже основною метою є поєднання розвитку уміння діалогічного мовлення та закріплення граматичних навичок.

Deklination der Adjektive

(Wir neu B1 Üb.6, S.78) [7, с.78].



Übt zu zweit wie in den Beispielen a und b.

Beispiel:

a. Was für ein Typ ist dein Vater?

Er ist ein humorvoller Mann.

b. Was für ein Typ ist deine Mutter?

Sie ist eine sensible Person.

Таким чином, однією з найважливіших особливостей формування комунікативних навичок учнів старших класів є поєднання вправ на вивчення граматичного матеріалу та розвиток уміння монологічного та діалогічного мовлення. Запропонований комплекс вправ може вживатися як у школах з поглибленим вивченням німецької мови, так і в школах, де німецька викладається як друга іноземна.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Добротвор О. В. Комунікативна компетентність як предмет наукового дослідження / О. В. Добротвор // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип. 3. – С. 56-62.
2. Иванов Д.А. Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учеб. – метод. пособие. – М. : АПК и ППРО, 2008. – 101 с.
3. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.
4. Паршикова О. О., Мельничук Г. М., Савченко Л. П. Формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової загальноосвітньої школи на рівні А1.2.1 на основі нового навчально-методичного комплексу «Німецька мова 3» / О. О. Паршикова, Г. М. Мельничук, Л. П. Савченко // Іноземні мови. – 2005 – № 4. – С. 6-10.
5. Стеценко Н.М. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. / Стеценко Н.М. // Педагогічний альманах: зб. наук. праць / редкол. В.В.Кузьменко та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. – Випуск 29. – С. 185 – 191.
6. Pluspunkt Deutsch 3. Kursbuch. Der Integrationskurs. Deutsch als Zweitsprache. – Berlin: Cornelsen Verlag, 2005. – 200 S.
7. Wir neu – Підручник 3. Базовий курс німецької мови для дітей і підлітків: Навчальний посібник. – Київ: Методика Паблішинг, 2018 р. – 144 с.

Тетяна БЕСПАЛА

**ТИПОЛОГІЯ ЗАКОНОДАВЧИХ ДЕФІНІЦІЙ У НОРМАТИВНО-ПРАВОВИХ АКТАХ ЄС
(НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНИХ І НІМЕЦЬКОМОВНИХ ТЕКСТІВ)**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, ст. викладач Олійник О. С.

Постановка проблеми. Будь-який нормативно-правовий акт (далі – НПА) об'єктивується засобами юридичної мови, елементарною структурною одиницею якої вважається юридичний *термін*, зрозумілість змісту й обсягу якого забезпечується застосуванням *законодавчих дефініцій* у текстах відповідних НПА [4]. А відтак точність формулювання дефініцій як засобів семантизації термінів у правових текстах [6, с. 788], а також точність передачі дефініцій у перекладі набувають надзвичайної значущості. У контексті багатомовності законодавства ЄС, «коли важко встановити дійсне значення термінів, які вживаються, особлива роль належить дефініціям, що містяться у відповідних нормативних актах» [5, с. 10]. У зв'язку з тим, що дефініція, яка супроводжує термін у тексті НПА, є ефективним засобом позбавлення від термінологічної невизначеності (зумовленої одночасним існуванням різних значень терміна на рівні фахового дискурсу) [1, с. 66; 3, с. 6], знання про структурну, семантичну, дискурсивну специфіку текстових дефініцій є невід'ємним компонентом лінгвістичної компетентності перекладача. Вищезазначене зумовило *актуальність* нашого дослідження та визначило його мету, об'єкт і предмет.

Мета статті полягає в з'ясуванні й описі типів законодавчих дефініцій, які притаманні текстам НПА Європейського Співтовариства (далі – ЄС). **Об'єкт** дослідження охоплює тексти НПА ЄС англійською й німецькою мовами, а його **предмет** складає структурні та семантичні характеристики дефініцій в означених текстах.

У найзагальнішому сенсі юридична дефініція уособлює розуміння (характеристику) правових явищ, позначених відповідним юридичним терміном, через виокремлення їхніх основних ознак [2, с. 44]. Різні аспекти юридичних дефініцій знаходились в центрі уваги дослідників Н. Н. Вопленко, М. Л. Давидової (2001); В. Косович (2013); Ю. М. Кузнецової (2016); Т.С. Подорожної (2009); М. А. Ширінкіної (2007); Jan Engberg (2013); D. G. Gordon, T. D. Vreux (2014); M. Nakamura, Y. Ogawa, K. Toyama (2014); N. Perry (2004) та інших. Однак юридичні дефініції, які вживаються в текстах НПА ЄС і які називаються *законодавчими*, ще не знайшли вичерпного висвітлення в науковій літературі.

Виклад результатів дослідження. Інститути Європейського Союзу видають НПА, які складають найважливішу групу джерел європейського права й охоплюють *регламенти, директиви і рішення*, про них ідеться в ст. 249 Договору про заснування Європейського Співтовариства. *Регламент* як НПА загального характеру обов'язковий для всіх суб'єктів права ЄС і підлягає застосуванню владою та судовими органами всіх держав-членів. Регламенти публікуються в «Journal official», офіційному органі ЄС. Головна відмінність директиви від регламенту полягає в тому, що в *директиві* вказуються мета й результати, які повинні бути досягнуті, однак державі-члену ЄС надається право визначати форму або процедури, завдяки котрим мета може бути досягнута. *Рішення* уособлюють НПА індивідуального характеру, стосуються спеціальних питань й обов'язкові для тих суб'єктів – держав або юридичних осіб, яким вони адресовані.

У результаті застосування семантичного та контекстуального видів аналізу в досліджених текстах НПА [8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16] нами виокремлено 460 дефініцій – по 230 одиниць у текстах НПА ЄС німецькою й англійською мовами та їх переклад.



Для аналізу типів дефініцій нами використана семантична класифікація дефініцій лінгвіста Ф. Беніона [7], згідно з якою всі юридичні визначення можуть бути структуровані на такі: *вичерпні* (comprehensive), *розширюючі* (enlarging), *роз'яснюючі* (clarifying), *маркуючі* (labelling), *референційні* (referential) й *обмежуючі* (exclusionary).

За допомогою методу кількісних підрахунків визначено частоту вживання кожного із зазначених типів дефініцій у текстах НПА ЄС (див. табл.1.). Як свідчать кількісні дані, отримані нами, найпоширенішими в законодавчих текстах органів ЄС є вичерпні дефініції (296 од., 63%); друге місце посідають роз'яснюючі й референційні дефініції (52 од., 10%); на третьому місці знаходяться обмежуючі дефініції (48 од., 9%); четверте місце посідають *розширюючі* (enlarging) дефініції (21 од., 5%); на останньому місці знаходяться маркуючі дефініції (14 од., 3%).

Таблиця 1.

Типологія законодавчих дефініцій (ЗД) у текстах нормативно-правових актів ЄС

№ п/п	Тип ЗД	Частота в м-лі спостереження		Приклад ЗД
		Абс.	Відн. (%)	
1.	Вичерпні (comprehensive)	296	63%	«Mono-unsaturates» means fatty acids with one cis double bond.
2.	роз'яснюючі (clarifying)	52	10%	«Causes» means actions, omissions, events or conditions, or a combination thereof, which led to an accident or incident.
3.	Референційні (referential)	52	10%	«Interoperability constituents» means the interoperability constituents as defined in point (7) of Article 2 of Directive (EU) 2016/797.
4.	Обмежуючі (exclusionary)	48	9%	«Applicant» means contracting entity or manufacturer.
5.	Розширюючі (enlarging)	21	5%	«Fat» means total lipids, and includes phospholipids.
6.	Маркуючі (labelling)	14	3%	«Train Protection System (TPS)» means a system that helps to enforce obedience to signals and speed restrictions.
	Загальна кількість:	460	100%	

Схарактеризуємо кожен тип відокремлених нами дефініцій.

Вичерпні дефініції (63%) описують та пояснюють повне значення слова, однак не мають типової структури речення. Загальна мета вичерпних дефініцій полягає в наведенні істотних властивостей об'єктів поняття, які є важливими для регулювання певної діяльності. Вони дають повний перелік характеристик певного поняття. Так у дефініції: «Profiling» means any form of automated processing of personal data consisting of the use of personal data to evaluate certain personal aspects relating to a natural person, in particular to analyse or predict aspects concerning that natural person's performance at work, economic situation, health, personal preferences, interests, reliability, behaviour, location or movements [14], згідно з контекстом РЄС 2016/679 термін «профайлінг» пояснено як будь-яку форму автоматизованого опрацювання персональних даних, що складається із використання персональних даних для оцінювання окремих аспектів, зокрема, для аналізу або прогнозування аспектів. Однак, законодавець ще додав важливі характеристики персональних аспектів для точного сприйняття поняття: вони стосуються продуктивності суб'єкта даних на роботі, економічної ситуації, здоров'я, особистих переваг, інтересів, надійності, поведінки, місцезнаходження або пересування [8]. У цій дефініції перераховано всі важливі компоненти терміна, задля адекватного сприйняття значення цього поняття в нормативному акті. Однак, ми проаналізували вживання та точність цього визначення поза межами документа й виявили, що термін «профайлінг» у інших джерелах має дещо інше пояснення, а саме: сукупність психологічних методів і методів оцінки й прогнозування поведінки людини на основі аналізу найбільш інформативних особистісних ознак, характеристик зовнішності, невербальної та вербальної поведінки.

Наступним типом за частотою вживання в текстах НПА ЄС є **роз'яснюючі** дефініції (10%). Згідно з міркуванням лінгвіста Френсиса Беніона, такий вид ЮД можна легко розпізнати за структурою «T means A, B, C or D, or any other manifestation of T», наприклад, у визначенні: «Interoperability constituents» means any elementary component, group of components, sub-assembly or complete assembly of equipment incorporated or intended to be incorporated into a subsystem, upon which the interoperability of the rail system depends directly or indirectly [9], термін «складові експлуатаційної сумісності» складається з таких компонентів: будь-яка елементарна складова, група складових, частина вузла або цілий вузол обладнання, інтегрований або призначений для інтеграції у підсистему.

Роз'яснюючі дефініції німецькою мовою, згідно з класифікацією Френсиса Беніона, мають аналогічну структуру: «T bezeichnet A, B, C oder D oder andere Manifestation von T», однак, німецькомовні визначення рідко мають дієслово пояснення (bedeuten, bezeichnen – називати, означати) як, наприклад, у дефініції: «Ursachen» Handlungen, Unterlassungen, Ereignisse oder Umstände oder eine Kombination dieser Faktoren, die zu einem Unfall oder einer Störung geführt haben [15], де термін «причина» складається з 5 компонентів: дія, упущення, подія або умова, або їхня комбінація. У наступній дефініції: «Auftragsverarbeiter» eine natürliche



oder juristische Person, Behörde, Einrichtung oder andere Stelle, die personenbezogene Daten im Auftrag des Verantwortlichen verarbeitet [16], законодавець пояснює термін «оператор» за допомогою таких складових, як фізична чи юридична особа, орган публічної влади, агентство/ інший орган.

Згідно з нашими даними, однакову кількість вживання з роз'яснюючими мають **референційні дефініції** (10%). Вони відсилають до іншого документу ЄС або до певної статті цього ж акту, не повторюючи визначення терміна. Так у дефініції: «*Information society service*» means a service as defined in point (b) of Article 1(1) of Directive (EU) 2015/1535 of the European Parliament and of the Council (1) [14], наведено покликання на інший акт – 1 статтю Директиви Європейського Парламенту й Ради (ЄС) 2015/1535, що дає вичерпне пояснення терміна «*service*» – any Information Society service, that is to say, any service normally provided for remuneration, at a distance, by electronic means and at the individual request of a recipient of services [18]. У цій дефініції термін «послуга» пояснюється як будь-яка послуга інформаційного суспільства, яка може надаватись за оплату, на відстані, онлайн та за індивідуальним запитом клієнта. Це визначення не належить до контексту лише одного НПА, а містить загальні характеристики терміна «*service*». При цьому інші акти ЄС пропонують свої визначення цього терміна, напр., Директива 2006/123/ЄС Європейського Парламенту і Ради дає обмежуюче визначення цьому терміна – «*Service*» means any self-employed economic activity, normally provided for remuneration [17]. У контексті цього НПА юридична дефініція обмежує значення терміна «*service*», пояснюючи його як будь-яку економічну діяльність приватних підприємців. У іншій дефініції: «*Abfall*» Abfälle gemäß der Begriffsbestimmung in Artikel 3 Nummer 1 der Richtlinie 2008/98/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 19. November 2008 über Abfälle (27) [13], законодавець відсилає до вичерпного визначення терміна «відходи», поданого в 3-ій статті Директиви 2008/98/ЄС Європейського Парламенту та Ради: «*Abfall*» jeden Stoff oder Gegenstand, dessen sich sein Besitzer entledigt, entledigen will oder entledigen muss [20]. Згідно з цією ЮД відходами може бути будь-яка речовина або предмет, що утилізується своїм власником. Ця дефініція загальною пояснює «*Abfall*», а тому не прив'язується до контексту конкретного нормативно-правового акту.

Референційні дефініції, завдяки покликанням на інші документи, з одного боку, забезпечують уникнення дублювання юридичних дефініцій; сприяють стислості тексту; покращують точність та розуміння тексту й найголовніше – законодавець відсилає до дефініцій інших НПА, у тому випадку, якщо ці документи пов'язані між собою.

Обмежуючі (9%) дефініції, відповідно до конкретного НПА, змінюють значення терміна згідно з контекстом цього документу. Так, у дефініціях: «*Trespasser*» means any person present on railway premises where such presence is forbidden, with the exception of a level crossing user [11]; «*Passenger*» means any person, excluding a member of the train crew, who makes a trip by rail, including a passenger trying to embark onto or disembark from a moving train for accident statistics only [11], обидва терміни законодавець пов'язує із залізничною галуззю та виключає вживання цих понять в інших сферах діяльності. Напр., термін «trespasser» означає порушника (у загальному сенсі), однак у даному контексті, це особа-порушник, який перебуває саме у тих місцях залізниці, де це заборонено. Юридичне поняття «passenger» (пасажир) означає особу, за винятком члена екіпажу потягу, який здійснює поїздку залізницею. У іншому визначенні: «*Sichtfeld*» alle Oberflächen einer Verpackung, die von einem einzigen Blickpunkt aus gelesen werden können [12], згідно з контекстом термін «поле зору» означає площу поверхні упаковки продукту, яку видно з однієї точки. У інших сферах діяльності, напр., у медицині, це поняття означає простір, який можна бачити фіксованим оком; у загальному – це площа будь-якої поверхні чи зображення, яку помітно видимим приладом або оком.

Завдяки обмежуючим дефініціям, законодавець звужує значення терміна відповідно до контексту НПА та уникає багатозначного розуміння конкретного поняття.

Іноді, щоб зберегти стислість тексту НПА ЄС, законодавці не наводять нову дефініцію, не нумерують список понять, які входять до терміна, а використовують **розширюючі** дефініції (5%). Вони мають структуру «*T includes X*». Так у дефініції: «*Fat*» means total lipids, and includes phospholipid [12], автор тлумачить термін «жир» як загальну кількість ліпідів, але за допомогою слова «включно» (includes) додає ще поняття «фосфоліпід» (phospholipid).

У німецькій мові ця структура може мати такі слова, як «*gehören*» (дослівно: належати), «*einschliesslich*» (дослівно: включно, включаючи). Так у дефініції: «*Internationale sektorale Organisation*» eine Vereinigung nationaler Organisationen, wozu z. B. Arbeitgeber- und Berufsverbände gehören, die die Interessen nationaler Sektoren vertritt [11], законодавець пояснює термін «міжнародна галузева організація» як об'єднання національних організацій, наприклад, працевластувачів і професійних організацій, яке представляє інтереси національних галузей. Завдяки таким дефініціям розширюється значення юридичного терміна й здійснюється економія кількості дефініцій у НПА.

Маркуючі дефініції (3%) наводять скорочення терміна у визначенні з метою подальшого використання цієї аббревіатури в НПА й економії тексту у відповідному документі. Так, у дефініції: «*Train Protection System (TPS)*» means a system that helps to enforce obedience to signals and speed restrictions [11], законодавець подає термін «Train Protection System» (система захисту поїздів), що надалі буде використовуватись у тексті акту як «TPS». Ми дослідили, що ця аббревіатура є загальноприйнятою – вона вживається не тільки у документах ЄС, а й поза них, напр., у текстах залізничної галузі. Так на одному із сайтів новин Британії про залізницю подано цей термін із аббревіатурою: *The new Train Protection System (TPS), which will be deployed across the network over the next seven years, will be a hybrid system based on the existing CAWS and ATP systems and ETCS (European Train Control System) Level 1* [19]. У цьому реченні автор повідомляє, що нова система



захисту поїздів, яка буде розгорнута по всій мережі протягом наступних семи років, буде гібридною системою, заснованою на вже існуючих системах. У іншій дефініції: «*Technische Spezifikation für die Interoperabilität*» (im Folgenden «TSI») eine gemäß der Richtlinie (EU) 2016/797 festgelegte Spezifikation, die für jedes Teilsystem oder Teile davon im Hinblick auf die Erfüllung der grundlegenden Anforderungen gilt und die Interoperabilität des Eisenbahnsystems gewährleistet [11], автор у німецькомовному варіанті використовує маркуючий термін «*Technische Spezifikation für die Interoperabilität*» (технічна специфікація експлуатаційної сумісності), що в тексті НПА використовується як «TSI». Ця аббревіатура є сталою у законодавстві ЄС й часто вживана.

Юридичні дефініції НПА ЄС мають різну структуру будови речення й можуть складатись більше ніж із одного речення, напр.: «*Soil*» means the top layer of the Earth's crust situated between the bedrock and the surface. The soil is composed of mineral particles, organic matter, water, air and living organisms [10]. У першому реченні автор пояснює термін «грунт» як верхній шар земної кори, розташований між підстильною породою та поверхнею. У другому реченні законодавець додає інформацію про його склад: мінеральні частки, органічні речовини, вода, повітря та живі організми (вичерпна дефініція).

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Отже, проведений аналіз законодавчих дефініцій у нормативно-правових актах ЄС англійською й німецькою мовами засвідчив, що біля двох третин (63%) складають *вичерпні* визначення (comprehensive); роз'яснюючі (clarifying) та референційні (referential) дефініції виявили однаково частоту вживання (10%); а обмежуючі (exclusionary), розширюючі (enlarging) та маркуючі (labelling) дефініції складають менше 10% у текстах НПА ЄС. Кожному з означених типів дефініцій притаманна структурна специфіка.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в з'ясуванні й описі особливостей перекладацьких трансформацій законодавчих дефініцій в текстах НПА ЄС у процесі їхнього перекладу українською мовою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вовпенко Н. Н., Давыдова М. Л. Правовые дефиниции в современном российском законодательстве. Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. 2001. № 1. 64–71 с.
2. Косович В. Правові дефініції як засіб забезпечення створення досконалих нормативно-правових актів України. Вісник Львівського університету. Серія юридична. 2013. Вип. 57. 43–52 с.
3. Кузнецова Ю. М. Дефиниция как компонент содержательной структуры научного текста. Научный журнал «Искусственный интеллект и принятие решений». М.: Изд-во Федеральный исследовательский центр «Информатика и управление» РАН, 2016, № 1. 3-8 с.
4. Хворостянкін А. В. Дефініції в законодавчих текстах: питання теорії. URL: <http://old.minjust.gov.ua/6669>. URL: <http://old.minjust.gov.ua/6669>.
5. Хворостянкін А. В. Визначеність законодавчих дефініцій як умова ефективного дотримання духу та букви закону, Наукові записки. Том 77. Юридичні науки К.: 2008 8-12 с.
6. Ширинкіна М. А. Толкование закона как особый вид интерпретации. III Международный конгресс исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность»: сб. тезисов. – М.: Изд-во МГУ, 2007. 788-789 с.
7. Bennion, F. Bennion on Statute Law. London: Longman Law, 1990. 373 p.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

8. РЄП 2016/679 – РЕГЛАМЕНТ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПАРЛАМЕНТУ І РАДИ (ЄС) 2016/679 від 27 квітня 2016 року про захист фізичних осіб у зв'язку з опрацюванням персональних даних і про вільний рух таких даних, та про скасування Директиви 95/46/ЄС (Загальний регламент про захист даних) (Текст стосується СЕП). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_008-16
9. CD 2010/713/EU – COMMISSION DECISION of 9 November 2010 on modules for assessment of conformity, suitability for use and EC verification to be used in the technical specifications for interoperability adopted under Directive 2008/57/EC of the European Parliament and of the Council (notified under document C(2010) 7582) (Text with EEA relevance) (2010/713/EU). URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32010D0713>
10. DEP 2010/75/EU – DIRECTIVE 2010/75/EU OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 24 November 2010 on industrial emissions (integrated pollution prevention and control). URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32010L0075>
11. DEP 2016/798 – DIRECTIVE (EU) 2016/798 OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 11 May 2016 on railway safety (recast) (Text with EEA relevance). URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32016L0798>
12. REP 1169/2011 – REGULATION (EU) No 1169/2011 OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 25 October 2011 on the provision of food information to consumers, amending Regulations (EC) No 1924/2006 and (EC) No 1925/2006 of the European Parliament and of the Council, and repealing Commission Directive 87/250/EEC, Council Directive 90/496/EEC, Commission Directive 1999/10/EC, Directive 2000/13/EC of the European Parliament and of the Council, Commission Directives 2002/67/EC and 2008/5/EC and Commission Regulation (EC) No 608/2004. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32011R1169>
13. REP 2010/75/EU – RICHTLINIE 2010/75/EU DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTES UND DES RATES vom 24. November 2010 über Industrieemissionen (integrierte Vermeidung und Verminderung der Umweltverschmutzung). URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=OJ.L:2010:334:TOC>
14. REP 2016/679 – REGULATION (EU) 2016/679 OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation) (Text with EEA relevance). URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>
15. REP 2016/798 – RICHTLINIE (EU) 2016/798 DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTES UND DES RATES vom 11. Mai 2016 über Eisenbahnsicherheit (Neufassung) (Text von Bedeutung für den EWR). URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A32016L0798>
16. VEP 2016/679 – VERORDNUNG (EU) 2016/679 DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTES UND DES RATES vom 27. April 2016 zum Schutz natürlicher Personen bei der Verarbeitung personenbezogener Daten, zum freien Datenverkehr und zur Aufhebung der Richtlinie 95/46/EG (Datenschutz-Grundverordnung) (Text von Bedeutung für den EWR). URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A32016R0679>
17. DEP 2006/123/EC – DIRECTIVE 2006/123/EC OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 12 December 2006 on services in the internal market. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1569227512536&uri=CELEX:32006L0123>
18. DEP 2015/1535 – DIRECTIVE (EU) 2015/1535 OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 9 September 2015 laying down a procedure for the provision of information in the field of technical regulations and of rules on Information Society services (codification) (Text with EEA relevance). URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32015L1535>
19. New train protection system for Irish Rail. Rail UK: вебсайт. URL: <https://www.railuk.com/new-train-protection-system-for-irish-rail/>
20. REP 2008/98/EG – RICHTLINIE 2008/98/EG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTES UND DES RATES vom 19. November 2008 über Abfälle und zur Aufhebung bestimmter Richtlinien (Text von Bedeutung für den EWR). URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=CELEX%3A32008L0098>



Дар'я БІЛЕЦЬКА
ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ВПРАВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У
ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)
 Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Апалат Г. П.

Фразеологічні одиниці – найвиразніша частина лексичного складу мови за допомогою якої ми можемо дізнатися звичаї, історію, характер певного народу. Також фразеологічні одиниці закріпили у собі знання про традиції, мислення, ритуали, стереотипи [1]. В.М.Телія вважав, що фразеологічна складова – призма через яку лінгвокультурне об'єднання позначає свою національне самосприйняття [4]. Фразеологічні одиниці дають змогу більш детально дізнатися про історичні та культурні зміни, досвід певного мовного народу, зв'язаний з його традиціями [5]. Таке відображення відбувається за допомогою образності, яка є в основі внутрішніх форм фразеологізмів.

Історичні зміни вплинули не тільки на життя людей, а і на їх мову [3]. Це все призвело до утворення нових виразів та словосполучень. Вчення сучасних науковців підтверджує думку, що фразеологія – осередок словникового складу мови.

Розуміння значень фразеологічних одиниць полегшує сприяння художніх творів та публіцистичних текстів. Фразеологія допомагає не тільки сприймати інформативну сторону мови, а і додає інтуїтивне відображення людського життя.

Актуальність проблеми полягає в необхідності досягти високого рівня комунікативної компетенції в англійській мові, не знаходячись серед її носіїв. Тому важливою задачею вчителя є створення на уроці іноземної мови реальних і уявних ситуацій спілкування, використовуючи для цього різні прийоми роботи.

Фразеологічні одиниці становлять цікавий пласт лексики для створення мотивації у вивченні іноземної мови. Недостатня кількість вправ з фразеологічним матеріалом у підручниках з англійської мови, які використовуються у закладах середньої освіти визначила актуальність теми.

Метою нашого дослідження є створення вправ для більш глибокого вивчення фразеологічних одиниць та збільшення інтересу щодо вивчення англійської мови учнями.

Предметом дослідження є розробка лексико-граматичних вправ для вивчення фразеологічних одиниць на уроках англійської мови для учнів закладів середньої освіти.

Об'єктом лінгвістичного дослідження є фразеологічні одиниці.

Нажаль, у наш час у закладах середньої освіти не приділяється достатньо уваги вивченню фразеологічних одиниць.

Проходячи педагогічну практику у Кременчуцькому ліцеї № 5 імені Т.Г.Шевченка, та ознайомившись з структурою підручника автора О. Карпюк, за яким навчаються учні, я зрозуміла, що книга не містить достатньо інформації для опрацювання даної теми на належному рівні. Саме тому я пропоную завдання, які допоможуть заохотити учнів для поповнення свого словникового запасу фразеологічними одиницями.

Представлено вправи з використанням фразеологічних одиниць на теми: «Shopping» і «Successful life».

1) Shopping

Ряд лексичних вправ дозволяє збагатити матеріал на тему Покупки. На першому етапі пропонується знайти відповідність між лвиразом і його поясненням.

Ex. 1 Match these idioms with their definitions.

- | | |
|---------------------------|---|
| 1) to buy a pig in a poke | a) to get smth new, unknown |
| 2) to fit like a glove | b) to overpay, to pay too much for a purchase |
| 3) to go window | c) impose a purchase |
| 4) to shop till you drop | d) to give a bonus or discount |
| 5) shopping spree | e) to relax morally in the store |
| 6) shopping therapy | f) to spend money in a shop |
| 7) sweeten the deal | g) to buy smth till exhaustion |
| 8) give the hard sell | h) to fit |
| 9) to pay over the odds | i) to look at smth, but don't buy |

1	2	3	4	5	6	7	8	9

За необхідності вчитель перекладає фразеологізм рідною мовою. На наступному етапі пропонується умовно-мовленнєві вправи, а саме: використати фразеологізм у власному реченні. Вправа2 містить початок речення.

Ex. 2 Use these idioms in the sentences.

to buy a pig in a poke / to pay over the odds / sweeten the deal / give the hard sell / shopping therapy / to shop till you drop / to go window / to fit like a glove

- When I feel myself terrible I.....
- Sam said that he was just going, but he bought a tie and three watches.
- Kate always takes her fiancé to a shopping mall and goes on aat his expense.
- You are very nervous today, you need a
- This salesman..... by giving us a discount.



6. Why did I buy all these things? The salesman gave me.....
7. I know, that I always, but I want to have only these designer clothes.
8. Your new hat..... Where did you buy it?
9. I don't like online shopping, because you always buy

На подальшому етапі учні можуть скласти власну історію або діалог.

Формування лексичних навичок може поєднуватися з розвитком вмінь аудіювання, так наступний комплекс пропонує послухати текст і заповнити пропуски ідіоматичними виразами.

Topic: Success Тема Успіх.

Ex. 1 Listen to the text and fill in missing idioms

Young and Free: Prerequisite for Success

Let's face it: In today's business world you need to be young and free of attachments to strike it rich. It's a dog eat dog world out there and you're going to have to work quite a lot. Of course, not only will you have to work quite a lot, you'll need to be flexible and ready to take advantage of anything. That's where the "free" part comes in.

I've got a young friend, he's only 25, but he fits the bill perfectly. He's single and he's hungry. He's willing to start from scratch and, best of all, he isn't afraid of putting his nose to the grindstone for those 80 hour weeks. He decided to take the bull by the horns by going starting up his own business. He found a software developer who knew the internet inside out. This young man was also very ambitious. He left his safe job at the drop of a hat. They were both reaching for pie in the sky, and they were ready.

They also were lucky. They founded a startup and got into the whole social networking business in 2002. In other words, they were early birds and they were willing to sink or swim. Probably the most important ingredient in their success was that they were willing to play things by ear. They kept their ears to the ground, moved full steam ahead and drove hard bargains. Soon, their business was growing by leaps and bounds. Of course, they had some stumbling blocks along the way. Who doesn't? Still, they got the jump on the competition and by the year 2008, they were multi-millionaires. This sort of success for the young and free now has copycats around the world.

1. This young woman was also very ambitious. She left her safe job at the
2. Soon, their business was growing Of course, they had some stumbling blocks along the way.
3. They kept their ears to the ground, movedand drove hard bargains.
4. He's willing to and, best of all, he isn't afraid of putting his nose to the grindstone for those 80 hour weeks.
5. In other words, they were early birds and they were willing to
6. He decided to by going starting up his own business.

Ex. 2 Expression Quiz

1. I think Peter He's perfect for the job.
2. It's on the project. We have no time to waste.
3. Don't pretend you're like Kevin. Nobody likes a
4. The business person, but we had to accept her offer.
5. I think it's best to the meeting We need to consider everything.
6. He founded a in 2008 and made millions.
7. Our business has grown We're very happy.
8. I'm afraid I think that idea is It will never work.

Завдання на аудіювання може пропонувати ідентифікувати фразеологічні одиниці

Ex. 1 Listen to the text, find out the idioms and underline them.

My Successful Friend

My friend Doug has really done well for himself in life. I'm very proud of him and all of his achievements! We get together every year or so for a two or three-day hike in Oregon. It's a great time to reflect on how life is going, talk about old times and have new adventures. Let me tell you a little bit about Doug.

It was clear from the very beginning that he was going places. He did very well in school, and everyone knew he was a smart cookie. Not only were his grades good, but he was also an outstanding athlete, as well as keeping his nose clean. Some accused him of being squeaky clean, but that didn't bother him. He wasn't going to let anyone rain on his parade!

After he graduated from college, he decided to go to New York. As the song goes: "If you can make it there, you can make it anywhere!" Back in those days, New York was a hotbed of innovation. Doug was a product design specialist and had some great designs on tap. Unfortunately, he didn't immediately succeed. Things weren't easy in the beginning, and it took him a while to learn the ins and outs of the Big Apple. In any case, it soon became clear to him that he needed to make some brownie points with his director. He decided he would volunteer to create the presentation for a new product at the company's yearly dog and pony show.

The boss wasn't so sure, but the decision about who would make the presentation wasn't carved in stone. In the end, the manager decided that Doug would do a good job. Doug gladly accepted the challenge and decided to make quite an impression. He wasn't exactly going to reinvent the wheel, but he knew he could improve on past presentations. He felt that giving a great presentation would improve his standing in the company.

The day of the presentation arrived, and, no surprise, Doug did an outstanding job. His presentation was informative, and he didn't blow any smoke. Where there were problems, he pointed them out and made suggestions



as to how to improve the situation. Long story short, because of his excellent presentation the director realized that he was the genuine article. Doug started taking more and more responsibility at the company. Within three years, he had sealed the deal on the development of two of his best ideas. As they say, the rest is history.

Наступним етапом є використання фразеологізмів у висловлюванні.

Ex. 2 Expression Quiz

1. I think we're _____ . All of our products are selling very well.
2. This bag looks like it's _____ . It doesn't look fake.
3. We _____ with our partners and start the project in March.
4. The contract isn't _____ . We can still negotiate the details.
5. Work with Kate and she'll show you the _____ of the company.
6. I don't want to _____ your _____ , but there are still a few problems.
7. I think she'll _____ . She's very intelligent and kind.
8. I wouldn't believe that. He's known for _____ .

Мовленнєві вправи можуть бути висловлюванням на задану тему і/або написання твору, есе, листа тощо.

Таким чином, використання аудіоматеріалів на уроці дозволяє закріпити лексику, а подальше використання завдань (вставлення необхідного виразу у речення, знаходження дефініцій) дозволяє створювати вправи на розвиток монологічного та діалогічного мовлення (створення діалогів з використанням фразеологічних одиниць у певній ситуації) та на розвиток письма (написання есе з використанням поданих виразів).

Перспективою подальших досліджень може бути розгляд ефективності застосування відеоматеріалів з використанням фразеологічних виразів для розвитку комунікативної компетенції учнів у закладах середньої освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балли Ш. Французская стилистика; пер. с фр. К.А. Долинина / Ш. Балли. – М.: Изд-во иностр. лит., 1961. – 394 с.
2. Блюм А. Семантические особенности соматической фразеологии / А. Блюм. – МЛ: АСТ-пресс, 2000. – 20 с.
3. Вакк Ф.О. О соматической фразеологии в современном эстонском литературном языке: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.02 «Языки народов Российской Федерации» / Ф.О. Вакк. – Таллин, 1964. – 23 с.
4. Мізін К.І. Усталені порівняння англійської, німецької, української та російської мов в аспекті зіставної лінгвокультурології: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.17 / К.І. Мізін. – К.: Київський нац. лінгв. ун-тет, 2012. – 33 с.
5. Скоробагатко Н.О. Концептуалізація фразеологічного соматичного коду в східнослов'янських і східноєвропейських говірках: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Н.О. Скоробагатко; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2009. – 20 с.
6. Sacciarì C., Tabossi P. Idioms: Processing, Structure, and Interpretation. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 1993. – 189 p.
7. Cowie A. Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Oxford: Oxford University Press, 1985. – 257 p.

Юлія БРАТУШКО

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНОЛОГІЇ АВТОСПОРТУ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Бондаренко О. С.

З розвитком науки удосконалюється її структура. Мова представлена в системі термінологією. У термінах відбивається соціально організована дійсність, тому окреслені поняття мають соціально обов'язковий характер. Як інструмент, за допомогою якого формуються наукові теорії, закони, принципи, положення, терміни та термінології як їх системи є важливою складовою частиною науки і техніки. Термінологічна база автоспорту пов'язана з автомобільним дискурсом, через особливості конструкції транспортного засобу перегонів даного класу, тому деякі терміни стосуються як автомобільного, так і спортивного дискурсів. [6]

Актуальність теми зумовлена тим, що спортивна лексика – величезний лексико-семантичний розряд, який має розгалужену ієрархічну структуру. Однак термінологія автоспорту зовсім не досліджена. Передусім це пов'язано з невеликою популярністю даного виду спорту в Україні. Оскільки сьогодні автоспорт є сферою спеціалізованої діяльності, то і сукупність номінацій, що функціонують у цій сфері, можна розглядати як самостійну підсистему. Фактично кожен вид спорту має свою терміносистему, що обумовлюється необхідністю усебічного дослідження термінології за окремими видами. Об'єктом нашого дослідження стали структурні особливості термінології автоспорту. Предметом – є 112 термінів, відібраних зі статей, що були виокремлені методом суцільної вибірки з міжнародного інтернет-видання автоспортивних новин Motorsport.com за період з 2018 по 2019 рр. Метою дослідження було проведення структурного аналізу термінології автоспорту. Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань: 1) дослідити структуру англійської та української термінології автоспорту; 2) порівняти структурні моделі англійської та української термінології автоспорту; 3) проаналізувати зміни в структурних моделях при перекладі англійської термінології українською мовою.

Для проведення дослідження та аналізу структур термінології автоспорту було обрано спеціалізовані тексти міжнародного інтернет-видання, яке перекладається 16 мовами, весь матеріал видання є частиною спортивного дискурсу, а саме інформацією про перегони різного класу. Спортивний дискурс – багатоплановий і багаторівневий комунікативний конструкт, що відбиває комунікативні наміри суб'єктів спорту – спортсменів, тренерів, суддів змагань, адміністраторів спорту, уболівальників як реальних (глядачів спортивних змагань у реальних умовах спортивної події), так і віртуальних (телеглядачів і радіослухачів, що одержують візуальну й аудіальну інформацію про спортивну подію за допомогою



телебачення й радіо), а також спортивних коментаторів, що деталізують для вболівальників інформацію про спортивну подію. [2]

Спортивний дискурс характеризується цілою системою конститутивних ознак, у центрі яких розташовується інституціональність, що відбиває зв'язок спорту із соціальними інститутами. Суб'єкти спорту проявляють себе як групи мовних особистостей, які по-різному вербалізують комунікативні наміри.

Інтернет-дискурс спортивних ЗМІ передає змістовність, що визначає спортивну діяльність (дискурс як процес), та сукупність створених текстів, в яких репрезентована ця суть (дискурс як результат), тобто сукупність мовних творів, що були зафіксовані усно або письмово. Його специфіка проявляється в усіх сферах: існують графічні, орфографічні, лексичні та граматичні особливості. [7]

Перше, на що звертається увага при аналізі структури будь-якої термінології, – на будову термінів. За будовою їх поділяють на прості, складні та складені. У свою чергу складені терміни або ж терміні-словосполучення можуть бути двоскладовими: *pole position, safety car*, трискладовими: *reducing rear-end downforce, drag reduction system* та багатоскладовими: *kinetic energy recovery system, head and neck support system*. [5]

Таблиця 1

Структурні типи англomовних термінів автоспортивної тематики

№	Структурний тип	Приклади	Кількість
1.	Прості	field, gap, grid	22 (19,9%)
2.	Складні	midfield, undercut, understeer, wheelspin	23 (20,1%)
3.	Складені	factory team, fastest lap, free practice, incident officer	67 (60%)
Усього:			112

У ході проведення аналізу термінів автоспортивної тематики МО за типом структури із 112 одиниць дослідження було виявлено 22 (19,9%) терміни простих за структурою, 23 (20,1%) складних та 67 (60%) складених. Більшість термінів укладеного нами глосарію – складені: *factory team, fastest lap, free practice, incident officer*. Складені частини конкретизують зміст терміна. Із 67 складених термінів виявлено 56 (84%) – двоскладових, 7 (10%) – трискладових та 4 (6%) – чотирискладових.

За кількістю членів терміни поділяють на однокомпонентні, двокомпонентні, трикомпонентні та багатоконпонентні. Однокомпонентні поняття складаються з одного слова, двокомпонентні – найчастіше це словосполучення іменник + іменник або прикметник + іменник, трикомпонентні конструкції містять три слова, до складу яких можуть входити прийменники, та багатоконпонентні – це терміни, що мають чотири і більше складових. [3]

Дослідження термінології автоспорту МО за кількістю членів показало, що в текстах даної підмови переважають двокомпонентні терміни 59 (53%): *sporting chief, team principal, racing line, safety car*. Такі сполуки використовують досить часто, оскільки вони точно і чітко передають зміст. На другому місці однокомпонентні терміни 42 (38%): *downforce, field, wing*, здебільшого через їх лаконічність та узуальність. У меншості трикомпонентні 7 (6%): *customer power unit, drag reduction system* та багатоконпонентні 4 (3%): *kinetic energy recovery system, head and neck support system*, причина такого результату полягає в тому, що великі сполуки слів досить незручно вживати, і замість більшості з них вживають аббревіатури, такі як: HANS, ERS, DRS та KERS. [4]

Серед 68 термінів, проаналізованих за морфологічною ознакою, переважають іменникові сполучення за моделями A+N, A+A+N, N+A+N, A+A+A+N, N+prep+N та pron+N, а саме підгрупа іменник+прикметник/займенник – 42 (62%). Меншу групу становлять числівникові 1-2 *finish* – 1 (1,5%), прислівникові- 2 (3%) за моделлю N+Adv та дієслівні 5 (7%) за моделями N+ prep +N+V+N, V+N, V+N+N, V+prep+V, V+pron. Для порівняння нами було досліджено й терміни МП. Із 112 понять простих за типом – 28 (стюард, стайня, шикана, кліренс), складних – 8 (міжсезоння, суперліцензія, підрізати, антикрило, монокок, телеметрія), складених – 76 (перегрів гальм, пілот із розвитку, брудне повітря).

Таблиця 2

Структурні типи українських термінів автоспортивної тематики

Структурний тип	Приклади	Абсолютна кількість	Для порівняння: кількість типів термінів МО
Прості	регламент, стюард, стайня, шикана, кліренс	28(25%)	22 (19,9%)
Складні	міжсезоння, суперліцензія, підрізати, антикрило, монокок, телеметрія	8 (7%)	23 (20,1%)
Складені	перегрів гальм, пілот із розвитку, брудне повітря	76(68%)	67 (60%)
Усього		112	112

Зіставляючи терміни МО та МП, було виявлено, що кількість простих термінів МП зросла на 6 (5%), складних – зменшилась на 15 (13%), а складених – збільшилась на 9 (8%). Більшість простих термінів є запозиченими, у наслідок транслітерації або транскрипції. Збільшення процентів складених термінів та



зменшення складних свідчить про велику кількість понять поки ще не узуальних у нашій мові через відсутність нових технологій та перегонів такого класу.

З 71 одиниці дослідження української термінології автоспорту за кількістю членів двоскладових – 58 (82%), трискладових – 5 (7%), чотирискладових – 3 (4%), п'ятискладових – 1 (0,71%), термінів з підрядним зв'язком – 4 (6%).

За кількістю членів серед термінів МП переважають двоскладові, що становлять 82% (коловий болід, перегрів гальм, клієнтська машина, система DRS). Це зумовлено їх точністю та зручністю у використанні. Було виявлено лише одну п'ятискладову конструкцію (0,71%) (вулична траса з високою притискною силою). Такі терміни важко використовувати в мовленні, особливо враховуючи специфіку автоспорту, коли час йде на секунди. Зазвичай, як самі спортсмени, так і їх керівники та маршали надають перевагу лаконічності, з чим пов'язана велика кількість скорочень та аббревіатур. 4 (6%) проаналізованих ЛО становлять терміни з підрядним зв'язком, це пов'язано з відсутністю вже існуючих у автоспорті понять українською мовою та перегонів деяких класів, таких як Формула 1 на території України.

Структурні моделі складених термінів МП та МО відрізняються. Серед досліджуваних одиниць англійською мовою було виявлено на 9 (13%) іменникових термінів (N+N) більше, ніж у МП. Щодо сполук іменників з іншими частинами мови (A+N, N+pron+N, A+A+N, A+A+N+N, A+N+A+A+A, N+A, A+N+A, N+A+A), то у МО за даними моделями представлено 60% понять, у МП – 86%. Як у МО, так і в МП дієслівні сполуки (V+A) становлять незначний відсоток, лише 1 термін МП та 5 термінів МО. Це свідчить про те, що більшість термінів утворено іменниковим способом.

У ході аналізу було виявлено, що при перекладі термінів значна кількість структурних моделей не збереглася. Структурно-зіставний аналіз простих термінів показує, що ступінь їх подібності за формулою N – N' досить високий та становить 29 (76%) (*apex – апекс, box – бокси, field – пелотон, flaps – закрилки*), проте тип структурних відповідностей N – A'+N' – 6 (16%), а у 2 (5%) випадках мовою перекладу терміни подаються за формулою N – N'+A'.

Таблиця 3

Ступінь подібності іменникових структур термінології автоспорту

№	Структурна модель терміна МО	Структурна модель терміна МП	Приклади	Кількість перекладів за схемою	%
1	N	N'	aquaplaning – аквапланування, apex – апекс, box – бокси, chassis – шасі, field – пелотон, flaps – закрилки	29	76
2	N	A'+N'	backmarker – коловий болід, downforce – притискна сила	6	16
3	N	N'+A'	co-driver – напарник по команді, teammate – напарник по команді	2	5
4	N	N'+N'	KERS – система KERS	1	3
Усього				38	100

Ступінь подібності вербальних структур термінів МО та МП відрізняється: 50% становлять дієслова, що зберегли морфологічну ознаку V – V' (*drift – дрифтувати, loose – втрачати, overtake – обганяти, undercut – підрізати*), 2 (25%) передаються за формулою V – A'+N' (*backmarker – коловий болід, downforce – притискна сила*) та по 1 (по 12,5%) – V – N'+A'+A', V – A'+N'+A'.

Таблиця 4

Ступінь подібності вербальних структур термінології автоспорту

№	Структурна модель терміна МО	Структурна модель терміна МП	Приклади	Кількість перекладів за схемою	%
1	V	V'	drift – дрифтувати, loose – втрачати, overtake – обганяти, undercut – підрізати	4	50
2	V	A'+N'	understeer – недостатня поворотність, lapped – коловий болід	2	25
3	V	N'+A'+A'	slipstreaming – потоки повітря від автомобіля попереду	1	12,5
4	V	A'+N'+A'	wheelspin – сильне буксування коліс	1	12,5
Усього				8	100

В основі аналізу термінологічних словосполучень лежить дослідження його компонентів: виявлення основного терміна та визначення послідовності додавання до нього нових компонентів. Початковим терміном-словосполученням як правило є двокомпонентне субстантивоване термінологічне



словосполучення, якому властивий більш тісний структурно-семантичний зв'язок. Більшість термінологічних словосполучень – двокомпонентні. Більш продуктивними виявились структури типу A+N – 24 поняття (75%), N+N - N'+N' та N+N – N', по 5 термінів (29%). Модель N+N – N'+N' є однією з шістьох, що зберегла свою структуру. Менш продуктивною виявилась модель N+N – N'+A' – 4 терміни, що становить 24% та модель N+N – A'+N' – 2 (12%). Тільки у одному випадку структура N+N передається моделлю N'+A'+A'+A'. [1]

Порівняно з формулою N+N, модель сполука A+N є узуальнішою. Це також одна з шести структур, що збереглися при перекладі термінів українською мовою, проте кількість понять, переданих за формулою A+N – A'+N', значно більша – 24 терміни, що становить 75% (customer car – клієнтська машина, deep braking – сильне гальмування). Структурні моделі A+N - N'+A' (5 термінів (16%) – race car – автомобіль безпеки, race director – директор гонки), A+N – N' (2 (6%) та A+N – A'+N'+A'(1 (3%) (semi-automatic gearbox – напівавтоматична коробка передач) – менш вживані.

Структурна модель A+A+N містить три компоненти, такі терміни є досить складними, проте вони узуальні та точні. Дана модель при перекладі точно збереглася тільки в одному випадку (customer power unit – клієнтська силова установка). Далі вона була передана як N'+A'+A'(drag reduction system – система рекуперації енергії, energy recovery system – система відновлення енергії) та як A'+N' (reducing gear-end downforce – недостатня поворотність).

V+N – менш продуктивна модель, зустрічається лише у двох випадках, проте в жодному з них не відповідає структурі МП: в одному випадку передається за формулою V+N – N'+A' (save fuel – економія пального), в іншому - V+N - N'+A'+A' (cost car - обмеження витрат на болід).

Найменш продуктивними моделями виявились N+N+N, V+N+N, V+A, N+ pron +N, A+N+N, A+A+A+N та N+pron+N+V+N.

Отже, проведений аналіз показав, що з 29 структурних моделей термінів МО, у МП збереглося лише 6, а саме N, N+A, N+N, V+A, V, A+A+N. Натомість утворилися нові моделі: A+N+A, N+A+A, N+A+A+A, N+pron +N, A+A+N+N, A+N+A+A+A та ін. Більшість сполук наявні у МО та МП, однак прослідковується невідповідність у морфологічних категоріях. Кількість термінів структурної моделі A+N при перекладі збільшилась на 11, структурної моделі N – на 9. Такі зміни свідчать про труднощі їх передачі українською мовою, що пов'язано з відсутністю багатьох понять МО у МП, найменша помилка при перекладі подібних термінів може призвести до повного непорозуміння комунікантів та тих, хто прагне отримати будь-яку інформацію повністю того чи іншого чемпіонату. Для їх адекватної передачі необхідно дібрати узуальний відповідник, саме тому так багато структурних моделей змінилось при перекладі.

Наші спостереження довели наступне: набір понять, що термінується, є значно ширшим за семантичні можливості іменника як засобу вираження цих понять. Це дає нам підставу вважати, що включення дієслів, прикметників та прислівників у систему термінологічної лексики в якості автономних термінів абсолютно справедливе.

Аналізуючи структуру, ми переконалися в тому, що найбільш продуктивною з-поміж усіх структурних моделей, виявилась сполука A+N. Враховуючи вище зазначену інформацію, вважаємо за можливе говорити, що іменники та прикметники більш спеціалізовані, аніж дієслова та прислівники, саме тому вони частіше стають термінами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білозерська Л. П. Термінологія та переклад. Л. П. Білозерська, Н. В. Возненко, С. В. Радєцька. – Вінниця: Нова книга, 2010.
2. Григор'єва В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: Монография. Тамбов: Издательство ТГТУ, 2007.1
3. Катиш Т. В. СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНІВ-СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ АНГЛІЙСЬКОЇ АВТОМОБІЛЬНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ТА ОСНОВНІ СПОСОБИ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ. Т. В. Катиш. – 2012.1
4. Кобышкан А.С. Становление лексической нормы в корпоративном подязыке автомобильного спорта. Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 3 (332). Филология. Искусствоведение. Вып. 87. С. 40–44.
5. Любченко М. І. Юридична термінологія: поняття, особливості, види. Маріанна Іванівна Любченко. – Харків, 2015. – 277 с.
6. Томіленко Л. М. ТЕРМІНОЛОГІЧНА ЛЕКСИКА В СУЧАСНІЙ ТЛУМАЧНІЙ ЛЕКСИКОГРАФІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ. Л. М. Томіленко. – Івано-Франківськ, 2015. – (Фоліант).
7. Шевлякова Ю. О. Особливості дискурсу Інтернет–ЗМІ (на матеріалі англomовних он–лайн журналів для підлітків) [Електронний ресурс], Ю. О. Шевлякова. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: <https://naub.ua.edu.ua/2013/osoblyvosti-dyskursu-internet-zmi-na-materiali-anhlovmovnyh-on-lajn-zhurnaliv-dlya-pidlitkiv/>.

Дмитро ВАСИЛЬЧЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ ТЕРМІНІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ (НА МАТЕРІАЛІ ІНСТРУКЦІЙ ДО АГРОХІМІКАТІВ КОМПАНІЇ BAYER)

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Лелека Т. О.

Стаття присвячена дослідженню способів досягнення адекватності перекладу німецької аграрної термінології українською мовою. Особлива увага звертається на основні характеристики термінів, їх класифікацію, фахову приналежність, особливості використання перекладацьких прийомів.

Ключові слова: термін, аграрна термінологія, фахова лексика, перекладацький прийом.

В останні десятиліття активізовано вивчення особливостей перекладу аграрних термінів, зокрема аграрних. Переклад науково-технічної термінології вважається однією з найскладніших проблем у галузі перекладознавства та лінгвістики, оскільки терміни відносяться до лексики, яка вживається головним чином фахівцями різних сфер, тому і потребує особливої уваги та вимагає достатнього рівня фахових знань, чіткості мислення та вміння застосування. Дуже часто виникають певні труднощі при перекладі науково-



технічних тестів, адже адекватний переклад є неможливим без додаткових знань, пов'язаних з походженням, класифікацією, функціонуванням та особливостями перекладу саме термінів. На сучасному етапі розвитку перекладознавства підвищена увага приділяється оптимізації перекладу термінологічних одиниць фахових мов. Володіння спеціальною термінологією на високому рівні відкриває нові можливості для вивчення та перекладу текстів спеціальної сфери. Зазначене вище зумовлює проблематику нашого дослідження.

Упродовж останніх років вітчизняними та зарубіжними лінгвістами активно розробляються питання щодо проблеми адекватності перекладу наукових текстів (О. Білодід, Л. Білозерська, О. Вакулєнко, А. Дяков, І. Квитко, Т. Кияк, О. Смирницький), перекладу термінів (Г. Агапова, Н. Александрова, О. Ахманова, І. Багмут, О. Баловнева, А. Білецький, Л. Борисова, М. Брандес, О. Дуда, О. Іванова, В. Карабан, Б. Клименко, А. Коваленко, К. Крушельницька, А. Кульчицька, Ю. Марчук, В. Мирошніченко, Л. Нелюбін, І. Носенко, С. Радецька, Е. Скороходько, Ю. Соболь, О. Суперанська, В. Фляйшер, А. Циркаль, К. Шипіло, Б. Шуневич, R. Arnzt, F. Debus), дослідження яких зробили значний внесок у розв'язання проблеми.

Проте донині залишаються малодослідженими особливості перекладу саме термінів аграрної галузі.

Метою публікації є вивчення класифікації термінів аграрної сфери, виявлення їх особливостей та основних перекладацьких прийомів.

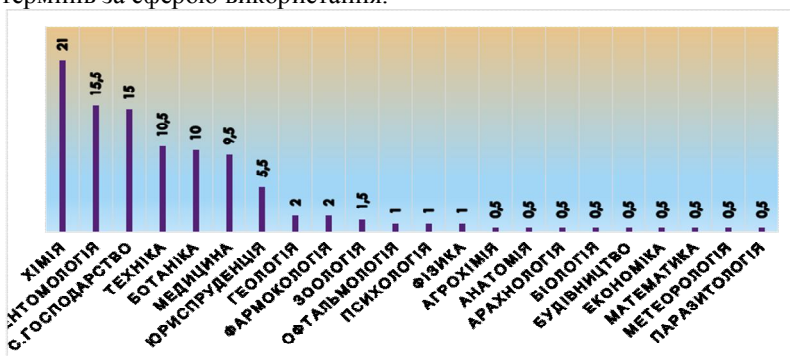
Фахові терміни є ключовою складовою науково-технічних текстів і становлять одну з головних труднощів їх перекладу з огляду на свою неоднозначність, відсутність у мові перекладу відповідників нових термінів, а також певні відмінності процесу термінотворення в німецькій та українській мовах. Термінологія в аграрній галузі є важливою складовою лексичного запасу німецької мови [3, с. 76]. На утворення термінів впливають різноманітні фактори. Кожна галузь людських знань використовує ті чи інші терміни для забезпечення своїх потреб у передачі великої кількості фахової інформації [1, с. 27].

Відомо, що термінологія будь-якої галузі знань чи професії – це не довільна сукупність окремих слів, словосполучень, символів, а певна і достатньо визначена система, оскільки незалежно від своєї структури термін має своє значення тільки як компонент певної термінологічної системи [2]. Термін має бути назвою спеціального поняття, і в цьому його головна номінативна функція. Для чіткої передачі значення терміну потрібно дослідити терміни, які функціонують як в українському, так і в німецькому науковому мовленні [4, с. 130].

У дослідженні виявлено, що у текстах інструкцій до агрохімікатів використовуються терміни з багатьох галузей науки: хімії, ентомології, сільського господарства, техніки, ботаніки, медицини, юриспруденції, геології, фармакології, зоології, офтальмології, психології, фізики, агрохімії, анатомії, арахнології. Такий чинник значно поглиблює і розширює сферу перекладу для фахівця.

При дослідженні німецьких аграрних текстів було виявлено терміни таких галузей (Таблиця 1):

Таблиця 1. Типи термінів за сферою використання.



Як зазначає А. Коваленко, при перекладі науково-технічної літератури важливе значення має взаємодія терміна з контекстом, в якому він розкриває своє лексичне значення [2, с. 65], адже лише в контексті можна зрозуміти, до якої конкретної галузі знань належить даний термін і відповідно перекласти його за допомогою максимально близького еквіваленту у мові перекладу. Тому А. Коваленко виділяє два етапи у процесі перекладу термінів: перший – це з'ясування значення терміна у контексті, а другий – це переклад значення рідною мовою [2, с. 66].

При класифікації термінів ми використали групи термінів, подані у працях А. Суперанської [5, с. 78]:

1) терміни-слова (вони виражені єдиним словом) – *der Raps* – *Панс*, *der Roggen* – *Жито*, *der Inhibitor* – *інгібітор*;

2) терміни-словосполучення: *Bundesamt für Verbraucherschutz* – *Федеральне відомство захисту прав споживачів*;

3) багатоконпонентні терміни – *das Pumpenaggregat* – *насосний агрегат*, *die Pflanzenschutzspritze* – *обприскувач для захисту рослин*, *das Suspensionskonzentrat* – *концентрат суспензії* (Таблиця 2).



Таблиця 2. Структурні типи термінів.



Терміни, які складаються з грецьких та латинських елементів, з однаковою легкістю утворюються в багатьох мовах, до того ж форми їх побудови є дійсно міжнародними. Прикладами інтернаціональних термінів у аграрній галузі є: *der Triticale* – тритикале, *die Hybrid* – гібрид, *das Insektizid* – інсектицид.

Багатокomпонентні терміни або терміни-композиції аграрної сфери сучасної термінологічної системи німецької мови, що підтверджують опрацьовані фахові тексти, постають одним із найпоширеніших засобів номінації відповідних понять у досліджуваній сфері людської діяльності, тому що композиція відповідає вимогам, які характеризують сутність терміна, та особливостям функціонування цієї мови [7, с. 23].

У германських та інших індоєвропейських мовах словоскладання, на думку зарубіжних дослідників, є особливо розвинутим. Композиція (словоскладання) – основний словотворчий процес у німецькій мові [6, с. 115]. Цей спосіб словотвору, як свідчить проаналізований фактичний матеріал, постає одним з могутніх джерел розвитку та поповнення німецької термінологічної системи аграрної сфери

Для німецької аграрної фахової мови характерним є словоскладання, при якому поєднуються два чи більше простих слова. Нижче подано декілька схем за якими утворюються терміни-композиції німецької аграрної сфери:

Іменник + іменник (N+N) *das Kontaktgift, der Wachstumsregler, Applikationstechnik*. За такою словотвірною моделлю творяться терміни для позначення процесів, видів устаткування, документів.

Іменник + прикметник (N+Adj.) *chlorfrei, klimaneutral, Elementarchlor, Frischwasser*. За цією моделлю утворюють терміни для позначення предметів, явищ, процесів навколишнього світу

Числівник + прикметник (Num.+Adj.) *drittgrößten, erstklassiges Wissen*. Формування термінів з використанням цієї моделі слугує для зазначення кількісних ознак, явищ, предметів

Як правило, у німецькій аналізованій терміносистемі функціонують багатоскладові терміни, у яких окремі компоненти нарощуються. В українській фаховій мові відповідниками таких термінологічних номінацій є найчастіше багатокomпонентні термінологічні словосполуки, як найбільш характерний спосіб вираження розгорнутого визначення: *die Pflanze* (укр. “рослина”), *der Pflanzenschutz* (укр. “захист рослин”), *die Pflanzenschutzspritze* (укр. “обприскувач для захисту рослин”).

Компонентний склад термінів-композицій може бути різноманітним. Продуктивність багатокomпонентних термінів аграрної сфери зумовлена тим, що вони дають змогу виразити основне поняття найточніше завдяки тому, що відповідають одразу кільком основним ознакам терміна: єдність формальної структури, інформативність, точність, однозначність, експресивна нейтральність

Щодо основних перекладацьких прийомів термінів з німецької мови українською, то одним із найпоширеніших і найпростіших прийомів перекладу терміна на лексичному рівні є прийом транскодування (побуквенна чи пофонемна передача вихідної лексичної одиниці за допомогою алфавіту мови перекладу). При перекладі способом транслітерації не слід забувати й про фальшивих друзів перекладача, транслітераційний спосіб перекладу яких призводить до грубих викривлень змісту.

Поширені такі типи транскодування:

Транслітерація (передача термінів, які записані однією графічною системою, засобами іншої графічної системи):

Thiacloprid – Тіаклоприд, *das Insektizid* – інсектицид, *das Fungizid* – фунгіцид.

Транскрибування (передача звукової форми елемента вихідної мови літерами мови перекладу): *das Präparat* – препарат, *das Alkaloid* – алкалоїд.

Також використовуються такі прийоми як:

Калькування – відтворення не звукового, а комбінаторного складу слова або словосполучення, коли складові частини слова (морфеми) або фрази (лексеми) переводяться відповідними елементами мови перекладу.

die Aktivkohle – активоване вугілля, *der Elektronentransfer* – електронний перенос

Конкретизація – це спосіб перекладу, при якому відбувається заміна слова або словосполучення іноземної мови з більш широким предметно-логічним значенням на слово в перекладі з більш вузьким значенням.

das pflanzenverträglich Gift – сумісний з рослинами інсектицид, *Symptomatische Behandlung* – симптоматичне лікування

У процесі перекладу лексичних елементів перекладні відповідники можуть утворюватися не лише шляхом звуження значення німецьких слів, а й розширення значення. Такою лексичною перекладацькою трансформацією, яка протилежна конкретизації, є генералізація.



Таким чином, переклад аграрних термінів є досить складним завданням для перекладача. Не дивлячись на інтенсивність глобалізаційних процесів, активне використання комунікації, перекладач повинен враховувати те, що кожна мовна система розвивається самостійно: в ній діють власні мовні реалії, закріплені культурні реалії, з'являються неологізми, які ще не мають еквівалентів на момент перекладу на інші мови. Переклад аграрної термінології залишається особливо актуальним для розвитку вітчизняної та світової економіки, адже адекватний переклад науково-технічної термінології оптимізує комунікаційні процеси як у бізнесі, так і в науці. Аграрні тексти містять терміни різних галузей, що ускладнює роботу перекладача. Основними інструментами перекладача при перекладі аграрних термінів з німецької українською є лексичні та граматичні трансформації, які дозволяють адаптувати текст до реалій цільової мови. Серед основних перекладацьких прийомів виділяють: транскодування, калькування, конкретизація, генералізація. Подальші дослідження термінів аграрної галузі можуть бути пов'язані з виявленням ступеня їх засвоєння в українській мові

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Д'яков А. Основи термінотворення : Семантичні та соціолінгвістичні аспекти / А. Д'яков, Т. Кияк, З. Куделько. – К. : Вид-во Дім «КМ Academia», 2000. – 218 с.
2. Коваленко, А. Я. Общий курс научно-технического перевода: Пособие по переводу с англ. языка на рус. [Текст] / А. Я. Коваленко. – К.: ИНКОС, 2003. – 320 с.
3. Рецкер, Я. И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода [Текст] / Я. И. Рецкер / Дополнения и комментарии Д. И. Ермоловича. – М.: Валент, 2007. – 244 с.
4. Селіванова, О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми [Текст] / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2008 – 712 с.
5. Суперанская, А. В., Подольская Н. В., Васильева Н. В. Общая терминология: Вопросы теории [Текст] / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева. – М.: Эдиториал, 2013. – 248.
6. Arnzt R. Einführung in die Terminologearbeit R. Arnzt, H. Richt, F. Mayer – 3. Aufl. Hilesheim: Georg Olms, 2002. – 331 s.
7. Debus F. Entwicklungen der deutschen Sprache in der Gegenwart und in der Zukunft? – Akademie der Wissenschaften und Literatur. – Mainz, Franz Steiner Verlag, Stuttgart, 1999. – № 2. – 56 s.

Олена ВАЩУК

ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНЕ ОБУМОВЛЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ НІМЕЦЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ СФЕРИ «ЕКОЛОГІЯ» ТА СПОСОБИ ЇЇ ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Білоус О.М.

Глобалізація та розвиток міжнародних відносин є поштовхом для збагачення сучасної лінгвістики новими лексичними одиницями.

Стаття присвячена лінгвістичному аналізу німецької екологічної термінології. Ця тема в даний час має дуже важливе значення через проблеми навколишнього середовища та екологічної кризи у зв'язку із впливом технологічного розвитку на виникнення і загострення соціально-екологічних проблем сучасного суспільства.

Екологія як наука займається відносинами організмів один до одного, а також їх навколишнім середовищем. Майже всі наукові дисципліни по-різному мають відношення до галузі екології. Зокрема, природничі науки і технології пов'язані з питаннями екології. Постійно зростаючі антропогенні впливи з негативним ефектом на екосистему потребують переосмислення, а також дії, які будуть направлені на збереження та відновлення існуючих екосистем, велика кількість літературних статей з екологічних питань все більше поглиблюються в цю проблематику. Це також особливо сприяє сучасним інформаційно-комунікаційним технологіям. Кількість нових технічних термінів, а також, відповідно, кількість нових слів, здається нескінченною, тим більше, що кордони між стандартною, спеціалізованою і розмовною мовою не можуть бути встановлені точно [18, с.5].

Дослідженнями екологічної термінології в німецькій мові серед українських науковців займалися: *Лариса Ритікова* упорядкувала молоду терміносистему біотехнології та загальних тенденцій її розвитку в англійській мові, *Мар'яна Соломаха* опрацювала антонімію в парадигматичних відношеннях англійської термінології сфери охорони довкілля, *Олеся Бондар* описала полісемію та омонімію в німецькій терміносистемі екології, *Станіслава Овсейчик* проаналізувала семантичну структуру екологічної термінології української мови, а також розробила класифікацію екологічних термінів за тематичними групами; серед зарубіжних науковців: *Лавінія Геллер* займалась особливостями створення термінів і проблемами їх перекладу, *Вільгельм Траппе* розробив основи екологічної лінгвістики, *Ейнар Хауген* досліджував загальнотеоретичні питання, пов'язані з вивченням мови як елемента системи співіснування людини, суспільства і природи, та інші.

Актуальність дослідження зумовлюється наявністю стійко зростаючого інтересу до вивчення лінгвістичних особливостей термінологічної лексики; недостатньою вивченістю термінології екології; необхідністю комплексного опису, аналізу та впорядкування названої галузі спеціальної лексики.

Об'єктом дослідження є німецька термінологія сфери «Екологія».

Предметом дослідження виступають структурні, семантичні особливості екологічної лексики.

Матеріалом дослідження послужила вибірка німецьких термінів на екологічну тематику загальним обсягом 2200 термінологічних одиниць (всі приклади наведені у статті з нашої вибірки), яку було укладено за допомогою суцільного перегляду науково-популярних статей з журналів [19], [20] а також одно- та двомовних словників екологічної лексики, таких як: [14], [16].



Метою цієї роботи є дослідження особливостей виникнення та становлення німецької екологічної термінології, формально-структурний і семантичний аналіз складових її термінів.

Відповідно до поставленої мети необхідно розв'язати **такі завдання**: зіставлення вибірки німецьких екологічних термінів для наступного аналізу; виявлення екстралінгвістичних факторів, які впливають на становлення даної терміносистеми та тих, що визначають їх специфіку; вивчення формально-структурних особливостей німецьких термінів у сфері «Екологія»; виділення певних тематичних груп, на які можна розділити лексику, яку ми вивчаємо; виявлення способів та джерел поповнення німецької термінології сфери «Екологія»; дослідження семантичних процесів в термінології.

Результати дослідження. Термінологія, будучи однією з основ будь-якої науково-технічної галузі, служить засобом передачі знань, суті нових відкриттів, отримання інформації. Її дослідження стає важливим завданням для вирішення проблем систематизації та уніфікації термінологічних одиниць окремих областей науки і техніки.

Термін – номінативне слово або словосполучення, яке застосовується для найменування загальних понять [12, с.15].

Терміносистеми – це впорядкована множина термінів із зафіксованими відносинами між ними, що відображають відносини між названими цими термінами поняттями. Системність лексики є одним з центральних питань лінгвістики, яке проявляється в сукупності елементів, пов'язаних внутрішніми відносинами [12, с.16].

Систематизація понять – це розташування понять відповідно до структури даної галузі знань. Відомо, що систематизація понять дозволяє розкрити істотні зв'язки і відносини між поняттями, встановити місце кожного поняття в системі [15, с.34].

Погляд на лексику як на систему сформувався в так звану теорію семантичного поля, лексико-семантичних і тематичних груп. **Семантичне поле** – це угруповання слів, що є близькі за значенням. Слова входять до певного поля незалежно від зовнішньої форми. Перші угруповання мають назву лексико-семантичними, а другі – тематичні поля [4, с.22].

Лексико-семантична група – це сукупність слів, що відносяться до однієї і тієї ж частини мови, об'єднаних внутрішньомовними зв'язками на основі взаємообумовлених і взаємопов'язаних елементів значення [7, с.157].

Тематична група – це об'єднання слів у межах певної теми, які ґрунтуються не на лексико-семантичних зв'язках, а на класифікації самих предметів і явищ. Підставою для виділення тематичної групи є сукупність предметів або явищ зовнішнього світу, об'єднаних за певною ознакою і виражених різними словами. Однак, для тематичної групи характерно і наявність мовних відносин між її членами, які проявляються в словотворчих, мотиваційних та інших властивостях лексичних одиниць [7, с.162].

В результаті дослідження німецької екологічної термінології, ми виділили такі **тематичні групи термінів**:

1) **екологічні фактори навколишнього середовища** (абіотичні, біотичні і антропогенні):

– Абіотичними називають екологічні фактори прояву властивостей неживої природи: **das Licht** – світло, **die Temperatur** – температура;

– Біотичними факторами називають організми живої природи: **die Pflanze** – рослина;

– Антропогенними факторами є вплив людини: **der Kahlschlag** – суцільна вирубка лісу [16, с.67];

2) **очисні споруди: die Abfallentsorgungsanlage** – пристрій для ліквідації сміття;

3) **відходи і технологія їх видалення: der Abfall** – відходи;

4) **організації, діяльність яких пов'язана з охороною навколишнього**

середовища: der Abfallüberwachungsdienst – служба спостереження за своєчасним і безпечним видаленням відходів, **die Arbeitsgemeinschaft deutscher Beauftragter für Naturschutz und Landschaftspflege** – об'єднання німецьких інспекторів з охорони природи і ландшафтів;

5) **правові аспекти екології: die Abfallabgabe** – плата за викид відходів;

6) **охорона ґрунтів, природних ландшафтів водних ресурсів і повітряного басейну: die Bodenatmung** – надходження кисню в ґрунт, аерація ґрунтів;

7) **терміни, що не увійшли ні в одну тематичну групу: der Abbau unter Sauerstoff** – розкладання з доступом кисню.

Виходячи з цілей нашого дослідження, ми простежили зв'язок термінології екології з іншими науками, і прийшли до висновку, що екологія тісно пов'язана з біологією, фізикою, математикою, хімією, географією і з багатьма іншими предметними областями.

Таким чином, при формуванні екології були залучені терміни з наступних галузей знань [13, с.63]: **Фізика: die alpha – Strahlung** – альфа – випромінювання; **Географія: die Geozönose** – геоциноз; **Хімія: die Säure** – кислота; **Медицина: die Allergie** – алергія; **Математика: der Koeffizient** – коефіцієнт; **Біологія: die Biologie** – біологія; **Юриспруденція: das Recht** – право; **Агрохімія: die Landwirtschaft** – сільське господарство.

Термінологія будь-якої сфери діяльності підпорядковується всім закономірностям і правилами, що діють в системі загальноживаної мови.

Дослідження фактичного матеріалу підмови екології дало змогу виділити наступні **способи термінотворення**:

1) морфолого-синтаксичний спосіб (словоскладання, термінологічні сполучення, аббревіатура, суффіксація).



2) семантичний спосіб (термінологізація, запозичення, неологізми) [17, с.58].

Кількість слів у нашій вибірці становить 2200 термінологічних одиниць, серед них складні терміни – 1003 (46,1%); термінологічні сполучення – 572 (25,7%); фразові термінологічні сполучення – 148 (6,6%); аббревіатури – 99 (4,5%); похідні терміни – 340 (15,3%); прості терміни – 38 (1,7%).

Складні терміни являють собою особливий структурний тип термінів, який утворює термінологічну одиницю злиттям, з'єднанням, зрощенням двох і більше самостійних морфем (коренів, основ, слів) [6, с.267]. Аналіз фактичного матеріалу показав, що для створення складних термінів найпродуктивнішими є такі структурні моделі:

1) *іменник + іменник* виражає відносини певного предмета до іншого: **Natur + Schutz = der Naturschutz** – охорона природи;

2) *прикметник + іменник* виражає якісну ознаку: **hoch + Wasserabflussmenge = die Hochwasserabflussmenge** – паводковий стік;

3) *прийменник + іменник* найчастіше не спираються ні на які словосполучення: **über + Wachtung = die Überwachung** – моніторинг, контроль.

Словоскладання в терміноутворенні є більш продуктивним, адже за допомогою складних термінів можна точніше висловити складне поняття, складні терміни більш зручні, ніж словосполучення, тому, що вони цілні. Основну частку складних екологічних термінів у нашому дослідженні складають двокомпонентні складні терміни. Наприклад:

die Luftverschmutzung – забруднення повітря; **die Umweltbelastung** – негативний вплив на навколишнє середовище; **die Rauchwolken** – димові хмари.

Найбільш продуктивними є такі терміноутворюючі компоненти: **Abfall** – сміття, відходи (63 одиниці), **Umwelt** – навколишнє середовище (45 одиниць); **Abwasser** – стічні води (30 одиниць), **Klima** – клімат (26 одиниць).

Хоча основну питому вагу в загальній кількості складних термінів німецької екологічної термінології припадає на двокомпонентні терміни, в даній термінології мають місце також і трикомпонентні терміни: **die Emmissionsminderungsanlage** – система зниження викидів; та чотирьохкомпонентні терміни: **die Bundesartenschutzverordnung** – федеральна постанова про охорону видів.

Як видно з наведених прикладів, в українській мові еквівалентом таких термінів, утворених за допомогою словоскладання з декількох складових елементів, є найчастіше термінологічні сполучення, які більш характерні саме для української термінології.

Термінологічне словосполучення – це словосполучення і граматичне об'єднання двох (або декількох) повнозначних слів, що служить найменуванням спеціального професійного поняття [1, с. 215]. За своєю структурою термінологічні словосполучення досліджуваної вибірки можна розділити на наступні типи:

1) «прикметник + іменник»: **ultraviolette Strahlung** – ультрафіолетове випромінювання;

2) «дієприкметник I + іменник»: **zunehmende Dürren** – посуха, що збільшується;

3) «іменник + іменник»: **die Rettung der Natur** – охорона навколишнього середовища [1, с. 218].

Похідні терміни в німецькій мові складаються з однієї або декількох значущих частин, так званих морфем. Коренева морфема, як правило, становить основу похідного терміна разом зі словотворними морфемами, або афіксами, суфіксами і префіксами [14, с. 48].

Ми виділили наступні способи утворення термінів: префіксальний; суфіксальний; префіксально-суфіксальний.

До суфіксів, що володіють середньою словотворчою здатністю відносяться: **-ent, -tion**. Наприклад: **der Konsument** – консумент; **die Radiation** – радіація.

У німецькій екологічній термінології суфікс **-ung** позначає процеси, що відбуваються в природі: **die Erwärmung** – потепління; **die Änderung** – зміна.

Екологічні терміни, які висловлюють причини забруднення, утворені за допомогою суфіксів **-id**: **der Bakterizid** – бактерицид; **der Pestizid** – пестицид.

Останнім часом створюються ефективні технології переробки і знешкодження відходів. У зв'язку з цим ми можемо зустріти похідні терміни з префіксами **nach, wieder** – зі значенням «повторної дії»: **die Wiederaufbereitung** – повернення в виробничий цикл залишків реактивних речовин; **die Nachreinigung** – глибоке доочищення.

В екологічній термінології набули поширення тільки два префікса: **ab- die Abwasser** – стічні води; **ge- der Gewässer** – води, водойми.

Під **простими термінами** прийнято розуміти однослівні терміни, основа яких збігається з коренем [9, с.57]: **das Klima** – клімат, **die Luft** – повітря, **der Müll** – сміття.

Абревіатура – складноскорочені слова, похідне слово, що виникає внаслідок абревіації – утворення з перших літер або з інших частин слів, що входять до складу назви чи поняття [10, с.175]. Найбільш продуктивним видом термінологічних *аббревіатур* в німецькій підмові екології виявилася ініціальна абревіація: **IAW** – internationale Arbeitsgemeinschaft der Wasserwerkheim Rheineinzugsgebiet – міжнародне об'єднання водопостачальних підприємств в басейні Рейну.

Другим за продуктивністю виявилися скорочення-контамінації, коли скорочена форма утворюється шляхом збереження цілого ряду приголосних букв [11, с.70]: **AbwVwv** – Abwasserverwaltungsvorschrift – інструкція по порядку відведення та очищення стічних вод.



Під **запозиченням** ми розуміємо елемент іншої мови (слово, морфема, синтаксична конструкція та ін.), який було перенесено з однієї мови в іншу [5, с. 5]. Проаналізувавши нашу вибірку, ми змогли виділити три основні типи запозичень:

1) Пряме запозичення, де запозичується матеріальна форма слова і його значення: **die Ökologie** (від грец. *oikos* – житло, *logos* – вчення) – екологія; 2) Калькування, коли передається семантична структура терміна: **Rote Listen** – калька «червона книга», тобто перекладне запозичення, що відтворює значення іноземного слова; 3) Змішане запозичення, при якому одна частина лексеми запозичується, а друга перекладається або існує в мові: **die Datengenerierung** – генерація даних [21, с.117].

Досліджувана термінологія містить значну кількість термінів, запозичених з грецької мови та латини. Це пояснюється тим, що екологія тісно пов'язана з біологією, географією, чий терміни мають ті ж самі корені. Наприклад: **die Atmosphäre** – атмосфера (від грецького *atmos* – випаровування, пар і *sphaiga* – куля).

Неологізми, тобто слова, що виникли для позначення нового явища чи предмета. Основну масу неологізмів в німецькій екологічній термінології складають іменники, тому що нові слова найчастіше є назвами нових реалій – предметів і понять [21, с.161]. Наведемо приклади: **die Umweltindustrie** – екологічно чистої технології; **die Umwelttechnik** – екотехнології; **die Ökoheizung** – еко-опалення.

Елемент **Öko** на сьогоднішній день дуже поширений і використовується для характеристики нових товарів, предметів споживання, побутової техніки і т.д. Як заявка на екологічну чистоту вказується: **die Öko-Turnschuhe** – взуття, зроблене з екологічно чистого матеріалу.

Зупинимося на деяких особливостях перекладу німецької екологічної термінології. В результаті аналізу досліджуваної вибірки нам вдалося визначити наступні прийоми перекладу термінів: *транслітерація, транскрибування, калькування*.

Транслітерація – передача буквами мови перекладу слів вихідної мови. Цей спосіб не розкриває значення слова. Без відповідного пояснення воно виявляється незрозумілим. Наприклад: **der Greenpeace** – *грінпіс* (організація із захисту природи) [2, с.25].

Транскрипція – передача слова вихідної мови за допомогою фонем мови перекладу. Наприклад: **ökologische Pyramide** – екологічна піраміда [2, с.25].

Калькування – це передача не звукового, а комбінаторного складу слова, коли складові частини слова (морфеми) чи фрази (лексеми) перекладаються відповідними елементами мови перекладу [2, с.26]. Наприклад: **der Ozonloch** – озонова діра.

При перекладі складних іменників (комполит) потрібно пам'ятати, що основним є останнє слово, а перше – визначальне до нього. Основне слово завжди перекладається іменником (**Abfallbörse** – біржа відходів), а визначальне слово може перекладатися прикметником (**Abfalllauge** – відпрацьований луг), іменником в родовому відмінку (**Abfalldeklarierung** – декларування відходів), або ж групою слів (**Abfallmanagement** – управління процесом утилізації) [3, с.40].

Якщо в словнику немає будь-якого складного іменника, то потрібно знайти значення його складових частин, а потім по ним вивести значення всього іменника. Наприклад: **Die Abwasserbodenbehandlung** (**Abwasser** – стічні води, **Boden** – ґрунт, **Behandlung** – обробка, догляд) – обробка стічних вод.

Висновки. Отже, у німецькій екологічній термінології виділяються наступні структурні типи термінів: прості, похідні, складні терміни, термінологічні поєднання, фразові термінологічні сполучення. Переважають наступні способи утворення термінів: словоскладання і синтаксичний спосіб утворення термінів. Основну масу складних термінів становлять двокомпонентні композити. Одним із способів термінотворення в області німецької екологічної термінології є аббревіація. Найбільш продуктивними видами скорочень є ініціальні аббревіатури. На підставі позамовних зв'язків німецькі екологічні терміни об'єднуються в тематичні групи. Джерелом поповнення німецької екологічної термінології є запозичення і неологізми. У складі німецької екологічної термінології можна виділити слова повністю запозичені з латинської чи грецької мов або побудовані з греко-латинських елементів, а також запозичені з французької та англійської мов.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авербух, К. Я. Общая теория термина / К. Я. Авербух. Иваново, 2008. 252 с
2. Білоус О.М. Науково-технічний переклад. Курс лекцій та практичних. Навчальний посібник для студентів перекладацьких відділень. Кіровоград, РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. 100 с.
3. Боднар О. М. Терміни композити в німецькій термінології екології / О. М. Боднар // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Серія: Філологічні науки (мовознавство). Луцьк: Волинський нац. ун-тім. Лесі Українки, 2010. №9. С. 339–343.
4. Вердиева З. Н. Семантические поля в современном английском языке / Земфира Надировна Вердиева. М.: Высшая школа, 2013. 120 с.
5. Кияк, Т. Р. Запозичення та інтернаціоналізми у фахових мовах [Електронний ресурс] / Т. Р. Кияк. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/1068/1/06ktrifm.pdf>.
6. Корунець І. В. Вступ до перекладознавства : навч. посіб. : для студ. переклад. і філол. ф-тів/ін-тів / І. В. Корунець ; М-во освіти і науки України. Вінниця : Нова кн., 2008. 510 с.
7. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: підручник для студентів філологічних спеціальностей вузів / Михайло Петрович Кочерган. К.: ВІД Академія, 2010. 288 с.
8. Мінаков В.В. Екологічна лексика як об'єкт перекладу/ В.В. Мінаков, Ю. В. Загора// Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. 2016. Вип. 267. С. 214-220
9. Руденко Н. С. Екологічна лексика як об'єкт перекладу : теоретичний та методологічний аспекти / Н. С. Руденко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2011. №16(227), Ч. I. С. 56-60.
10. Сергеева Т.С. Аббревиатура в системе лексических сокращений /Т.С.Сергеева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. №6. С. 174-179
11. Солтис М. Скорочення у межах словотвору німецької мови/Мар'яна Солтис. Іноземна філологія, 2008. Вип. 120. С. 68-73.
12. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Вопросы теории. Либроком, 2012. 248 с.



13. Balsiger P., Defila R., Giulio A. Di: Ökologie und Interdisziplinarität – eine Beziehung mit Zukunft?: Wissenschaftsforschung zur Verbesserung der fachübergreifenden Zusammenarbeit, 2013. 200 S.
14. Geologie. Ökologie, Umweltschutz und Bilanzierte Naturnutzung: Deutsch-Ukrainisches, Ukrainisch-Deutsches Wörterbuch für Geologie. Ökologie, Umweltschutz und Bilanzierte Naturnutzung / уклад.: Л. Г. Сорока. Івано-Франківськ: Фоліант, 2018. 150 с.
15. Lavinia Heller: Frank & Timme GmbH: Translationswissenschaftliche Begriffsbildung und das Problem der performativen Unauffälligkeit von Translation. Berlin, 2013. 200 S.
16. Matthias Schaefer Akademischer Verlag: Wörterbuch der Ökologie 5. neu bearbeitete und erweiterte Auflage Spektrum, Heidelberg, 2012. 331 S.
17. Nord Ch. Textanalyse und Übersetzen: Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse. 4., überarbeitete Auflage. Tübingen: Julius Groos Verlag, 2009. 283 S.
18. Ökologie: Wörterbuch-Zweite stark erweiterte Auflage / Karl-Heinz Ohrbach Wileyvch, 2010. 492 S.
19. Ökologie & Landbau: Fachzeitschrift, oekom verlag GmbH München. 2019. №03.
20. Ökologie & Landbau: Fachzeitschrift, oekom verlag GmbH München. 2019. №04.
21. Wilhelm Trampe: Springer-Verlag: Ökologische Linguistik: Grundlagen einer ökologischen Wissenschafts- und Sprachtheorie, 2013. 226 S.

Ксенія ВЛАСЕНКО

ТИПОЛОГІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ МЕТАФОР У ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кібальнікова Т. В.

У наш час політичний дискурс є одним з найбільш популярних видів дискурсу. Він відображає процес продуктивної зміни та розвитку мови. З позицій сучасних підходів, “дискурс” – це складне комунікативне явище, що включає, крім тексту, ще й екстралінгвальні чинники: знання про світ, думки, настанови, цілі адресата, необхідні для розуміння тексту [3]. Політичний дискурс є різновидом інституційного дискурсу, в якому політик представляє не себе особисто, а певну організацію влади – уряд, опозицію, або партію. Отже, найважливішою функцією політичного дискурсу є функція політичної пропаганди, переконання та впливу.

Маніпулювання свідомістю людини, що є однією з характерних рис політичного дискурсу, досягається шляхом використання великої кількості стилістично забарвлених слів у тексті. Політична думка завжди знаходить втілення в публіцистичній формі, яку відрізняє особливий спосіб вираження думок, донесення інформації, де важливе місце відводиться мові образів, мові метафори [3]. Метафоричність – одна з найважливіших ознак сучасної політичної мови, а концептуальна метафора – один із найбільш ефективних засобів впливу на аудиторію.

З позицій сучасної когнітології, концептуальна метафора – це одна з основних ментальних операцій, спосіб пізнання і пояснення оточуючого світу. В останні роки спостерігається значне поживлення інтересу до вивчення концептуальної метафори. Хоча наразі існує багато наукових праць, присвячених проблемі концептуальної метафори, існує необхідність систематизувати підходи до її класифікації, що й обумовлює **актуальність** нашого дослідження. **Метою** статті є уточнення сутності поняття концептуальної метафори та виокремлення принципів її класифікації.

Першими концептуальну метафору дослідили та описали лінгвісти-теоретики з університету Берклі Джордж Лакофф та філософ Марк Джонсон. У своїй науковій праці «Metaphors we live by» дослідники дійшли висновку, що предмет або подія, які виражаються за допомогою метафори, становлять собою концептуальну область цілі, а концепти, які застосовуються для осмислення цієї цілі, належать до області джерела [5]. Своєрідність концептуальної метафори, полягає в тому, що в її основі «лежать не значення слів і не категорії, що об'єктивно існують, а концепти, які сформувалися в свідомості людини. Ці концепти містять уявлення людини про властивості самої людини і його навколишнього світу»[5]

У політичному дискурсі концептуальна метафора – спосіб взаємозв'язку мови та політики. Положення про здатність метафори творити «нову реальність» Лакофф і Джонсон обґрунтовують не тільки прикладами, але і логічними побудовами. Оскільки значна частина соціальної реальності осмислюється в метафоричних термінах і оскільки наше уявлення про матеріальний світ також є частково метафоричним, метафора відіграє дуже істотну роль у встановленні нової для нас реальності. «Метафори як мовні вирази стають можливими саме тому, що вони існують у понятійній системі людини» [5].

Дж. Лакофф і М. Джонсон розробили типологію базових концептуальних метафор, що породжують масу метафор більш приватних і знаходять своє вираження в конкретному мовному матеріалі. Ця класифікація отримує розвиток і в працях інших лінгвістів, хоча «у цій типології немає єдиного класифікаційного критерію, тому великий матеріал залишається за її межами»[5]. Більш досконалої класифікації поки не створено, і в дослідженнях до теперішнього часу послуговуються класичною типологією базових метафор Дж. Лакоффа і М. Джонсона. Розглянемо кожен вид окремо.

1. **Структурні** метафори мають місце тоді, коли одне поняття структурно метафорично упорядковується в термінах іншого. Концептуалізуються окремі області, шляхом перенесення на них структурної організації інших областей.

2. **Орієнтаційні** метафори – організація цілої системи, понять за зразком деякої іншої системи. Більшість понять подібного роду пов'язані з просторовою орієнтацією, з базовими просторовими опозиціями «верх-низ», «внутрішньо-зовні», «правий-лівий» і т.п.

3. **Онтологічні** – осмислення досвіду в термінах об'єктів, речовин і субстанцій, що дозволяє виокремлювати деякі частини досвіду і трактувати їх як дискретні сутності або речовини деякого єдиного типу.

За класифікацією О.Н. Зарецької концептуальні метафори поділяються на такі типи:

- метафори розміру,
- метафори особистої зверхності,



- метафори відстані, субординації,
- метафори вибору [4, с. 260-265].

Метафори розміру охоплюють поняття «що більше – то краще». У промовах політичних діячів завдяки цьому виду метафори досягається ефект кращої перцепції інформації реципієнтом, особливо пов'язаної із розмірами та обсягом. Вони сприяють формуванню образу у свідомості та закладають початкове ставлення до тих чи інших понять [4, с.260].

Наступним видом є **метафора зверхності**. Приклади таких метафор частіше трапляються в тоталітарних промовах і слугують для відокремлення правлячої верхівки від звичайних груп населення. У демократичних промовах така метафора не є продуктивною [4, с. 265].

Метафори відстані зазвичай використовуються для того, щоб дати уявлення про певне явище в порівнянні з минулим чи майбутнім, чи в певних територіальних рамках, і щоб запевнити аудиторію, що буде вжито наступних заходів [4, с. 263].

Метафора субординації особливо характерна для диктаторського суспільства. Вона, як правило, вказує на те, що адресати промови не можуть змінити ситуацію, тому що існує непереможна встановлена зверху централізована ієрархічна система суспільного устрою та державного управління. Демократія ж сама по собі передбачає рух, вибір, відсутність чітких імперативів, тому політики-демократи за допомогою метафор субординації намагаються підкреслити основне правило демократії – право вибору [4, с. 266].

Метафори вибору – це знову ж таки метафори демократії. Політики застосовують такі метафори для того, щоб показати виборцям наявність альтернативи [4, с. 265].

А. П. Чудінов надає негативну оцінку політичній діяльності. Він вводить поняття концептуальних дзеркал, які на його думку складаються з трьох основних елементів. Перший елемент – це ментальний світ людини та суспільства. Як наголошували Лакофф і Джонсон, наше мислення, щоденний досвід передаються метафорами, а, отже, вивчаючи метафору, ми досліджуємо людське мислення. Друге дзеркало – це уявлення людини про поняттєву сферу-джерело метафоричної експансії. У цьому випадку, важливим є те, як людина мислить про сферу-джерело, як вона її бачить зі сторони. Третє дзеркало – концептуалізація та структуралізація поняттєвої сфери, виділення в ній найважливішого, людина дає їй емотивну оцінку.

На думку Е.В. Будаєва та А.П. Чудінова, концептуальну метафору можна класифікувати відповідно до сфери-джерела. За цим принципом науковці виокремлюють такі типи метафор:

1. **Спортивна** – цей тип метафори акцентує увагу на тактиці та стратегії політичного змагання, позбавляючи виборців життєво важливої інформації про сутність політичних програм і наміри політиків. Коли спортивна гра (вибори) завершена, політики продовжують здійснювати реальний вплив на повсякденне життя громадян [2];

2. **Фізіологічна** – сутність цього типу метафор полягає в ототожненні політичних подій або діячів з частинами людського організму. Сучасна когнітивна семантика представляє метафоричне моделювання як засіб розуміння й оцінки будь-якого фрагмента дійсності за допомогою фреймів;

3. **Мілітарна** – більшість метафор у політичному дискурсі пов'язані з боротьбою за владу, тому політичну мову можна назвати мілітаризованою. У більшості випадків інтерпретація політичної діяльності реалізується за допомогою цього типу концептуальних метафор [6, с. 57].

Цікавою, на нашу думку, видається ще одна класифікація концептуальної метафори за А.П. Чудіновим, яка характерна саме для політичного дискурсу:

1. **Антропоморфна метафора**, котра дозволяє побачити, як кожна людина своєрідно моделює світ політики, відповідно до свого світосприйняття. Саме тому людина може сприймати і представляти метафорично складні та заплутані події, як прості та дуже знайомі;

2. **Природоморфна метафора**, існування якої пояснюється тим, що ще з давніх часів предмети живої та неживої природи слугували символами для людей. У наш час відповідно до таких символів-моделей люди сприймають соціальну та політичну реальність. Отже, завдяки такому типу концептуальних метафор створюється мовна картина політичного світу;

3. **Соціоморфна метафора**, сферами-джерелами якої є різні соціальні сфери діяльності людини, такі як спорт, театр, освіта тощо, котрі постійно взаємодіють одна з одною;

4. **Артефактна метафора**, існування якої пояснюється тим, що людина реалізує себе у власноруч створених речах-артефактах. Саме за аналогією з артефактами люди метафорично моделюють і політичну сферу, представляючи її компоненти як механізм, будівництво, комп'ютер, інструмент або інші подібні предмети [6, с. 119].

З огляду на лінгвокультурну специфіку сфери використання концептуальної метафори Н. Стіенстра виокремлює такі її типи:

1. **Універсальні**, котрі трапляються в багатьох культурах, оскільки багато що з людського досвіду є універсальним або щонайменше притаманне багатьом культурам і як наслідок часто не самі концептуальні метафори залежать від культури, а більше мовна реалізація;

2. **Культуро специфічні**, характерні лише для певної культури [7; 252].

Підсумовуючи, зазначимо, що тип концептуальної метафори залежить від способу категоризації дійсності. Оскільки таких способів існує чимало, питання типології концептуальної метафори не можна вважати вичерпаним цією науковою розвідкою. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в тому, щоб визначити культурно специфічні риси концептуальної метафори в британському політичному дискурсі.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арутюнова Н. Д. Метафора / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой ; Ин-т языкознания АН СССР. – М. : Сов. энцикл., 1990. – С. 296–297
2. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Метафора в политическом интердис- курсе. Монография. – Екатеринбург, Урал. гос. пед. ун-т, 2006. – 215 с.
3. Демьянков В.З. Тайна диалога: (Введение) [Электронный ресурс] / В.З. Демьянков // Диалог: Теоретические проблемы и методы исследования. – 1992
4. Зарецкая Е. Н. Риторика. Теория и практика речевой коммуникации / Зарецкая Е.Н. – Санкт-Петербург, 1998. – 345 с.
5. Лакофф Джордж, Джонсон Марк Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
6. Чудинов А. П. Ч-84 Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000): Монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001. – 238 с.
7. Stienstra N. Analysis of biblical metaphor with special reference to translation. / Nelly Stienstra. – Kampen: Kok Pharos, 1993. – 252 p.

Анастасія ГАЛЯНТ

**ПІДХОДИ ДО АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОЦІНЮВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ В ГОВОРІННІ ТА ПИСЬМІ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету іноземних мов)*

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Снісаренко І.Є.

Процес оцінювання результатів діяльності учнів є важливою складовою освітнього процесу й інструментом впливу на мотивацію до вивчення іноземної мови. Цей процес забезпечує систематичний збір вірогідної та адекватної інформації, інтерпретація якої дозволяє прийняти рішення про рівень знань, як навчальних програм взагалі, так і навчального процесу в цілому.

Методи та прийоми оцінювання повинні мати універсальний характер та бути адаптовані до потреб учнів різного віку і до різних навчальних ситуацій. Проблема сучасного етапу у навчанні іноземної мови у школі полягає в тому, що традиційні види контролю та способи атестації мають недоліки: низьку об'єктивність оцінювання, суб'єктивне ставлення викладача до учня, яке часто проявляється при проведенні будь-якого виду контролю. Цими причинами викликана необхідність пошуку альтернативних видів оцінювання [1, с. 179-181].

Якість освіти та технології її оцінювання є предметом дослідження багатьох вчених. У методиці навчання іноземних мов також є значні напрацювання в галузі контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів (В. П. Беспалько, О. І. Ваганова, В. Глазова, Є. Я. Григор'єва, Т. І. Іл'їна, А. Г. Кузьмінський, Ю. Є. Лавриш, А. В. Матієнко, Л. Р. Читао, С. А. Шилова, І. Н. Шкиндєрова, О. І. Щербак, І. Петерсен, І. Дуглас, Г. Вітакер та ін.). Водночас, технології альтернативного оцінювання потребують детального вивчення, що й зумовлює **актуальність теми** нашого дослідження.

Мета цієї статті полягає у з'ясуванні підходів до альтернативного оцінювання мовленнєвої компетенції в говорінні та письмі на уроках англійської мови у середній школі.

Об'єкт дослідження – альтернативне оцінювання усного та писемного англійського мовлення.

Предметом дослідження є підходи до альтернативного оцінювання мовленнєвої компетенції в говорінні та письмі.

Існує значна кількість наукових праць, які присвячені дослідженню контролю освітньої діяльності на усіх рівнях навчання, від дошкільного до вищих освітніх навчальних закладів. Думки щодо виду контролю можуть різнитися, але щодо його необхідності погоджуються усі освітяни. Оскільки без контролю знань, як поточних, так і кінцевих, неможливо правильно організувати освітній процес, особливо, для загальноосвітніх шкіл, відсутність контролю їх знань призведе через рік навчання до повного хаосу. А. Г. Кузьмінський вважає контроль і педагогічне оцінювання важливою складовою навчального процесу, тому контроль необхідно розглядати одним із вагомих, самостійних, завершальних елементів навчального процесу [6, с. 30].

В. Глазова зазначає, що поняття «оцінка» і «відмітка» ототожнюються, але авторка надає своє визначення, де оцінка – це процес, діяльність (або дія) оцінювання, що здійснюється людиною. Точність і повнота оцінки визначають раціональність руху до мети [4, с. 147].

Л. Р. Читао називає оцінку одним із вагомих інструментів створення стимулу до навчання, впливу на учнів та формування позитивної мотивації до навчання, яким володіють вчителі. За допомогою коректного контролю та оцінки учня, в останнього виробляється адекватна самооцінка та самокритичне ставлення до своїх успіхів. Саме тому Л. Р. Читао наголошує на тому, що сучасна система оцінювання потребує змін для підвищення її діагностичної вагомості й об'єктивності [11, с. 158].

Оцінка знань в українській школі також зазнала змін. Так, до 1935 року існувала трибальна оцінка: «добре», «задовільно» і «незадовільно», яку згодом визнали непридатною, оскільки вона призводила до зрівнялівки в оцінюванні учнів. Відтак, була введена чотирибальна система оцінювання: «відмінно», «добре», «задовільно» і «незадовільно», а на початку вересня 2000 року Верховна Рада України прийняла закон щодо 12-ти бальної системи оцінювання [9].

Пошук інших систем оцінювання продовжується через незадоволення учених практиків відомими системами оцінювання. У країнах Європи та Америки є досить численні спроби відійти від цифрової, символічної системи. Так, наприклад, у Німеччині проведено експеримент із введення діагностичних листів, у яких давалися словесні та цифрові оцінки знань учнів, мотивів навчання, розвитку мислення, під час вивчення шкільного предмета та окремих його тем. Результати оцінювання заносилися до спеціальної таблиці. В Англії існують «профілі», що складають тест і результати, зведені в таблицю-матрицю.



В. П. Беспалько пропонує в рамках педагогічної технології свою систему об'єктивного контролю та оцінки знань учнів, у якій домінуючою є розробка діагностичних цілей навчання, опис рівнів засвоєння знань та інструментарій підрахунку балів за дванадцятибальною системою оцінювання [2, с. 6]. Отже, сучасні науковці у галузі освіти намагаються розв'язати проблему об'єктивного контролю та оцінки знань учнів, але стикаються із організаційними та психологічними проблемами.

Американські науковці І. Петерсен, І. Дуглас, Г. Вітакер зазначають, що важливими інструментами рішення освітніх завдань є альтернативні та комбіновані методи контролю, під час яких виконання завдань полягає не тільки у визначенні рівня оволодіння навчального матеріалу, але й у володінні навичками вищого рівня: аргументування та спілкування. Комбіновані методи оцінювання забезпечують і об'єктивність оцінювання знань студентів, і їх мотивацію до навчання. Такий підхід до оцінювання дає можливість організувати та дисциплінувати студентів, сформувати цілеспрямованість та навички самоконтролю, оцінити кожен вид діяльності студентів [15, с. 3].

У сучасних умовах учні мають обмежену автономію навчання, яка виражена у лімітованому виборі тестових завдань та неможливості компенсувати свої недоліки демонстрацією найкращих умінь. Необхідним є формування навчальної автономії з метою забезпечення повної реалізації учнями власного потенціалу. А це є можливо лише за умов застосування методів альтернативного оцінювання [7, с. 123].

Критеріями альтернативних методів оцінювання визначають: вміння виокремлювати головне; порівнювати та аналізувати інформацію; відокремлювати факти від суб'єктивного міркування; виявляти причинно-наслідкові зв'язки; робити висновки; знаходити рішення та передбачати їх наслідки; демонструвати логічно обгрунтовані міркування [7, с. 123].

З точки зору гуманістичної педагогіки, головними принципами альтернативного контролю оволодіння іноземною мовою є створення найбільш прийнятних умов для самореалізації особистості учня та формування адекватної самооцінки та позитивних перспектив у навчальному процесі. На думку А. В. Матієнко, в умовах такого контролю, моніторинг та оцінювання навчальної діяльності стають тими процесами, які можуть бути виконані учнями за підтримки викладача. Тобто, самі школярі беруть участь в управлінні якістю власного навчання та організації власної пізнавальної діяльності [8, с. 232].

За класифікацією Ю. Е. Лавриш [7], існують такі методи альтернативного оцінювання: експрес-опитування, розширене опитування (повна відповідь з поясненням положень та наведенням аргументів), творче завдання, спостереження з використанням оцінювальних рубрик, самооцінка. До цих методів зарубіжні педагоги додають автентичне оцінювання, портфель індивідуальних освітніх досягнень («портфоліо»), застосування оцінювальних рубрик, написання есе, участь у тематичних дискусіях, тощо. Розглянемо деякі з цих методів детальніше.

Серед прийомів **автентичного оцінювання** при вивченні іноземних мов називають такі: дослідницькі проекти за фахом іноземною мовою, презентація результатів наукової роботи, проведення тематичної дискусії, творчі роботи (написання есе), наукові статті, анотації, підготовка коментарів до них, монографії тощо. Автентичне оцінювання з'явилося як окремий вид оцінювання наприкінці ХХ-го століття як альтернатива стандартизованому оцінюванню. Воно полягає в оцінюванні компетентностей, тобто оцінюванні зібраних, задокументованих фактів навчального процесу, які підтверджують практичне застосування набутих знань, вмінь та навичок. Види та методи передбачають використання завдань в умовах, наближених до реальних. Автентичне оцінювання орієнтоване на практичні результати навчальної діяльності, на використання фахової лексики в умовно-комунікативному середовищі [14, с. 36].

Завдання для автентичного оцінювання розробляються на основі ситуацій максимально наближених до реальних та залишають достатньо простору для розвитку вмінь учнів та інтересів. Цей вид оцінювання має на меті допомогти школярам формувати навички аналізу власної діяльності. За таких умов учням не потрібно заучувати інформацію напам'ять, виконувати тестові завдання, навпаки – головним є застосування аналітичних умінь, творчих здібностей та креативності, навичок усного та писемного мовлення, здібностей інтегрувати те, що вже вивчено, у комунікативну ситуацію. Навчальний процес є кінцевим результатом такого оцінювання [14, с. 37]. При застосуванні автентичного оцінювання викладач звертає увагу саме на показники індивідуального розвитку учня, а не порівнює його з досягненнями інших.

Застосування оцінювальних **рубрик** (інструкцій для оцінювання) є іншою формою альтернативного оцінювання. Це – орієнтири, що конкретизують, який вигляд повинен мати кожен рівень якості. Опис кожного рівня не є аналізом якості виконання завдання, а лише вказує на критерії, які потрібно брати до уваги під час складення загального судження, щодо якості виконання завдання. За допомогою рубрик можливо оцінювати письмові роботи, роботу в групах, проекти, усні презентації оскільки процес контролю відбувається максимально прозоро [5, с. 21].

Розрізняють два види рубрик: *холістичні* та *аналітичні*. При аналітичному підході необхідна ідентифікація певних характеристик або видів діяльності, які оцінюються окремо. Холістичні рубрики не вимагають окремого оцінювання кожного критерію чи виду діяльності, тобто продукт мовлення оцінюється у цілому. Рубрики є зворотнім зв'язком для викладача, за допомогою яких можна установлювати певні стандарти та висувати вимоги. На снові оцінювальних рубрик учні відпрацьовують навички самоконтролю, за допомогою якого вони самостійно визначають власний рівень володіння певними знаннями [12, с. 137].

При підготовці рубрик викладач має чітко визначити якості або критерії, які необхідно оцінити при певному виді мовленнєвої діяльності або виконанні завдання. Для складання рубрики необхідними є дескриптори, які складаються з двох частин: *опис критерію* та *опис рівня його виконання*. Далі зазначаються дескриптори найвищого та найнижчого рівня виконання роботи, за які учні отримують відповідні бали.



Опис кожного критерію визначає об'єктивну якість виконання роботи, а не особисте судження щодо цієї роботи [12, с. 321]. Наприклад, краще зазначити, що висловлювання учнів не мають граматичних помилок», ніж «висловлювання учнів вірні». У рубриках мають бути прописані всі критерії, за які учнів отримують бали.

Портфоліо досягнень учня – це комплект документів, який є сукупністю індивідуальних досягнень учня в різних сферах діяльності (навчальній, науково-дослідній, громадській, культурно-творчій, спортивній). Створення портфоліо дозволяє узагальнювати результати, отримані учнем у різноманітних видах діяльності в школі, а також оцінювати їх здатність і готовність до здійснення майбутньої професійної діяльності. Через портфоліо учень системно підходить до об'єктивної оцінки власних досягнень, визначає індивідуальну траєкторію навчання і майбутню професійну діяльність [3, с. 30-37].

Портфоліо вводиться з метою диференціації та індивідуалізації процесу навчання та діяльності учнів, відстеження процесу засвоєння загальнокультурних і професійних компетенцій, мотивування для досягнення високих результатів у різних сферах діяльності, оцінювання динаміки розвитку особистісних і професійних досягнень, підтримки навчальної та професійної самостійності й активності учня у процесі його навчання [13, с. 77-85].

Виділяють наступні принципи формування портфоліо: цілісність, тематична завершеність матеріалів; структуризація та логічність матеріалів, які подаються у портфоліо; систематичність і регулярність (учень систематично відстежує результати своєї діяльності, відбирає найцікавіші роботи до свого «досьє»); наочність і обґрунтованість презентації портфоліо учня; самооцінка учнями результатів оволодіння певними видами навчальної, наукової і творчої діяльності; акуратність й естетичність оформлення портфоліо [3, с. 14].

Портфоліо формується учнями під час отримання досягнень у різних видах діяльності. Наприклад, досягнення учня в період навчання умовно розділені на наступні види діяльності: досягнення у навчальній діяльності (самостійні роботи, контрольні роботи, тести, екзамени); досягнення в науково-дослідній діяльності (гранти, олімпіади, конкурси, проектна діяльність, участь у наукових конференціях, публікації наукових статей); досягнення в громадській діяльності (систематична участь у громадських заходах, активна діяльність в навчальних громадських організаціях, соціальна і комунікативна активність); досягнення в культурно-творчій діяльності (участь у культурно-мистецьких заходах, отримання нагород, призів, активна діяльність у різних творчих заходах); досягнення у спортивній діяльності (участь у спортивних змаганнях, отримання призів, медалей, кубків) [3, с. 816]. Основною одиницею змісту портфоліо є самостійна робота учнів у різних видах діяльності (навчальна, науково-дослідницька, громадська, культурно-творча), що забезпечує формування компетенцій [10].

Таки чином, альтернативне оцінювання позитивно впливає на ставлення учнів до іноземної мови у школі. Показниками досягнень учнів є особистісні надбання учнів, їх індивідуальний прогрес в освітньому процесі, формування мовленнєвих компетенцій. Комбінування різних видів оцінювання, що дозволяє простежити динаміку особистісного розвитку й індивідуального просування у вивченні та застосуванні англійської мови учнів, рівень сформованості основних мовленнєвих навичок і компетенцій в говорінні та письмі, дає можливість підвищити об'єктивність оцінювання, що, в свою чергу, стимулює розвиток інтересу до предмета «іноземній мові», потреби його використання у важливих для учнів ситуаціях, а також мотивує подальшу роботу учнів над вдосконаленням свого рівня володіння мовою.

Упровадження альтернативного оцінювання результатів навчання англійської мови та застосування його для контролю інших навчальних предметів є перспективою подальших розвідок.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аванесов В. С. Рейтинг студента // Школьные технологии. 2006. №5. – С. 179-181.
2. Беспалько В. П. Педагогическая технология // Новые методы и средства обучения / В. П. Беспалько, Л. В. Беспалько. – 1989. – №. 2. – С. 3-53.
3. Ваганова О. И. Выбор оценочных средств результатов подготовки бакалавров профессионального обучения / О. И. Ваганова, О. С. Царева // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – № 4 (48). – С. 30-37.
4. Глазова В. Оцінка як науковий феномен // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. – Вип. 1/за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ: СДПУ. – 2010. – С. 146-156.
5. Григорьева Е. Я. Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе / Е. Я. Григорьева // Среднее профессиональное образование. – 2014. – №. 6. – С. 20-21.
6. Кузьмінський А. Г. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А. Г. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
7. Лавриш Ю. Е. Альтернативні методи оцінювання результатів навчальної діяльності студентів при вивченні іноземної мови / Ю. Е. Лавриш // Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Сер.: Педагогічні та історичні науки. – 2014. – №. 119. – С. 123-129.
8. Матиенко А. В. Методическая концепция когнитивно-коммуникативного контроля в системе обучения иностранному языку студентов лингвистического вуза / А. В. Матиенко // Magister Dixit. – 2011. – №. 3. – С. 232-247.
9. Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. [Електронний ресурс]. / – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0428290-00>
10. Хижная А. В. Педагогические условия подготовки аспирантов в системе дополнительного образования по направлению «Преподаватель высшей школы» монография / А. В. Хижная, А. А. Червова. – Федеральное агентство по образованию, Воляжский гос. инженерно-пед. ун-т. – Нижний Новгород, 2006. – 192 с.
11. Читао Л. Р. Система оценивания: вопросы теории // Вестник Адыгейского государственного университета / Л. Р. Читао – 2006. – №. 2. – С. 158-160.
12. Шилова С. А. К вопросу о применении личностно-ориентированного контроля при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений // С. А. Шилова. // АНИ: педагогика и психология. – 2018. – №2 (23). – С. 319-322.
13. Шкиндерова И. Н. Портфолио студента в условиях производственной практики / И. Н. Шкиндерова // Казанский педагогический журнал. – 2013. – № 6 (101). – С. 77-85.
14. Щербак О. І. Теорія і практика оцінювання навчальних досягнень: Навчально-методичний посібник / О. І. Щербак, Н. З. Софій, Б. Ю. Бович – Івано-Франківськ, «Лілея-НВ», 2014. – 136 с.
15. Petersen I. Self-controlled case series methods: an alternative to standard epidemiological study designs/ I. Petersen, I. Douglas, H. Whitaker //bmj. – 2016. – Т. 354. – С. i4515.



Яна ГРЕБЕНЮК

ПОНЯТТЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ УНІВЕРСАЛІЇ ДЛЯ ТЕКСТІВ НОН-ФІКШЕНУ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук Стасюк Б. В.

Цікавість до питання перекладацьких універсалій виникла ще в середині 1990-х років, а саме – в той момент, коли з'явилися електронні корпуси, які перейняли на себе роль пошукових інструментів в перекладацьких дослідженнях. Основним джерелом інформації в той період стала стаття Мони Бейкер [3], в якій вона висловила думку, що великі електронні корпуси можуть бути ідеальним інструментом для того, аби вивчати лінгвістичну природу перекладу. Дослідниця прирівнювала електронні корпуси до корисного експериментального майданчика для серії гіпотез про універсальні особливості перекладу, які було висунуто іншими вченими лише на основі дрібномасштабних контрастивних досліджень.

Саме М. Бейкер була однією з перших, хто спробував дати визначення перекладацькій універсалії. За дослідницею, перекладацькі універсалії – це «мовні особливості, які типово зустрічаються в текстах перекладу, а не в текстах оригіналу і вважаються незалежними від впливу конкретних мовних пар, з якими працює перекладач під час перекладу». Щодо переліку перекладацьких універсалій, то в М. Бейкер він виглядав наступним чином:

- тенденція до експлікації
- усунення багатозначності
- спрощення
- зростаюча граматична умовність
- тенденція до надмірного використання типових рис мови перекладу
- опущення непотрібних повторів під час перекладу.

Після публікації статті М. Бейкер, питання перекладацьких універсалій неодноразово посідало центральне місце для обговорення в перекладацьких колах.

Намагання віднайти, або доречніше було б сказати – вивести, закони та закономірності перекладу не є нове для перекладознавчої науки. Однією з найвідоміших фігур у питанні закономірностей перекладу є Гідеон Турі, який вважав, що їх формулювання є основним завданням дескриптивного перекладознавства. Г. Турі вважає, що перекладацькі універсалії – це «обумовлені і ймовірнісні закономірності в перекладі», і навіть надає перевагу використанню терміну «закони» [7, с. 22]. Хочемо звернути увагу на те, що ми воліємо не застосовувати термін «закон», оскільки згідно з Словником української мови закон – це «те, що сприймається як незаперечне розпорядження, веління, обов'язкове для неухильного виконання; об'єктивно існуючий, постійний і необхідний взаємозв'язок між предметами, явищами або процесами, що впливає з їх внутрішньої природи, сутності» [2]. На нашу думку, таке визначення можна досить відносно застосувати до перекладу, тому ми воліємо послуговуватися визначенням «закономірності». Однак в рамках викладу бачення Г. Турі ми використовуватимемо термін «закон».

Цінність імовірнісних законів перекладацької поведінки, на думку Г. Турі, полягає в їхній «пояснювальній силі», а не в їх «існуванні». Дослідник пропонує послуговуватися двома законами перекладацької поведінки, а саме: закон зростаючої стандартизації і закон інтерференції. Згідно з першим, «текстеми» тексту оригіналу (знаки, які мають конкретні функції, що впливають з особливих відносин, які вони створюють в тексті), як правило, перетворюються на «реперторемі» мови перекладу (знаки, які належать до інституціоналізованої групи елементів, які є «кодіфікаціями явищ, які мають семіотичне значення для певної спільноти»). Вік, рівень білінгвізму, знання та досвід перекладача, когнітивні фактори та статус перекладу в межах культури мови перекладу можуть впливати на функціонування закону. Згідно з законом інтерференції – явища, що відносяться до складу тексту оригіналу – переносяться на текст перекладу. Ступінь реалізації цієї інтерференції залежить від професійного досвіду перекладача і соціокультурних умов, в яких створюється і споживається переклад. Досвідчені перекладачі, за словами Г. Турі, як правило, менше піддаються впливу тексту оригіналу, а інтерференція посилюється, «коли переклад здійснюється з високопрестижної культури» [6, с. 23-24]. На функціонування закону також впливає тип тексту. Наприклад, технічний переклад може відобразити менший ступінь інтерференції у порівнянні з художнім перекладом.

Ендрю Честерман також висловлював думку про те, що перекладознавство, як і будь-яка інша наука, має прагнути до пошуку узагальнень. Ці загальні закономірності або закони, за словами Е. Честермана [4], досліджуються шляхом висунення, упровадження та тестування загальних описових гіпотез про існування подібностей між різними типами перекладу, незважаючи ні на відмінності між ними, ні на унікальність кожного конкретного випадку.

На думку дослідника, існує три основні способи визначення перекладацьких універсалій [5].

1. Порівняння перекладу з непереказаними текстами мовою перекладу.

Подібні порівняння дозволяють зробити узагальнення щодо типових особливостей перекладу, особливо коли мова перекладу здається «незграбною та містить дивні колокації» тощо. Цікаво, що ці узагальнення, очевидно, базувалися головним чином на перекладах мовою, яка є рідною для перекладачів, тому пояснити подібний факт неадекватним володінням цільовою мовою не є можливим (багато подібних зауважень такого роду походять з спостережень, пов'язаних з художнім перекладом, який, в основному, здійснюється рідною мовою).

2. Порівняння перекладу з текстом оригіналу.



Тут знову ж таки, основний акцент традиційно робиться на зміні в перекладі, які одразу привертають до себе увагу та викликають негативну реакцію, або ж одразу сприймаються як помилки перекладача. Е. Честерман поділяє такі помилки на дві основні групи: ті, які спотворюють зміст (або стиль) твору оригіналу, і ті, які зловживають граматику або стилістичними нормами цільової мови.

3. Порівняння перекладу зі вже існуючими перекладами (якщо такі є).

За словами Е. Честермана, лише таким чином можна дійти до будь-якого узагальнення щодо текстових ознак, які можуть бути специфічними для перекладу як такого. На початку 1990-х років учені-перекладачі почали частіше використовувати цей вид порівняння, що було спричинено появою корпусних досліджень.

На основі вищевикладеного, Е. Честерман чітко розмежує S-універсалії, тобто «універсальні відмінності між перекладами та текстами оригіналу», і T-універсалії – «універсальні відмінності між перекладами і зіставними неперекладеними текстами», а також наводить наступну їхню класифікацію:

- S-універсалії

- Подовження. Переклади, як правило, довші, ніж їхні тексти оригіналу. На нашу думку, твердження щодо існування подібної універсалії є відносним, оскільки воно у кожному випадку залежатиме від мовних пар. Наприклад, для перекладу з англійською українською це твердження буде правдивим, а у зворотному випадку – ні.

- Інтерференція та стандартизація. Тут Е. Честерман послуговується законами Г. Турі (див. вище).

- Нормалізація діалектів.

- Скорочення складних манер оповіді.

- Роз'яснення. Це одна з найбільш широко вивчених і обговорюваних потенційних універсалій. Ідея полягає в тому, що переклади містять більше пояснень, ніж їхні оригінали.

- Гіпотеза ретрансляції. Вона стверджує, що пізніші переклади певного твору на одну і ту ж саму мову перекладу наближаються до тексту оригіналу.

- Зменшення кількості повторів.

- T-універсалії

- Спрощення. Е. Честерман використовує цю універсалію, базуючись на висновках, які зробила дослідниця С. Лавіоса-Брейсвейт [6] у своєму великому дослідженні, використовуючи порівняльний корпус англійських перекладів у порівнянні з неперекладеними текстами англійською мовою. Вона використовувала низку критеріїв спрощення, які включали: лексичну різноманітність (переклади показали меншу різноманітність); лексичну щільність (переклади мали більшу частку функціональних слів у співвідношенні до лексичних слів, тобто вони були менш щільними). Ці критерії свідчать про те, що переклади, як правило, простіші, ніж неперекладені тексти.

- Конвенціоналізація. Ця ідея полягає в тому, що переклади прагнуть мати більш звичайне застосування.

- Нетипове використання лексики. Якщо це твердження є правдивим, тоді переклади мають демонструвати дві протилежні тенденції: надмірне використання найбільш типових слів і структур мови перекладу (див. Спрощення), а також виявлення ознак нетипового використання.

- Недостатнє представлення специфічних елементів мови перекладу. Гіпотезу про унікальні елементи запропонувала С. Тіркконен-Кондіт [8]. Ідея полягає в тому, що елементи мови, які формально дуже відрізняються від мови оригіналу (і в цьому сенсі є «унікальними»), не будуть часто використовуватися в перекладах, виходячи з припущення, що ментальне сприйняття тексту ґрунтується, перш за все, на формі мови оригіналу.

Безперечно, Мона Бейкер, Ендрю Честерман та Гідеон Турі зробили вагомий внесок у дослідження перекладацьких універсалій, однак зважаючи на те, що визначенням перекладацьких універсалій, які було запропоновано ними вже більше десяти років, ми вважаємо за необхідно їх осучаснити та запропонувати власне. Також хочемо зазначити, що наше тлумачення першочергово буде стосуватися текстів нон-фікшен, хоча саме поняття «нон-фікшен» у нашій дефініції не фігуруватиме, оскільки це апіорі суперечитиме визначенню «універсалії» загалом, яке також було нами попередньо розглянуто.

Проаналізувавши вже наявні визначення, на нашу думку, перекладацькі універсалії – це текстові особливості, які притаманні друготворам та не залежать напряму від мовних пар і самого процесу перекладу. Особливий акцент хочемо зробити на слові «текстові», оскільки у визначеннях вищезазначених вчених зазвичай мовиться лише про «мовні» особливості. Під час розгляду характерних рис літератури нон-фікшен, ми не раз наголошували на тому, що важлива роль відводиться екстралінгвальним факторам. Тому обмежуватися лише «мовними» особливостями в контексті літератури нон-фікшен означало б випустити з поля зору позамовні характерні риси, які часом є навіть більш важливими з перекладацького погляду.

І одразу ж виникає питання: в чому полягає користь дослідження перекладацьких універсалій? Відповідь ми знаходимо у статті М. Куліновської «Переводческие универсалии как центральное направление корпусного переводоведения» [1], де вказано, що ретельно вивчення цього питання дозволяє вирішити наступні задачі:

1. Накопичити об'єктивні знання про процес перекладу, про види і ступінь прояву універсалій в різних дискурсивних умовах, про способи їх виявлення корпусними методами (пошукові дослідження).

2. Виявити причинно-наслідковий зв'язок між екстралінгвістичними факторами і властивостями перекладів (інтерпретативні дослідження).

3. Описати чинні дескриптивні норми або їхні зміни.



4. Підвищити усвідомленість перекладацької діяльності. Дослідниця вказує, що «маючи уявлення про об'єктивні закономірності перекладацького процесу, перекладач, можливо, зможе відрефлексувати ті чи інші тенденції в своїй діяльності».

5. Розробити лінгво-інженерні системи: від виявлення перекладених текстів в складі планованого корпусу неперекладених текстів до виявлення випадків плагіату і оцінки якості перекладу.

6. Виробити методологію порівняння (декількох) корпусів, вдосконалити статистичні заходи, методи машинного навчання, планування експериментів і технічних засобів реалізації порівняльних задач.

7. Описати перекладацький дискурс як підсистему, що впливає на всю систему літературної мови і її використання.

Однак не зважаючи на це, ми можемо зробити висновок, що питання універсальї досі залишається дуже суперечливим. У той час як деякі вчені (наприклад, С. Лавіоса-Брейсвейт) стверджують, що вони знайшли численні підтвердження гіпотез стосовно загальних лінгвістичних властивостей мови перекладу, таких як спрощення, інші (наприклад, Марія Тимочко та Оугі Палопоскі) [7, с. 309] вважають, що сама ідея перекладацьких універсальї є абсурдною, оскільки дослідники не мають можливості проаналізувати переклади з усіх часових епох і всіх мов. На думку М. Тимочко, пошук універсальї законів перекладу впливає з традиції емпіричних досліджень, «твердження яких про наукову об'єктивність було серйозно поставлено під сумнів дослідженням суб'єктивності двадцятого століття в соціальних науках». Інші дослідники ж, знову ж таки, пропонують нові підтипи універсальї (наприклад, Е. Честерман), ставлять під сумнів або розвивають вже встановлені концепції (наприклад, Г. Турі).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кулиновская М. А. Переводческие универсалии как центральное направление корпусного переводоведения. Проблемы перевода региональных авторов, в том числе представителей коренных малочисленных народов Севера Западной Сибири, на иностранные языки: Региональная конференция; 18 ноября; 18 декабря, 2015 г., Ханты-Мансийск, Тюмень: Материалы конференции. Екатеринбург: Баско (ИП Симакова Г. В.), 2015. С. 13-19.
2. Словник української мови. URL: <http://sum.in.ua>
3. Baker M. Corpus linguistics and translation studies – Implications and applications. In M. Baker, G. Francis, & E. Tognini-Bonelli (Eds.), Text and Technology. Amsterdam: John Benjamins. 1993. P. 233-250.
4. Chesterman A. Classifying translation universals. Paper given at the Third EST Congress Translation Studies: Claims, Changes and Challenges, August 30 – Sept. 1, 2001 Copenhagen.
5. Chesterman A. Why study translation universals? Acta Translatologica Helsingiensia. R. Hartama-Heinonen and P. Kukkonen (eds). Vol 1. Helsingfors: Helsingfors universitet, 2010. P. 38-48.
6. Laviosa-Braithwaite S. Universals of Translation. In M. Baker (ed.), Routledge Encyclopedia of Translation Studies. London & New York: Routledge. 2001. P. 288-291.
7. Routledge encyclopedia of translation studies / edited by Mona Baker and Gabriela Saldanha. 2004. P. 306-310.
8. Tirkkonen-Condit S. Unique items – Over- or under-represented in translated language? In A. Mauranen & P. Kujamäki (eds). 2004. P. 177-184.

Наталія ГРИЦЮК

РОЛЬ ЕЛЕКТРОННИХ СЛОВНИКІВ У ФОРМУВАННІ ЛЕКСИКОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Дацька Т. О.*

Отримання повноцінної освіти сьогодні практично неможливе без звернення до словників – інтелектуального наставника й поради, який дозволяє істотно полегшити пошук необхідної базової інформації з різних проблем знання. Не випадково останні десятиліття вважають періодом активного розвитку навчальної лексикографії [6, с. 148].

Безсумнівним є той факт, що у вік бурхливого розвитку комп'ютерно-інформаційних технологій перспективним напрямком подальшої словникарської роботи можна вважати комп'ютерну лексикографію. Такий різновид видань значно спрощує і пришвидшує пошук необхідної інформації та її використання. Значній оптимізації процесу вивчення іноземної мови серед старшокласників сприяють допоміжні засоби навчання, зокрема електронні словники. Електронний словник – це певним чином систематизована лексична інформація або словникова база даних, яка зберігається у пам'яті програмної системи і може бути відображена на екрані [9, с. 205]. Кожний словник залежно від призначення і функцій – загальномовний чи спеціальний, одномовний чи перекладний, нормативний, вибіркового, генетичний – допомагає вибудувати текст й адекватно сприймати відповідні елементи в ньому. Зокрема, у випадках, коли виникають проблеми щодо розуміння значення слова в тексті, вагання в правильності його використання в мовленні, перш за все корисно звертатися до авторитетного тлумачного словника. Ці словники ще називають комплексними, бо слово тут постає в нерозривній єдності парадигматичного, синтагматичного і дериваційного аспектах. Робота з тлумачним словником сприяє розумінню глибинного смислу слова [7, с. 42]. Саме тому ми досліджуємо роль таких авторитетних електронних тлумачних словників як: Merriam-Webster Dictionary, Longman Dictionary of Contemporary English та Oxford Learner's Advanced Dictionary у формуванні лексикографічної компетенції учнів старшої школи. Тлумачні словники є обов'язковим атрибутом для тих, хто займається вивченням іноземної мови, а сучасна електронна форма словника дозволяє усунути неминучі недоліки «паперової» лексикографії і тим самим піднести її на більш якісний та досконалий рівень, а процес вивчення іноземної мови зробити більш ефективним.

Актуальність використання саме електронних словників у вивченні іноземної мови на уроках або у позаурочний час полягає в тому, що такі словники поєднують у собі і великий об'єм слів і зручність у користуванні. Це досягається завдяки машинному механізму пошуку. Електронний словник може



задовольнити потреби широкої аудиторії, користувачів з будь-яким мовним досвідом. Це забезпечується шляхом структуризації словникової статті, що виділяє основні типи інформації про слово. Також будь-який елемент може бути гіпер-посиланням на іншу статтю. Ця система забезпечує можливість швидкого доступу до потрібної інформації без виснажливих пошуків. Інший аспект, за яким електронний словник є кращим за традиційний паперовий – це адекватна передача сучасної лексики, яка постійно змінюється та поновлюється. «Паперові» на це не здатні, бо вони дуже довго готуються і потім майже не оновлюються, фактично більшість з них сьогодні просто застаріли. Електронні словники є набагато зручнішими для тих, хто працює над текстом і кому треба знати, як слова поєднуються між собою, які сполучники при цьому використовуються, чи є доречними сталі вирази. Якщо з «паперовим словником» виконати цю задачу досить складно, то на комп'ютері користувач може відкрити одразу декілька статей, порівняти їх, дослідити найдрібніші нюанси слова.

Сучасні словники, видані закордонними видавництвами, такими як Cambridge University Press, Oxford University Press, Pearson Longman Education мають електронну версію словника на CD-ROM з супутніми тренувальними вправами або онлайн версії, які доступні всім. Мультимедійний характер ресурсів робить виконання завдань більш привабливим для студентів, елемент новизни підтримує їх увагу та концентрацію.

Безперечно, рівень загальної й мовленнєвої культури мовної особистості багато в чому визначається лексикографічною компетенцією. Поняття «лексикографічна компетенція» фактично є складовою частиною поняття мовної культури. Поняття «лексикографічної компетенції» вперше науково обґрунтовано А. С. Надолинською в її дисертаційній праці «Формування лексикографічної компетенції в студентів філологічних спеціальностей» [5, с. 371]. На думку дослідниці, лексикографічна компетенція – це цілісне трикомпонентне утворення, яке охоплює лексикографічні знання (засвоєння термінологічної бази з розділу «Лексикографія», знання основних лексикографічних праць, розуміння принципів побудови словникової статті), лексикографічні навички (це навички оперувати набутими лексикографічними знаннями в професійній діяльності та навички наукових досліджень у галузі лексикографії), лексикографічні вміння (уміння одержувати словникову інформацію, узагальнювати й зберігати її, користуватися словниково-довідковою інформацією. За Ф. Бацевич, лексикографічна компетенція передбачає усвідомлення потреби використання словника для вирішення пізнавальних і комунікативних завдань; уміння обрати потрібний словник залежно від конкретних пізнавальних завдань та уміння сприймати текст словника і отримувати з нього необхідну інформацію про слово [1, с. 205].

Л. І. Коткова виокремлює чотири компоненти в складі структури лексикографічної компетенції: 1) мотиваційний; 2) емоційно-естетичний; 3) інформаційний; 4) операційно-діяльнісний. Суть мотиваційного та емоційно-естетичного компонентів полягає у сформованості в студентів усвідомленого інтересу до лексикографії, переконаності в її суспільній значущості, бажанні здійснювати лексикографічний пошук, виробляти мовний смак розширення філологічного кругозору й одержувати від цього емоційне та професійне задоволення. Інформаційний компонент передбачає знання праць лексикографів, типів словників, особливостей словникової статті в різних типах словників, професійної лексикографічної роботи з текстом. Складовими частинами операційно-діяльнісного компонента є вміння й навички оперувати набутими лексикографічними знаннями в професійній діяльності: сприймати, упізнавати, аналізувати, зіставляти та розмежовувати мовні явища й факти, коментувати; оцінювати їх під кутом зору нормативності, відповідності сфері та ситуації спілкування; розмежовувати варіанти норм і мовленнєві порушення; виконувати порівняльний аналіз словників, володіти навичками обробки лексикографічного матеріалу, укладати власні словники-довідники [3, с. 79].

У старшій школі систематизується та узагальнюється мовний досвід учнів, набутий ними на попередніх ступенях вивчення мови. Методи і види навчальної діяльності все більше набувають форм, наближених до реальних умов спілкування. Збільшується робота з формування пасивного лексичного мінімуму у процесі самостійного читання. Зростає питома вага самостійної роботи учнів з новою лексикою, удосконалюються прийоми користування двомовними та одномовними словниками [8, с. 18]. Незважаючи на значний відсоток самостійної роботи старшокласників, роботу зі словниками необхідно проводити систематично, що є повноваженням саме вчителя, а не учнів, недостатньо дати тільки посилання на словники в інтернеті на початку навчального року. Можна періодично давати учням завдання опрацьовувати словникові статті й складати асоціативний куц до певної теми, підбирати ключові слова до висловлювання, ознайомлювати інших учнів з вимовою нових слів, знаходити тлумачення фразеологізмів, прислів'їв тощо [2, с. 117].

За Надолинською А.С., ефективними виявились такі прийоми роботи для формування лексикографічної компетенції [4, с. 213]:

I. На етапі ознайомлення зі словником (мотивація навчальної діяльності):

1) аналіз словникової статті, яка побудована відповідно до загальних положень сучасної лінгвоконцептології;

2) аналіз будови словника.

II. На етапі формування лексикографічних умінь (репродуктивна діяльність):

1) ілюстрування лексико-фразеологічних та лінгвокультурологічних понять, фактів, реалій під час викладу матеріалу вчителем, а також у процесі самостійної (творчої, дослідницької) роботи учнів;

2) порівняння власного тлумачення слова (національно-культурної інформації) з тим, що подано в словнику;

3) з'ясування символічного значення слова, розмежування лінгвістичної та культурологічної характеристики етнокультурних одиниць;



4) доповнення словникових статей новою культурологічною інформацією, розширення системи гіперпосилань;

5) тлумачення національно забарвлених мовних одиниць / культурних концептів як один з етапів лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту.

III. На етапі творчого застосування лексикографічних знань, умінь і навичок (продуктивна та пошуково-дослідницька діяльність):

1) робота зі словником як підготовчий етап до написання творчих письмових робіт, побудованих на осмисленні національно-культурних цінностей, етнокультурних одиниць.

Як засвідчила наша практика використання електронних словників під час навчання учнів старших класів, досить ефективними виявились такі прийоми роботи із електронними словниками, як: аналіз словникової статті, аналіз будови словника та ілюстрування лексико-фразеологічних понять, фактів у процесі творчої та самостійної роботи учнів. Учні намагались візуалізувати поняття для простішого його розуміння та сприйняття. Під час порівняння власного тлумачення слова з тим, що подано в словнику виникали труднощі, оскільки учні тлумачили слова більш описово, що відрізнялось від тлумачень понять у словнику. З'ясування символічного значення слова та доповнення словникових статей новою культурологічною інформацією виявились надскладними завданнями для учнів.

Використання електронних словників на уроках англійської мови є необхідною навчальною діяльністю, що призводить до формування лексикографічної компетентності учнів, яка характеризується високим ступенем професійної філологічної підготовки, засвідчує інтерес і повагу користувача до вивчуваної мови та її історії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
2. Богдан Л. О. Роль електронних навчальних засобів в організації самостійної роботи учнів з англійської мови / Л. О. Богдан // Таврійський вісник освіти. – 2014. – № 3. – С. 113 –117.
3. Коткова Л.І. Формування лексикографічної компетенції як показника мовної культури учня / Л.І. Коткова // Наукові записки МДУ ім. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 5. – С. 79-82.
4. Надолинська А. С. Методика формування лексикографічної компетенції на філологічних факультетах ВЗО / А.С. Надолинська // Наукові записки. – 2011. – Вип. 101. – С. 209 – 215.
5. Надолинська А. С. Система вправ з розвитку лексикографічних умінь і навичок у майбутніх філологів / А. С. Надолинська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – № 2 (12). – С. 371–376.
6. Полюга Л. Проблеми української лексикографії в освітянському процесі / Л. Полюга // Українська мова в освіті: зб. мат. Всеукраїнської наукової конференції “Українська мова в освіті”. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – С. 141– 153.
7. Семенов О. Лексикографічна компетенція як показник мовної культури особистості / О. Семенов // Українська література в загальноосвітній школі. – 2008. – № 2. – С. 41–44.
8. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції / С. В. Смоліна // Іноземні мови. – 2010. – № 4. – С. 16 – 23.
9. Шумський О. Можливості використання електронних освітніх ресурсів у навчанні іноземної мови / О. Шумський // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки. – 2016. – № 1. – С. 199 – 215.

Олексі́й ДОВБНЯ

КОНЦЕПТУАЛЬНА МЕТАФОРИЧНА МОДЕЛЬ *POLITICS IS A GAME OF CHESS* У ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ ДОНАЛЬДА ТРАМПА

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кібальнікова Т. В.

Застосування концептуальних метафор – це поширений тренд у політичному дискурсі, оскільки вони дають можливість підвищити ефективність промови, створюючи виразність та образність. Метафора в політичному дискурсі виконує функцію «живого організму», який постійно еволюціонує [6; с. 354].

Сфери-джерела концептуальних метафор, які трапляються в політичному дискурсі, різноманітні. Шахи, як одна із найдавніших ігор, яка з'явилася півтори тисячі років тому, залишаються популярною забавою людства, а шахова термінологія увійшла до різних сфер життя (політика не стала виключенням). Гра в шахи та політика мають багато спільного, адже обидва види діяльності вимагають неабияких аналітичних здібностей для побудови стратегій та їх реалізації під час гри [4, с. 91].

Мета роботи полягає в тому, щоб визначити роль, яку виконує метафора *POLITICS IS A GAME OF CHESS* у політичному дискурсі 45-го президента США Дональда Трампа (як кандидата Республіканської партії та діючого президента).

Об'єктом дослідження є концептуальна метафора *POLITICS IS A GAME OF CHESS* в політичному дискурсі Трампа. **Предметом дослідження** – лексико-семантичні особливості вербалізації концептуальної метафори *POLITICS IS A GAME OF CHESS* у політичному дискурсі Д. Трампа.

Фактичним матеріалом дослідження стали інтерв'ю, промови, твіти та інші жанрові варіанти політичного дискурсу Д. Трампа як кандидата в президенти США (2015-2016) та діючого президента США (2017-2019), де трапляються лексеми з метафоричним значенням шахової тематики.

Термін «концептуальна метафора» був запропонований лінгвістом Джоржем Лакоффом. Його фундаментальна праця “*Metaphors We Live By*” показала, як концептуальні метафори переплітаються з повсякденним життям людей та з базовим сприйняттям мови. Метафора слугує для передачі когнітивної інформації, що показує зв'язок між старими та щойно набутими знаннями [7].

Під терміном «метафорична модель» слід розуміти динамічну структуру, в рамках якої відбувається взаємодія між сферою-джерелом та сферою-мішенню [5].



К. Мелоун дійшов висновку, що в американському політичному дискурсі досить часто вживаються ігрові метафори, але вони можуть мати негативний вплив. По-перше, якщо виборці сприймаються у якості пасивних спостерігачів (тобто у них формується враження, що вони не є активними учасниками самої гри). По-друге, ігрові метафори фокусують увагу виборців на самому змаганні, відволікаючи їх від головних питань політичної кампанії [3].

Політичні метафори, сферою-джерелом яких виступають азартні ігри, позначають необхідність ризику, прогнози і т.д. При цьому слід відмітити, що вони здебільшого мають пейоративне забарвлення, оскільки політики зображуються в якості гравців у карти, рулетку, тоталізатора, які намагаються зірвати куш. Метафори зі сферою-джерелом “шахи” сприймаються виборцями краще, ніж метафори, сфера-джерело яких пов'язані з азартними іграми, коли формується враження, що головний кандидат хоче «зірвати куш» [9; с. 104].

Концептуалізація різних аспектів життя (включаючи політику) у якості метафор, що відноситься до сфери-джерела “шахи” свідчить про те, що аудиторія має контроль над ситуацією. У такому випадку результат залежить від логіки, а не від фізичної сили чи шансу (як у випадку з азартними іграми). У західних суспільствах надається перевага логіці та раціональності [2; с. 12].

Згідно з А. П. Чудіновим, шахи є однією з улюблених ігор як політичних діячів, так і працівників медіа, які освітлюють політичні події [10; с. 3]. Достатньо легко пояснити, чому використання шахових метафор є поширеним у політичному дискурсі. Гра в шахи -- це стародавня складна ментальна діяльність, у якій беруть участь два опоненти.

Ще однією причиною такої концептуалізації є популяризація шахів у другій половині ХХ століття, при цьому стрімкий розвиток шахових шкіл збігається з “холодною війною” між Радянським Союзом та США. Шахові метафори часто використовувалися як у радянській, так і в західній пресі для характеристики політичного протистояння між зазначеними вище державами [11; с. 3].

Політичні дебати можна розглядати як «шаховий матч» або «шахову партію». При цьому в ЗМІ використовують різноманітні терміни, щоб підкреслити спритність політичних опонентів. Таким чином, політика зображується в якості пересування політичних фігур на шахматній дошці.

Гра в шахи в дискурсі Д.Трампа асоціюється з опонентами, які мають змогу отримати перевагу.

(1) *China does is like a great chess master, it's brilliant* [12].

У прикладі 1 Д. Трамп порівнює Китай з гротмейстером, який використовує складні стратегії для отримання перемоги. У цьому випадку мова йде про валютні маніпуляції Китаю, який послаблює юань для того, щоб виграти торгівлю війну з США.

Оскільки Китай має перевагу на «шаховій дошці», то США складно виграти цю партію, яка виступає ігровою метафорою для зображення довготривалого торгового конфлікту між США та Китаєм.

Гра в шахи часто протиставляється шашкам, оскільки обидві гри вимагають складних стратегій для досягнення мети. Наприклад, під час президентської гонки одне з найпопулярніших видань The New York Times опублікувало статтю з заголовком “Democrats Are Playing Checkers While Trump Is Playing Chess”, щоб підкреслити недоліки внутрішньої політики Демократичної партії [1].

Д. Трамп використовує це порівняння, щоб показати, що його політичний опонент Хіларі Клінтон недооцінювала його кандидатуру (ведучий NBC Чак Тод стверджував, що Клінтон бажала бачити Трампа у якості свого опонента).

(2) *Chuck, not checkers, it's little chess, Chuck, not checkers, it's little chess* [13].

У прикладах 3 та 4 термін *stalemate* використовується для того, щоб описати необхідність обрання “ядерного варіанту” (англ. nuclear option) для того, щоб узгодити бюджет і відновити роботу уряду:

(3) *Together, we can break decades of political stalemate* [14].

(4) *If stalemate continues, Republicans should go to 51% (Nuclear Option) and vote on real, long term budget, no C.R. 's!* [15]

Пат (англ. stalemate) – це ситуація в шахах, коли гравець не може зробити хід, оскільки всі його фігури та пішаки є заблокованими.

Відповідно, гра закінчується нічиєю, а не перемогою одного з гравців, що в дискурсі Д. Трампа асоціюється з політичною стагнацією.

Під час партії в шахи у грі беруть участь як сильні, так і слабкі фігури, які використовуються в політичному дискурсі для опису «гравців», що є «фаворитами» та «аутсайдерами». Крім того, слабкі фігури також можуть використовуватися сильними зі стратегічною метою.

Під час свого звернення до нації в прямому ефірі з Овального офісу Д. Трамп згадає шахматну фігуру “пішак” (англ. pawn), щоб показати як мексиканські банди використовують дітей, щоб нелегально емігрувати до Сполучених Штатів (приклад 5). Таким чином, він наголошує на необхідності побудови стіни на кордоні з Мексикою:

(5) *Last month, 20,000 migrant children were illegally brought into the United States, a dramatic increase. These children are used as human pawns by vicious coyotes and ruthless gangs* [16].

Образність і картинність політичної метафори *POLITICS IS A GAME OF CHESS* обумовлює її високий прагматичний потенціал. Гра в шахи розглядаються як побудова політичною стратегії.

При цьому слід зазначити, що ця метафора виступає дієвим способом впливу на мовну свідомість виборців. Електорату простіше зрозуміти різноманітні політичні процеси, якщо вони подаються у формі шахматної термінології, чим користується Трамп для досягнення своїх цілей.



Наша наукова розвідка є лише однією спробою визначити значущість концептуальних метафор у політичному дискурсі. Особливості функціонування вищезазначеної концептуальної метафори в поєднанні з іншими мовленнєвими засобами потребують подальшого вивчення.

БІБЛІОГРАФІЯ

- [Electronic source] “Democrats Are Playing Checkers While Trump Is Playing Chess” – Access mode: <https://www.nytimes.com/2017/10/12/opinion/democrats-are-playing-checkers-while-trump-is-playing-chess.html>
 - Ilić Biljana Mišić CHESS-RELATED METAPHORS – GENS UNA SUMUS / Biljana Mišić Ilić – Access mode: <http://facta.junis.ni.ac.rs/lal/lal2008/lal2008-02.pdf>
 - Malone C. The Sport of Politics / Christopher Malone Access mode: http://www.pbs.org/inthemix/shows/show_politics5.html
 - Асмус А. С. Спортивные метафоры семантического поля «шахматная игра» в печатных средствах массовой информации [Текст] // Современная филология: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа: Лето, 2015. – с. 89-91. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/137/7337/>
 - Баранов А.Н. Очерк когнитивной теории метафоры // Русская политическая метафора. Материалы к словарю / А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов – М.: Институт русского языка АН СССР, 1991. – С. 184–192.
 - Добош О.С. МІФОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ МЕТАФОРИ В АМЕРИКАНСЬКОМУ І УКРАЇНСЬКОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ПУБЛІЧНИХ ПРОМОВ ПРЕЗИДЕНТІВ Б. ОБАМИ І П. ПОРОШЕНКА) / О.С. Добош – Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/6/88.pdf>
 - Никитина М.А. О когнитивном потенциале метафоры в научном тексте/ М.А. Никитина Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-kognitivnom-potentsiale-metafory-v-nauchnom-tekste>
 - Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 387–415.
 - Литвинова Т. И. МЕТАФОРЫ СО СФЕРАМИ-ИСТОЧНИКАМИ «СПОРТ» И «ИГРА» В НЕМЕЦКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ // Т. И. Литвинова – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/metafory-so-sferami-istochnikami-sport-i-igra-v-nemetskom-politicheskom-diskurse>
 - Чудинов А.П., РОССИЯ В МЕТАФОРИЧЕСКОМ ЗЕРКАЛЕ/ А.П. Чудинов Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/pdf/132622929.pdf>
 - Поскребышева Т.А. МЕТАФОРА ШАХМАТНОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ОБРАЗА РОССИИ В АМЕРИКАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ/ Т.А. Поскребышева – Режим доступа: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2015_9-1_40.pdf
- СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ**
- https://www.youtube.com/watch?v=1jM8W_y-tRE
 - https://www.youtube.com/watch?time_continue=2235&v=9W5VbFj8n04
 - https://www.youtube.com/watch?time_continue=476&v=JTyp6hbCka0
 - <https://twitter.com/realDonaldTrump/status/955056249925750784>
 - https://www.youtube.com/watch?v=LF_xB_gg63U

Олена ДРОЗД

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЕКЗИСТЕНЦІЙНИХ КОНСТРУКЦІЙ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ (НА МАТЕРІАЛІ ГОТИЧНИХ РОМАНІВ “THE MONK: A ROMANCE” ТА “THE THIRTEENTH TALE”)

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультет іноземних мовлення)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Снісаренко І. Є.

Людське життя може бути представлено як сукупність базових взаємопов'язаних мисленнєвих категорій, одною із яких є *екзистенція*. Уперше термін *екзистенція* у його сучасному значенні був вжитий С. К'єркегором [5, с.32], який представив *екзистенцію* не як один з багатьох компонентів у структурі людської самоідентичності, а як домінуючий принцип пізнання. Філософ визначає *екзистенцію* як процес, пов'язаний одночасно із реальністю та позареальністю, адже вона належить до фундаментальних структур людської свідомості [5, с.33-35]. На морфологічному рівні *екзистенція* як мовна категорія може бути реалізованою за допомогою різних лексичних одиниць: іменників (*a being (sth. that exists), being, lifetime, lifespan, living, occurrence* та інших), дієслів (*to appear, to be, to exist, to follow, to live, to occur, to remain, to return, to stay* та інших), прикметників (*active, alive, breathing, existential, lifelike, living, mobile, real* та інших) [1, с.108]. Крім того, узаконена категорія може бути реалізована на синтаксичному рівні шляхом використання відповідних конструкцій, які вказують на існування чи наявність об'єкта [1, с.109].

У англійській мові засобом реалізації категорії *екзистенція* є, у першу чергу, екзистенційні конструкції. Останні констатують той факт, що певна річ існує та зазвичай складаються зі слова *there*, дієслова, іменної фрази та обставини місця (“коди”) [7, с.212]. Слово *there* властиві якості та функції підмета, однак воно позбавлене лексичного значення та має формальний характер [7, с.214]. К. Аллан [2, с.1] запропонував термін *proform* (“проформа”) для позначення цього елементу. У свою чергу, іменна фраза слугує фактичним підметом, який узгоджується у формі з присудком, вираженим дієсловом. Для екзистенційних конструкцій є типовим використання дієслова *to be* у відповідній часовій формі. “Кода” екзистенційної конструкції визначає місце або напрямок дії об'єкта мовлення. У більшості випадків у складі “коди” вживаються прийменники *in, on* та *at*. “Кода” екзистенційної конструкції перебуває у тісному зв'язку із фактичним підметом. Одночасно, цей елемент пов'язаний із формальним підметом та присудком, оскільки, на думку Л. Міккельсена, всі елементи цього типу конструкцій взаємодіють між собою [7, с.215-218].

Екзистенційні конструкції є поліфункціональними, виконуючи функції:

- 1) вираження факту існування об'єкта у просторі;
- 2) введення нового референта у дискурс;
- 3) фокусування уваги на характеристиках указанного референта за допомогою додаткових елементів конструкції [4, с. 136].

Екзистенційні конструкції є об'єктами численних класифікацій, зокрема, семантичної (Г. Андерман та М. Роджерс [4]) та структурної (К. Аймер та Б. Альтенберг [3]). За Г. Андерман та М. Роджерс [4, с.134], екзистенційні конструкції поділяються на 4 семантичні типи: 1) власне буттєві екзистенційні конструкції, 2) буттєво-локативні екзистенційні конструкції, 3) екзистенційні конструкції дії та 4) модальні екзистенційні



конструкції. *Власне буттєві* екзистенційні конструкції вказують на загальний факт існування певного об'єкта та зазвичай складається із формального підмета *there*, дієслова *to be* та фактичного підмета. *Буттєво-локативні* екзистенційні конструкції містять у складі окрім вищезазначених структурних елементів, також обставину місця (“код”) та вказують на конкретне місце існування об'єкта. Присудком *екзистенційних конструкцій дії* можуть слугувати дієслова *to appear, to arise, to arrive, to ascend, to begin, to change, to come, to disappear, to emerge, to erupt, to float, to follow, to hang, to live, to occur, to remain, to return, to sit, to sping up, to stand, to stay to stop* та інші. У цьому типі екзистенційних конструкцій міститься інформація про дію об'єкта. *Модальні* екзистенційні конструкції виражають ставлення мовця до об'єкта за допомогою модальних дієслів *can, could, must, may, might* та інших [4, с.134-135].

К. Аймер та Б. Альтенберг [3, с.119] виокремлюють 2 типи екзистенційних конструкцій: 1) немарковані (“кількісні”) та 2) марковані (“перечислювальні”). Останні містять інформацію про перелік або список об'єктів, а їх фактичний підмет виражений групою іменників:

1. *There was the British title to go for, and also the Commonwealth, the European* [3, с.119].

Поняття *немаркованої екзистенційної конструкції* може бути пояснене за допомогою прикладу:

2. *There were two usherettes in the foyer* [3, с.120].

Немарковані екзистенційні конструкції описують кількість об'єктів, які існують у певному місці, а їх фактичний підмет виражений іменником із числівником або іменником із квантифікатором [6, с.120].

З метою визначення частотності використання різних типів екзистенційних конструкцій нами був здійснений аналіз указаних одиниць, відібраних із текстів англійських готичних романів 18-го та 21-го століть (“*The Monk: a Romance*” [6] та “*The Thirteenth Tale*” [8]). Наша розвідка охопила 494 екзистенційні *there*-конструкції, які були проаналізовані за:

1) семантичною класифікацією Г. Андерман та М. Роджерс [4];

2) за порядком конститuentів та наявністю основних конститuentів у конструкції;

3) за часовою формою дієслова, яке слугує присудком;

4) за структурною класифікацією К. Аймер та Б. Альтенберга [3].

Аналіз тексту готичного роману “*The Monk: a Romance*” [6] дозволив установити, що 40 (55%) екзистенційних *there*-конструкцій належать до власне буттєвого семантичного типу:

3. *Is there a chance of escaping?* [6].

При цьому, 21 досліджувана конструкція (29%) є буттєво-локативною:

4. *<...> there is such a thing as a Man in the world...* [6].

Семантичні групи “екзистенційні конструкції дії” та “модальні екзистенційні конструкції” є рівноцінними та становлять 6% кожна:

5. *There fell Durandart* [6];

6. *There might be hope, but for him...* [6].

Визначаючи особливості структури аналізованих *there*-конструкцій, ми з'ясували, що 24 екзистенційні *there*-конструкції власне буттєвого типу (60%) мають у структурі всі основні конститuentи (формальний підмет *there*, дієслово-присудок, фактичний підмет та код). Серед цієї групи конструкцій 3 одиниці (13%) мають нестандартний для екзистенційних конструкцій порядок конститuentів. Зокрема, у структурі 2 конструкцій перше місце відведено для коду, а фактичний підмет 1 конструкції займає місце після формального підмета *there*:

7. *Still there was a certain severity in his look and manner...* [6];

8. *There it is again!*[6].

Частка *there*-конструкцій, що містять формальний та фактичний підмет із дієсловом-присудком та не містять коду, становить 40% (16 конструкцій). У вказаній групі зафіксовано 2 конструкції (13%) із нестандартним порядком конститuentів, а саме, розташуванням фактично підмета після формального підмету *there*:

9. *There She is!* [6].

Також визначено, що екзистенційні конструкції буттєво-локативного типу мають у структурі всі основні конститuentи. Досліджуючи порядок указаних конститuentів у структурі конструкції, ми виявили 4 конструкції (24%) із нестандартним порядком елементів. У 3 випадках коду екзистенційної конструкції займає ініціальну позицію, а в 1 випадку цей конститuent займає позицію між дієсловом та фактичним підметом конструкції:

10. *In all Madrid there was no spot...* [6];

11. *There was in his eyes an expression of fury, despair, and malevolence* [6].

Аналіз часової форми дієслова у межах екзистенційних конструкцій тексту “*Monk: the Romance*” [3] дав змогу виявити, що часова форма *Present Simple* є домінуючою та вживається у 42 досліджуваних *there*-конструкціях (58%):

12. *There is no such thing as a seat* [6].

Частка екзистенційних конструкцій із дієсловом у формі *Past Simple* становить 38% від загальної кількості проаналізованих одиниць:

13. *But there were others who also...* [6].

Дієслова використовуються у формі *Present Perfect* у 2 конструкціях (3%), а у часовій формі *Past Perfect* – в 1 екзистенційній конструкції (1%):

14. *There has passed a quiet time* [6];

15. *There had ever been a wound* [6].



Аналізуючи часові форми дієслова-присудка у межах кожної окремої семантичної групи екзистенційних конструкцій, ми встановили, що часова форма *Present Simple* більш властива для дієслів екзистенційних конструкцій власне буттєвого типу (70%). У той же час, більшість екзистенційних конструкцій буттєво-локативного типу вживаються із дієсловом у формі *Past Simple* (57%). Дієслова у часовій формі *Present Perfect* входять у структуру екзистенційних конструкцій зі значенням дії та модальних екзистенційних конструкцій.

Аналізуючи екзистенційні конструкції за критерієм “маркованість-немаркованість”, ми з’ясували, що частка немаркованих конструкцій зі значенням кількості об’єктів складає 32% від загальної кількості досліджуваних одиниць:

16. *There were so many Rouges about this place... [6].*

У свою чергу, марковані екзистенційні конструкції, які мають значення переліку об’єктів, використовується у 6% випадків вживання аналізованих одиниць у тексті:

17. *There are my Sons and my hopes [6].*

Немарковані конструкції складають 22% власне буттєвого типу, 13% – буттєво-локативного та 33% – модальних утворень. Найбільша кількість маркованих екзистенційних конструкцій спостерігається серед модальних одиниць (33%). У семантичній групі “Екзистенційні конструкції дії” жодна одиниця не відповідає критерію “маркованість-немаркованість”.

Наступним кроком нашої розвідки було опрацювання тексту англomовного готичного роману 21-го століття “*The Thirteenth Tale*” [8] та аналіз виявлених у ньому екзистенційних конструкцій. Класифікуючи їх за семантичним критерієм, ми встановили, що 72,5% досліджуваних конструкцій належать до власне буттєвого типу:

18. *There was no record! [8];*

Частка буттєво-локативних екзистенційних конструкцій становить 17% від загальної кількості:

19. *There were other large houses in the vicinity [8].*

Екзистенційними конструкціями дії є 6% конструкцій, у той час, як модальними одиницями – 4,5%:

20. *<...> there came the sound of the kitchen [8];*

21. *<...> there may be an exchange of letters [8].*

Аналіз часових форм дієслів у складі екзистенційних конструкцій дозволив установити, що більшість з них має у складі дієслово в часовій формі *Past Simple* (79%):

22. *There was no sense of flow in the letters that spelled out my name [8].*

У 17% досліджуваних конструкцій дієслово використовується у формі *Present Simple*:

23. *There is no great secret to it [8].*

Часові форма *Past Perfect* дієслова *to be* вживається у 2% випадків, у той час, як форма *Present Perfect* – у 1% випадків:

24. *There had always been a feeling... [8];*

25. *There has never been a time... [8].*

У складі 1% екзистенційних конструкцій вжито дієслово у часовій формі *Future Simple*:

26. *<...> there will be no gossip... [8].*

Класифікуючи досліджувані утворення за параметром “марковані (“перечислювальні”) - немарковані (“кількісні”)”, ми виявили 23 екзистенційні конструкції зі значенням переліку об’єктів (5%):

27. *<...> there were volcanoes, meteorite strikes and explosions [8].*

Серед загальної кількості досліджуваних одиниць у тексті частка немаркованих конструкцій зі значенням кількості об’єктів становить 6%:

28. *There were seven rooms in the shop [8].*

Частка екзистенційних конструкцій із нестандартним порядком конститuentів становить 2%. Фактичний підмет 8 конструкцій займає передвербальну позицію, а в одній з екзистенційних конструкцій ініціалну позицію має кода:

29. *There it was, half sticking out from under the frill... [8];*

30. *At the back there is a tiny room... [8].*

Проведене дослідження дало нам змогу дійти висновку, що аналізований тип конструкцій у текстах англomовних готичних романів є важливим інструментом для повідомлення інформації, зокрема, для описів об’єктів, явищ та подій. Досліджувані одиниці ефективно виконують вищезазначені функції під час уведення нової інформації у дискурс. Виявлена загальна тенденція до підвищення частотності використання екзистенційних *there*-конструкцій у тексті готичного роману 21-го століття порівняно з текстом готичного роману 18-го століття. Кількість досліджуваних конструкцій зростає у тексті сучасного роману у більш ніж 5 разів за кількістю указаних одиниць у тексті роману епохи Просвітництва (18 ст.). Домінуючою часовою формою, у якій використовуються дієслова в екзистенційних *there*-конструкціях у тексті роману 18-го століття, є *Present Simple*, а у романі 21-го століття – *Past Simple*. Семантичний аналіз екзистенційних конструкцій обох текстів дав змогу встановити, що більшість конструкцій належать до власне буттєвого типу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вук О. Актуалізація концепту "екзистенція" в сучасній поезії. Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Германська філологія. 2014. №720. С. 105-115.
2. Allan K. A Note on the Source of There in Existential Sentences. *Foundations of Language*. 1971. №1. P.1-18
3. Aijmer K., Altenberg B. Advances in Corpus Linguistics: Papers from the 23rd International Conference on English Language Research on Computerized Corpora. New York : Rodopi, 2004. 419 p.
4. Andermann G., Rodgers M. Incorporating Corpora: the Linguist and the Translator. Bristol : Multilingual Matters, 2008. 265 p.



5. Grøn A., Rosfort R., Söderquist K.B. Kierkegaard's Existential Approach : навч. посібник. Berlin : Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2017. 292 p.
6. Lewis M. G. The Monk: a Romance : книга. URL: <http://www.gutenberg.org/files/601/601-h/601-h.htm> (дата звернення: 19.07.2019)
7. McNally L. Existential Sentences Cross-Linguistically: Variations in Form and Meaning. Annual Review of Linguistics. 2016. №2. P. 211-231
8. Setterfield D. The Thirteenth Tale : книга. URL: <http://booksonline.com.ua/view.php?book=41162> (дата звернення 25.07.2019)

Марія ЄННЕР

**КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ СКЛАДНОСТІ АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ 10 КЛАСУ
(НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМИ COH-METRIX)**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Паращук В. Ю.

*“Усі носії мови ... говорять тільки текстами,
а не словами й не реченнями.”*

П. Хартман

Постановка проблеми. Навчальний текст (далі – НТ) як центр комунікації є основною одиницею дидактичного матеріалу [14с. 97; 2]. Автоматизований аналіз НТ належить до однієї з найбільш актуальних і досліджуваних проблем сучасної прикладної лінгвістики та лінгводидактики. Розробці та застосуванню систем автоматизованого аналізу тексту присвячені праці таких вчених, як І. А. Оборнева, М. М. Невдах, М. І. Солнишкіна, А. С. Кісельников, Д. Макнамара, П. Маккарті, А. Грессер та інших.

Для визначення складності сприйняття тексту сучасні дослідники використовують умовно прийнятий вимір – *індекс читабельності тексту*, величиною якого є похідна від низки якісних і кількісних параметрів тексту, а саме: кількість слів в тексті, середня кількість складів в слові, середня кількість слів в реченні, тип речення, наявність метафор, порівнянь і національно маркованих одиниць, обсяг експліцитної і імпліцитної інформації, антропонімів, число афіксів на сто слів і деяких інших [4; 9; 6; 10; 11; 12; 15; 6; 19; 20; 18].

На разі відомо більше двохсот формул для визначення читабельності тексту багатьма мовами світу, серед яких найбільш відомими є формули для визначення читабельності Флеша-Кінкейда, Дейла-Чалл, SMOG (Simple Measure of Gobbledygook), котрі ґрунтуються на простих обрахунках, а результатами застосування цих формул є показники класу або віку учня, на які розрахований текст. Однак формули читабельності не можуть стати повноцінним інструментом для аналізу тексту, оскільки вони не враховують лексико-граматичні особливості тексту, референціальну та глибоку когезію [5, с. 294]. А відтак, актуальним постає застосування автоматизованих засобів просунутого аналізу НТ, серед яких найбільш розвинутою системою оцінки складності НТ, котра враховує їхні просунуті характеристики вважається програма Coh-Matrix [3; 8, с. 82; 15, с. 100].

Актуальність нашого дослідження зумовлена потребою опису сучасних інструментів для автоматизованого аналізу НТ у процесі навчання англійської мови в старшій школі в Україні.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності використання автоматизованої програми Coh-Matrix для оцінки складності англійськомовних навчальних текстів, які використовуються як дидактичний матеріал на уроках англійської мови в 10 класі.

Аналіз останніх публікацій. Дослідниця А. Є. Бабайлова, визначає навчальний текст як одиницю навчання текстової діяльності, навчальної текстової комунікації, організовану з дидактичною метою в смисло-змістовому, мовному та композиційному відношеннях в єдину систему, частину сукупної інформації підручника, на основі якої надається система знань з певної дисципліни, прищеплюються вміння й навички учням певної групи (вікової, національної тощо) на певному етапі навчання [1, с. 130]. Л. Р. Газизулїна розглядає навчальний текст як вторинний з огляду на його нову функцію та трансформації, яким він буд підданий з метою використання в навчальному процесі [5, с. 294]. Вторинний текст створюється на базі первинного й піддається адаптації і методичній обробці, щоб відповідати навчальним цілям, а трансформація тексту в цілях адаптації досягається шляхом застосування лінгвістичних і нелінгвістичних інструментів з урахуванням комунікативної ситуації, рівня мовної компетенції тих, хто навчається [там само, с. 294].

Досягнення в галузі комп'ютерних технологій дозволяють застосовувати програми для автоматизованого аналізу тексту. Одним з ефективних і зручних інструментів є платформа Coh-Matrix, розроблена Інститутом інтелектуальних систем (Institute for Intelligent Systems) [17]. Окрім кількісних параметрів, у програмі використовуються якісні параметри оцінки тексту. Кількісні параметри використовуються для визначення складності тексту на основі формули Флеша-Кінкейда. Індекс Флеша-Кінкейда показує, яким рівнем освіти повинен володіти читач тексту. Шкільний тест Флеша-Кінкейда використовується для оцінки текстів на іспитах в школах США. Показник вираховується на основі обчислення середнього числа складів в слові і слів у реченні. Значення показника варіюється від 0 до 20. Значення від 0 до 10 відповідають рокам навчання в школі. Наступні п'ять значень – від 11 до 15 відповідають курсам вищого навчального закладу. Найвищі п'ять значень відносяться до складних наукових текстів [15].

Якісні параметри складності тексту, а саме: *наративність* (narrativity), *синтаксична простота* (syntactic simplicity), *конкретність слів* (word concreteness), *референційна когезія* (referential cohesion), *глибока когезія* (deeper cohesion) розподіляються в діапазоні від 0% до 100%, де більш високі значення означають легший для сприйняття текст [15, с.101].

Виклад основного матеріалу. З метою визначення рівня складності НТ з посібників, які використовуються на уроках англійської мови в 10 класі педагогічного ліцею ЦДПУ імені Володимира



Винниченка – навчального курсу “Choices Upper Intermediate Students’ book” і підручника Карпюк О.Д. “Англійська мова (10-й рік навчання) Рівень Стандарту” – було здійснено аналіз рівня складності двох текстів шляхом застосування програми Coh-Metrix і формули Флеша-Кінкейда.

Для тексту “Modern Parents” (CUISB, p. 12) за якісними показниками отримано такі результати (див. рис. 1): наративність – 64 %; синтаксична простота – 81%; конкретність слів – 22%; референційна когезія – 40%; глибока когезія – 75%. Показник Флеша-Кінкейда – 6.3.

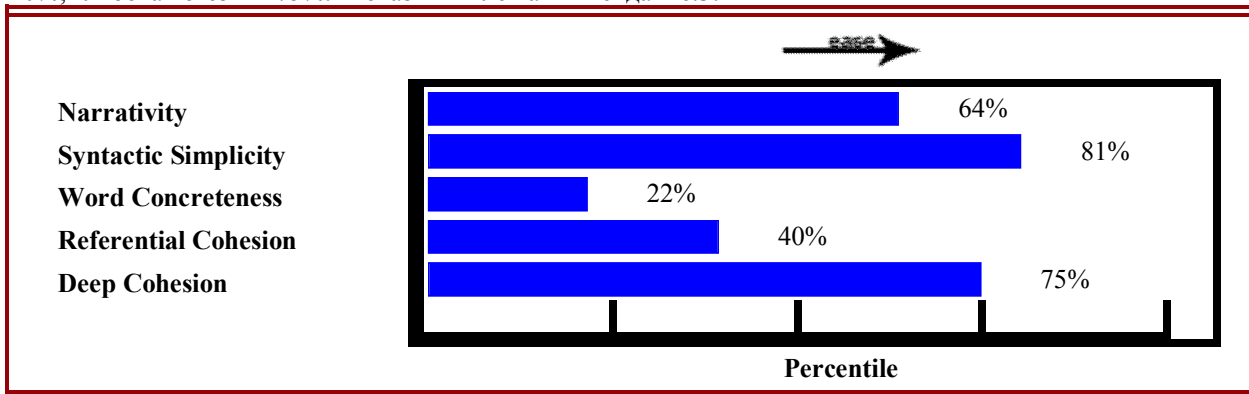


Рис.1. Якісні показники тексту “Modern Parents” (CUISB, p. 12)

Для тексту “English painters” (Карпюк, с. 188) властиві такі характеристики (див. рис. 2): наративність – 23 %; синтаксична простота – 69%; конкретність слів – 71%; референційна когезія – 43%; глибока когезія – 15%. Показник Флеша-Кінкейда – 7,6.

Зінтерпретуємо отримані результати. Текст “Modern Parents” (CUISB, p. 12) відрізняється синтаксичною простотою (81%), що означає просту структуру речень, яка не створює труднощів у процесі рецепції. До того ж тексту притаманна досить висока розповідність (64%), ці дві риси в поєднанні сприяють рецепції змісту. Текст має низький відсоток конкретності слів (22%), а значить вміщує багато абстрактних слів, які важко відтворюються в уяві. Абстрактні тексти є складнішими для розуміння їхнього змісту. Аналізований текст має високий показник глибокої когезії (75%), що означає наявність у тексті великої кількості сполучних слів, які допоможуть учню з’ясувати зв’язки між подіями, ідеями та інформацією. Завдяки цій додатковій підтримці сприйняття тексту полегшується, особливо у випадку незнайомої теми.

Текст “English painters” (Карпюк, с. 188) відрізняється низьким рівнем наративності (23%), який свідчить про те, що структурі означеного тексту не властива розповідність. Тексти з таким рівнем наративності зазвичай важче зрозуміти. Однак, цей текст має високий показник конкретності слів (71%), а значить вміщує велику кількість слів, які легко уявити й зрозуміти. Цей текст виявляє низькі показники як референційної (43%), так і глибокої когезії (усього 15%), що говорить про те, що читачеві доведеться прикласти більші зусилля для розуміння зв’язків між реченнями. Якщо в учня недостатньо фонових знань, ці особливості тексту можуть викликати труднощі у сприйманні змісту.

Результат обрахунку за формулою Флеша-Кінкейда встановив, що текст “English painters” складається з довших речень і містить більше багатоскладових слів, порівняно з текстом “Modern Parents”. Тексти, що містять довгі речення та слова також складніші для читання вголос і потребують більшої роботи над тренуванням інтонації та правильного словесного і логічного наголошування.

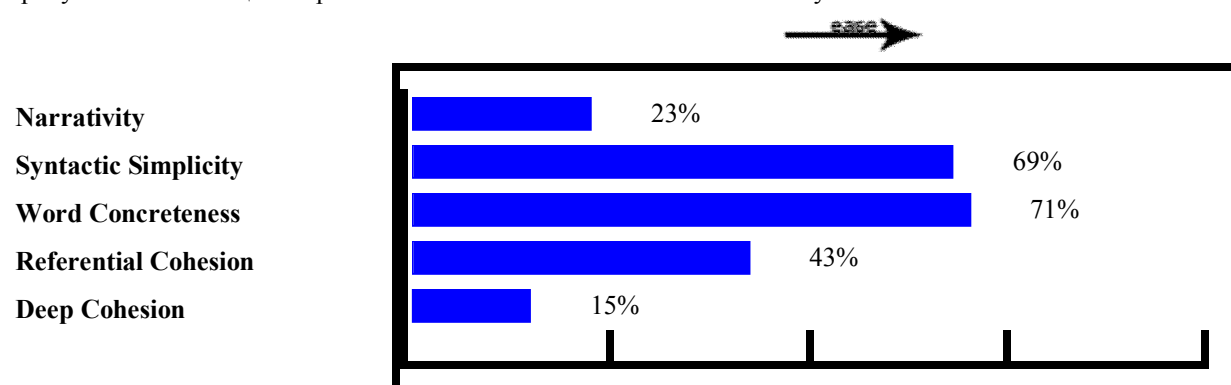


Рис.2. Якісні показники тексту “English Painters” (Карпюк, с. 188)

Висновки та перспективи подальших досліджень. Як засвідчило проведене дослідження, попередній вибір тексту в якості навчального матеріалу доцільно супроводжувати аналізом кількісних та якісних показників складності, які можуть зумовити труднощі в рецепції та розумінні учнями змісту тексту у процесі його опрацювання. Наприклад, під час роботи з текстом “Modern Parents” (CUISB, p. 12) учителям слід звернути увагу на велику кількість абстрактних слів, тобто провести роботу зі словником на передтекстовому етапі. Низькі показники референційної і глибокої когезії тексту “English painters” (Карпюк, с. 188) вказують вчителеві на те, що під час опрацювання цього тексту важливо побудувати



логічні, причинно-наслідкові зв'язки між ідеями та фактами. Цієї мети можна досягнути за допомогою розгорнутих питань фронтального типу на післятекстовому етапі опрацювання. Тексти з високим показником за формулою Флеша-Кінкейда потребують більшого часу на опрацювання й ґрунтовної підготовки на передтекстовому етапі.

Перспективи подальших наукових досліджень можуть охоплювати зіставний аналіз показників складності навчальних текстів, створених носіями та неносіями мови, а також визначення експериментальним шляхом тих показників складності, які зумовлюють найбільші труднощі розуміння іншомовного тексту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Байбалова А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. Саратов: изд-во Саратовского университета, 1987. 152 с.
 2. Баландіна Н. Ф. Навчальний текст як засіб породження нових смислів. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 58. С. 14-19.
 3. Габитов А.И., Ильясова Л.Г. Использование автоматизированных средств анализа текста в обеспечении сложности обучающих материалов английского языка. Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: Сб. статей. Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып. 53. Ч. 3. С. 101-108.
 4. Газизуллина Л. Р. Сложность и читабельность как критерии оценки учебного текста при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Мир науки, культуры, образования. 2019а. № 1 (74). С. 372-374.
 5. Газизуллина Л. Р. Автоматизированный анализ учебного текста. Современные концепции научных исследований. Евразийское Научное Объединение. 2019б. № 2(48). С.293-295.
 6. Кисельников А. С. К проблеме характеристик текста: читабельность, понятность, сложность, трудность. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 11 (53). С. 79–84.
 7. Лопаткина Е. В. Взаимодействие учащихся с учебным текстом: от восприятия до порождения. Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2013. № 15 (34). С. 49-60.
 8. Лопаткина Е. В. Критериальное оценивание опыта работы учащихся с учебным текстом. Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2016. № 25 (44). С. 19-28.
 9. Мизернов И. Ю., Гращенко Л. А. Анализ методов оценки сложности текста. Новые информационные технологии в автоматизированных системах, 2015, (18). С. 572-581.
 10. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста. М.: Просвещение, 1981. 119 с.
 11. Муртазина Е. О. К вопросу о сложности учебных текстов: лингвистический аспект. Научный диалог: филология, культурология, искусствоведение: сборник научн. трудов по материалам VII междуна. конф. 2017. С. 13-15. 10.18411/spc-26-10-2017-04.
 12. Невдах М. М. Исследование информационных характеристик учебного текста методами многомерного статистического анализа. Прикладная информатика. 2008. № 4. С. 117-130.
 13. Оборнева И. В. Автоматизированная оценка сложности учебных текстов на основе статистических параметров : дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 165 с.
 14. Серова Т. С., Раскопина Л. П. Обучение гибкому иноязычному профессионально ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации. Пермь : Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. 242 с.
 15. Солнышкина М. И., Кисельников А. С. Параметры сложности экзаменационных текстов. Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание. 2015. № 1 (25). С. 99 – 107.
 16. Устинова Л. В., Адекенова А. Н., Литвинова О. В. Перевірка складності випускних робіт учнів і студентів на основі статистичних параметрів // Молодий вчений. - 2015. - №8. - С. 148-152.
 17. Coh-Metrix Text Easability Assessor. URL: <http://tea.cohmetrix.com/>
 18. Sheehan, Kathleen & Kostin, Irene & Napolitano, Diane & Flor, Michael. (2014). The TextEvaluator Tool: Helping Teachers and Test Developers Select Texts for Use in Instruction and Assessment. The Elementary School Journal. 115. 184-209. 10.1086/678294.
 19. Collins-Thompson, Keyvn. Computational assessment of text readability: A survey of current and future research. International Journal of Applied Linguistics. 2014. #165. P. 97-135. 10.1075/ijt.165.2.01col.
 20. McNamara, D. S., et al. Automated Evaluation of Text and Discourse with Coh-Metrix. Cambridge, Cambridge University Press, 2014. 285 p.
- ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ**
21. Карпюк О. Д. Англійська мова (10-й рік навчання) (English (the 10th year of studies)) : підручник для 10-го класу закладів загальної середньої освіти. Рівень стандарту. – Тернопіль : „Видавництво Астон”, 2018. – 256 с. : іл.
 22. CUISB – Harris, Michael & Sikorzynska, Anna & Verbitskaya, Maria. Choices. Upper Intermediate Student’s Book. Pearson Education Limited, 2013. 144 p.

Анастасія ІВАНОВА

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НАЗВ ТЕХНІЧНИХ ВИНАХОДІВ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук Верезубенко М. М

Постановка проблеми. У сучасному процесі глобалізації темп розвитку науки і техніки зростає щодня, таким чином, посилюючи міжнародні зв'язки та об'єднуючи вчених і технологів у всьому світі. Україна приймає активну участь у різних сферах діяльності на міжнародній арені і це викликає поглиблене вивчення науково-технічного стилю, без якого інтернаціональне спілкування було б неможливе. Це все сприяє збільшенню ролі науково-технічного перекладу у сучасному світі.

Варто зазначити, що науково-технічному перекладу було приділено набагато менше уваги, ніж будь-якому іншому. Окремі аспекти перекладу в галузі науки та техніки неодноразово досліджувались такими дослідниками, як Я.І. Рецкер, А.Я. Коваленко, В.І. Карабан, Е.М. Проїдаков, Л.М. Черноватий.

Актуальність роботи зумовлена активним розвитком науки і техніки, появою новітніх технічних винаходів та їх назв, які потребують перекладу.

Мета даної роботи – сформулювати комплексну систему теоретичних та практичних знань, необхідних перекладачеві при перекладі назв технічних винаходів з німецької мови українською.

Для досягнення поставленої мети в нашій науковій роботі були поставлені наступні **завдання**:

- розглянути теоретичні матеріали з перекладу науково-технічних текстів;
- підібрати практичний матеріал, а саме назви технічних винаходів;



- проаналізувати особливості перекладу назв винаходів на основі зібраних матеріалів.

В процесі проведення наукової роботи були застосовані наступні **методи наукового дослідження**:

- описовий метод;
- аналіз;
- зіставний метод;
- метод суцільної вибірки.

Теоретична значимість роботи полягає в тому, що результати допоможуть глибше зрозуміти природу та закономірності перекладу назв технічних винаходів.

Практична значимість даної роботи полягає в тому, що її матеріали можуть бути використані при подальшому дослідженні процесу перекладу назв винаходів.

Матеріалом дослідження є назви технічних винаходів з мультфільму «Фінеас і Ферб».

Об'єктом дослідження є назви технічних винаходів, **предметом** виступають особливості їх перекладу українською мовою.

Виклад основного матеріалу.

Зазвичай, основоюознакою науково-технічного тексту вважають наявність у ньому великої кількості фахових термінів. **Термін** – це слово (іноді група слів), які слугують засобом позначення спеціального фахово-орієнтованого поняття.

Говорячи про основні труднощі, які виникають в процесі науково-технічного перекладу, дослідники сходяться в думці, що переклад наукових текстів викликає, в першу чергу, певні термінологічні та жанровистилістичні труднощі. Причинами існування термінологічних труднощів перекладу, перш за все, є розбіжності в картині світу англійської, німецької та української мов, особливості багатозначності слів, відсутність у мові перекладу відповідників нових термінів, особливості словотвору і термінотворення в німецькій, англійській та українській мовах та інше але існує низка перекладацьких прийомів, що дозволяє при коректному їх використанні подолати будь-які лексичні труднощі.

Терміни науково-технічних текстів можна поділити на дві великі групи: ті, що вже мають відповідники («перекладні еквіваленти») і ті, що не мають відповідників у цільовій мові. Перші називаються одиницями, що мають перекладні елементи у мові перекладу, а другі – безеквівалентними одиницями.

Саме друга група лексики складає особливі труднощі при перекладі і вимагає прийняття відповідних перекладацьких рішень. Найчастіше такі терміни перекладаються за допомогою одного з наступних способів:

1) **Транскодування**. Це такий спосіб перекладу, коли звукова або графічна форма слова вихідної мови передається засобами абетки мови перекладу. Особливо часто транскодування термінів відбувається, коли термін у мові перекладу складається з міжнародних терміноелементів латинського або давньогрецького походження.

2) **Калькування** (дослівний або буквальний переклад). Це прийом перекладу застосовують для перекладу нових слів (термінів). Калькування, як прийом перекладу частіше застосовується під час перекладу складних слів (термінів). Воно може застосовуватись також стосовно тільки одного з компонентів складного слова (терміна).

3) **Контекстуальна заміна**. Це така лексична перекладацька трансформація, внаслідок якої перекладним відповідником стає слово або словосполучення, що не є словниковим відповідником і що підібрано із врахуванням контекстуального значення слова, контексту вживання та мовленнєвих норм і традицій мови перекладу.

4) **Описовий переклад**. Це такий прийом перекладу нових лексичних елементів вихідної мови, коли слово, словосполучення, термін фразеологізм замінюється в мові перекладу словосполученням, яке адекватно передає зміст цього слова або словосполучення (терміна).

5) **Конкретизація значення**. Це лексична трансформація, внаслідок якої слово (термін) ширшої семантики в оригіналі замінюється словом (терміном) меншої семантики.

6) **Генералізація**. Лексична перекладацька трансформація, внаслідок якої слово із вузьким значенням, змінюється у перекладі на слово із ширшим значенням, нерідко, гіпонімом.

7) **Додавання**. Трансформація полягає у введенні в переклад лексичних елементів, що відсутні в оригіналі, з метою правильної передачі змісту речення (оригіналу), що перекладається, або дотримання мовленнєвих і мовних норм, що існують в культурі мови перекладу.

Варто зазначити, що правильний дослівний переклад термінів не є запорукою

успішного адекватного перекладу. Не менш важливим фактором є розуміння перекладачем **контексту** в якому використовується та чи інша терміноодиниця. Саме тому перекладачу варто пам'ятати, що слово поза контекстом не піддається адекватному і остаточному перекладу. Виділяють загальний контекст та більш вузький контекст. Під загальним контекстом розуміють зміст конкретного речення та тексту загалом. Загальний контекст слугує ніби фоном, на якому визначається або уточнюється значення кожного слова. Під більш вузьким контекстом розуміють лексичне значення слів, пов'язаних в реченні з деяким словом, які уточнюють його значення.

Говорячи про якісний та адекватний науково-технічний переклад, ми не можемо оминати увагою тему перекладацьких кваліфікацій, якими повинен володіти спеціаліст, який займається науково-технічним перекладом. Такий фахівець може мати справу з матеріалами різноманітної тематики: від інструкцій з дослідження нафтових родовищ до анотацій медичних препаратів. Однак, всі технічні тексти поєднує велика кількість термінів, як правило, вузькоспеціальних. Щоб працювати з подібними текстами, майбутній



технічний перекладач повинен бездоганно знати специфіку галузі в якій здійснюються переклади. А також він повинен володіти головними аспектами мовленнєвої комунікації технічних перекладачів: мовним, текстотворюючим, комунікативним, особистісним й професійно-технічним.

В ході нашої наукової розвідки ми зіштовхнулися з досить специфічним типом науково-технічної термінології, а саме – назвами наукових винаходів в мультсервілі. Це наукові винаходи, які існують тільки в межах цього серіалу, не є реальноіснуючими і, відповідно, не мають словникових відповідників. Тому, переклад таких термінів є виключно результатом прийнятих перекладацьких рішень.

Розглянемо деякі приклади перекладу таких наукових винаходів з англійської мови німецькою та українською.

№	Englisch	Deutsch	Ukrainisch
1	The Meltinator 6500	Schmelzonator 6500	Розплавлювач 6500
2	The Age Accelerator-Inator	Alterbeschleunigeronator	Часоскорювач
3	Space Laser-Inator	Weltraum-Laser-inator	Космо-лазер-інатор
4	The Monster Truck Away-inator	Monstertruckverschwindinator	Монстр трак-усуватор
5	The Sand-inator	Sandinator	Пісок-інатор
6	The Slave-inator	Hypnotisator	Рабонатор
7	Woodenator	Holzmaginator	Дубонатор
8	Deflate-inator Ray	Vakuumkanone	Промінь-здувач коліс
9	Drill-Inator	Bohrmaschineinator	Дриленатор
10	The Babycry-Inator	Babyschrei-inator	Плаксі-інатор

Як ми бачимо, найбільш живимим способом передачі науково-технічного неологізму мовою перекладу є використання типових для такого типу лексики суфіксів. Так, для англійської та німецької мови таким суфіксом є *-inator*. Для перекладу українською були застосовані два способи. Перший – це застосування такого ж інтернаціонального суфікса *-inator* (пісок-інатор, космо-лазер-інатор тощо). Інший спосіб – це додання власне українського суфікса *-ювач* (розплавлювач, часоприскорювач).

Інші складові термінів загалом були просто кальковані покомпонентно, напр. The Monster Truck Away-inator, Monstertruckverschwindinator, Монстр трак-усуватор тощо. Загалом, для перекладу складових багатокомпонентних термінів був застосований переклад з використанням словникового відповідника, але інколи були застосовані і перекладацькі трансформації. Так, у перекладі назви винаходу The Slave-inator словом Hypnotisator ми вбачаємо приклад контекстуальної заміни. В українському перекладі винаходу The Age Accelerator-Inator терміном Часоскорювач ми вбачаємо приклад генералізації, адже в оригіналі була використана лексема “вік”, а в перекладі – “час”. Отож, ми можемо зробити висновки, що хоча точність є основною рисою науково-технічного перекладу, вона не означає повну відсутність перекладацьких трансформацій, особливо, коли мова заходить про переклад неологізмів.

Висновки. Для наукових текстів характерною рисою є наявність спеціальної термінології, причому деякі з термінів – складні. Це ж вимагає від перекладача однозначності та чіткості під час перекладу. З точки зору практики перекладу доцільно розрізняти випадки, коли варіантні відповідники слова подано в словнику та коли вони в словниках відсутні частково або повністю. У першому випадку перекладач вирішує завдання вибору одного адекватного в даному контексті варіантного відповідника слова-оригіналу з кількох, поданих у словнику. Для цього перекладач повинен точно визначити лексичносемантичний варіант слова, після чого підібрати належний варіантний відповідник з тих, що наведені у словнику. У тих випадках, коли варіантні відповідники певного слова вихідної мови в словниках відсутні, перекладач спочатку також повинен точно визначити, в якому значенні вжито багатозначне слово, а потім вже перекласти його одним із способів перекладу слів. Перекладачу слід зважати на лексико-граматичні трансформації, тобто на структурні та лексико-семантичні розходження між англійською та українською мовами, які вимагають під час перекладу перебудови синтаксичної структури речення або лексичних змін. Оскільки лексика тісно пов'язана з граматиною, то дуже часто внаслідок трансформацій одночасно відбуваються лексичні та граматичні зміни.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абабілова Н. М., Білокамінська В. Л. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНІВ УРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ //Young. – 2015. – Т. 17. – №. 2.
2. Баловнєва О. О. Особливості перекладу англійської науково-технічної термінології //ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2004. – №. 17. – С. 79-81.
3. Буць Ж. В., Ібрагімова С. В. Основи науково-технічного перекладу//Навч. посібник (електронне видання): НТУУ «КПІ», 2015.
4. Гречина Л. Б. До проблеми лексичних труднощів перекладу науково-технічної літератури //ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2011. – №. 57. – С. 166-169.
5. Кияк Т. Р. Функції та переклад термінів у фахових текстах //ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2007. – №. 32. – С. 104-108.
6. Колесник А. О., Белікова О. Ф. Перекладацькі прийоми під час перекладу термінології наукових текстів // Стратегія і перспективи розвитку перекладознавчих наук. – 2010. – №1.
7. Подолкова С. В., Подолкова С. В. Засоби реалізації комунікативності у науково-технічних текстах (на матеріалі текстів технічної реклами і анотацій науково-експериментальних статей): автореф. дис. ... канд. філол. наук. Суми, 2001.



Дар'я ІВАЩЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ ЛОКАЛІЗАЦІЇ ІНТЕРНЕТ САЙТІВ BEAUTY-ІНДУСТРІЇ

(НА МАТЕРІАЛІ САЙТІВ КОМПАНІЙ L'OREAL PARIS, MAYBELLINE NEW YORK, MARY KAY)

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Тарнавська М. М.

Порівняно нещодавно в перекладі з'явився новий напрям – локалізація, який прийшов зі сфери бізнесу та міжнародного технічного співробітництва. Локалізація є надзвичайно важливою для розвитку компаній, оскільки переклад сайтів та їх локалізація відкривають нові можливості, привертають нових клієнтів, особливо якщо переклад виконаний з урахуванням міжкультурних особливостей іноземних партнерів.

Питання локалізації сайтів beauty-індустрії з перекладацької точки зору є достатньо перспективним напрямком дослідження. Активне поширення англомовної програмної продукції на українському ринку та потреба точного й зрозумілого відтворення всіх мовних компонентів цієї продукції для кінцевих користувачів визначають **актуальність** нашого дослідження.

Об'єктом виступають лінгвістичні та екстралінгвістичні елементи Інтернет сайтів beauty-індустрії L'Oreal Paris, Maybelline New York, Mary Kay, а **предметом** – особливості передачі та перекладу лінгвістичних та екстралінгвістичних одиниць веб-сайтів L'Oreal Paris, Maybelline New York та Mary Kay у процесі локалізації.

Мета: проаналізувати специфіку функціонування та перекладу мовних та позамовних елементів сайтів індустрії краси під час локалізації.

Серед ключових робіт, під впливом яких була сформована концептуальна база дослідження, є праці, присвячені особливостям комп'ютерного та мультимедійного дискурсів (О. Галічкіна, Є. Долуденко, А. Самаричева, І. Шуміліна та В. Мирошніченко, С. К. Романюк), специфіці локалізації програмних продуктів з англійської мови (А. Пім, Б. Есселінк, С. Холл, П. Долер), локалізації як перекладознавчій проблемі (С. Шурма, В. Єрко, Ю. К. Онищенко, А. О. Довженко, Г. В. Петрушко).

Міжнародна Асоціація Стандартів Локалізації (LISA) визначає термін "локалізація" таким чином: "Локалізація – це сукупність процесів лінгвістичної і культурної адаптації програмного продукту, призначеного для використання користувачем певного "локалю" [12]. Локаль (від англ. – locale) в даному випадку означає "особливу систему параметрів і установок (набір символів, мову користувача, часовий пояс тощо), специфічних для певної країни/регіону та мови" [3, с. 32].

Під терміном "локалізація" розуміють культурну адаптацію продукту до особливостей певної країни, регіону чи групи населення, і "продукт" в даному випадку – це будь-який товар або послуга. З лінгвістичної точки зору локалізація – це особливий різновид технічного перекладу, що здійснюється у дискурсі комп'ютерних технологій, спрямований на комплексне відтворення текстової частини програмної продукції засобами іншої мови та включає в себе мовно-культурну інтерпретацію та адаптацію текстів перекладу відповідно до специфічних потреб та очікувань цільової аудиторії.

Локалізація як складний перекладацький процес поділяється на кілька етапів:

- *інтернаціоналізації* – попередньої підготовки вихідних текстів до перекладу шляхом здійснення внутрішньомовного перекладу (у разі необхідності);
- *власне перекладу* – відтворення підготовлених текстових елементів програмного продукту засобами іншої мови, що включає переклад текстів програми, матеріалів інтерактивної довідки, супровідної документації, інформації в інтернеті та ін.;
- *гуманізації* – адаптації технічних повідомлень та їх перевираження мовою, зрозумілою для широкого загалу користувачів;
- *тестування* локалізованого продукту – перевірки збереження функціональності та коректності відображення програмного продукту в умовах нового мовного оформлення.

Зазначені етапи локалізації є тісно взаємопов'язаними та взаємозалежними, а кожен наступний етап може виконуватися паралельно до попереднього, забезпечуючи неперервність та інтерактивність локалізаційного процесу [8, с. 46].

Німецька дослідниця та перекладачка С. Гьопферіх виокремлює два рівні локалізації на рівні тексту: поверхова локалізація (general localization) та глибинна локалізація (radical localization) [3, с. 33]. Перший рівень стосується мови та передбачає функціональну відповідність оригіналу й перекладу (еквівалентний переклад) та адаптацію перекладу для адресата відповідно до теорії скопосу. Згідно з цією теорією, переклад оцінюється залежно від ступеня досягнення перекладачем поставленої перед ним мети. Прикладами поверхової локалізації є адаптація одиниць іноземної метричної системи до національної, подання дат, часу та чисел в тексті у формі, що конвенціоналізована в межах національної культури.

Другий рівень локалізації скерований на адаптацію тексту до специфічної для певної культури ментальності, системи цінностей, конвенціоналізованих зразків поведінки у певній комунікативній ситуації. Тобто, поверхова локалізація відбувається на мовному рівні, а глибинна – на рівні адаптації культурних диференцій, що передбачає інший спосіб подання інформації в тексті.

Метою локалізації є такий переклад сайту, при якому цільова аудиторія сприймає його як текст, написаний носієм мови. Недоречно дослівно перекладати певну соціокультурну інформацію, яка буде незрозумілою іноземній публіці. Варто також подбати про переклад цифрових значень, таких як температура, міри ваги, довжини, грошових значень, дат у місцеві стандарти. Тобто, для успішної локалізації важливо передати не тільки вербальну складову, а й невербальні засоби.



Серед вербальних та невербальних засобів у локалізації вирізняють адаптацію графічних компонентів, зміну колірної гама, технічних параметрів сайту.

Невербальні засоби локалізації тексту вчені поділяють на набірні та зображальні [1, с. 6]. До набірних невербальних елементів належить колірна гама, шрифт, пропуски між словами, поля, декоративні елементи. До зображальних невербальних елементів належать фотографії, рисунки, діаграми, таблиці, графіки, схеми тощо. За даними апроксимативної шкали, на якій позначені засоби графіки, що є мінімально та максимально легкими для адекватного сприйняття інформації адресатом (MIN ← таблиця, складний графік, простий графік, діаграма, схема, рисунок, мапа, фотографія/відео → MAX), фотографія і відео є найлегшими для сприйняття. Реклама на сайті має широкі зображальні можливості. Відео чи фотографія, які її супроводжують, спроможні створити нескінчену кількість різних образів, із яких вербальний текст повідомлення покликаний відібрати тільки ті, які мають безпосереднє відношення до предмету реклами. У рекламних текстах до зображальних елементів також відноситься логотип.

Локалізація вербальної складової може створювати проблеми у процесі перекладу рекламних повідомлень та слоганів. Спостереження засвідчують, що прямий і дослівний переклад певного слогану чи повідомлення, який може здатися найлегшим, найчастіше неможливий, а якщо й можливий – він не передає того значення, яке у цю фразу вкладав автор. Проте існує невелика кількість рекламних слоганів, до яких може застосовуватись прямий переклад, і в результаті він буде звучати адекватно.

Під час процесу локалізації зазвичай доводиться вдаватися до адаптації іноземного слогану задля того, щоб уникнути банальності та передати всі соціолінгвістичні особливості рекламного тексту. Це зумовлено тим, що в англійській мові прості, на перший погляд, фрази мають певне значення, смислове навантаження, яке втрачається при прямому перекладі. Тому під час перекладу доводиться підбирати більш адекватний варіант, який краще виражає зміст всієї рекламної кампанії. Часто у перекладацькій роботі з рекламними текстами не враховуються специфічні лінгвістичні та культуролінгвістичні характеристики, що може значно вплинути на зміст при перекладі [4, с. 72].

Щодо способів перекладу рекламних повідомлень та слоганів, виділяють наступні:

- відсутність перекладу (коли слогани стають частиною візуального оформлення реклами і сприяють посиленню експресивності);
- прямий переклад (коли необхідно передати велику кількість інформації, наприклад, у рекламі технічної продукції). Прямому перекладу піддаються не тільки великі за обсягом рекламні тексти, але й рекламні слогани);
- адаптація (коли вихідну рекламну фразу неможливо просто перекласти українською мовою і її потрібно адаптувати до норм мови перекладу);
- ревізія (передбачає формулювання зовсім нового рекламного тексту).

Проаналізувавши локалізацію рекламних текстів та слоганів на сайтах L'Oreal Paris, Maybelline New York та Mary Kay, можна зробити висновок, що ревізія використовується найчастіше (53,1%). Це пояснюється тим, що рекламні тексти містять у собі велику кількість реалій, культурологічних і світоглядних особливостей та мають обмеження в об'ємі, а тому створюють певні труднощі для перекладу. Локалізатор має, насамперед, зберегти вихідну інтенцію та початковий розмір реклами, тому створює новий текст та адаптує його, а не передає дослівно сенс оригіналу. Проте, під час ревізії культурні особливості тексту оригіналу можуть втратитися. Спосіб адаптації застосовується у 40,2% випадках: локалізатори зберігають інтенцію рекламного тексту та підлаштовують вербальну складову під норми мови, при цьому культурні особливості можуть не зберегтися. Рідше використовують прямий переклад – 6,7%; причиною такого показника є те, що прямий переклад не враховує культурні особливості та інтенцію тексту оригіналу і, в результаті, після локалізації може вийти антиреклама. Відсутність перекладу як технічний прийом не спостерігався взагалі, тому що залишити користувача без тексту перекладу є, по-перше, економічно не вигідним: слоган не чіпляє свідомість споживача і продажі падають; а по-друге, та інтенція, яка була вкладаєна в текст оригіналу, не передається (Рис.1).



Рис.1 Способи перекладу рекламних текстів та слоганів у відсотковому відношенні

Що стосується локалізації Інтернет сайтів, то специфіка їх перекладу полягає, по-перше, у тому, що текст – це не просто носій інформації: найчастіше це основний інструмент, який використовується компаніями під час роботи з потенційним замовником [6, с. 23]. По-друге, робота з текстом веб-сайту нерідко вимагає певних знань у сфері верстки і веб-дизайну. Тому перекладачі, що спеціалізуються в цій



сфері, повинні мати навички комп'ютерної верстки й базові знання програмних і мережних засобів, що забезпечують роботу веб-сайту, а також розуміти особливості сприйняття Інтернет сайтів.

У процесі локалізації сайту необхідно враховувати аспекти, які впливають на рейтинг сайту в пошукових системах. Переклад у цьому випадку буде нерозривно пов'язаний з пошуковою оптимізацією сайту.

Крім безпосередньо перекладу тексту сайту, необхідно також перекласти всі елементи графіки й оформлення: кнопки, меню, флеш-заставки, а також елементи коду сайту, заголовки, позначки-теги тощо.

Якщо говорити про труднощі, які виникають під час локалізації Інтернет сайтів, то одна з класифікацій, що наведена нижче, пов'язана з відмінностями в розташуванні структурних елементів сайту. В рамках даної класифікації можна виділити:

1) труднощі, пов'язані з локалізацією, яка призначена для користувача інтерфейсу (елементів навігації, кнопок, пунктів меню);

2) труднощі, пов'язані з локалізацією основного вмісту веб-сторінок (реklamних веб-сторінок, сторінок з описом продуктів і послуг, текстових сторінок тощо);

3) труднощі, що стосуються всього сайту в цілому (проблема "перевтілення" контенту, яка змушує локалізаторів істотно переробляти контент сайту, виключаючи, додаючи і об'єднуючи окремі його елементи через об'єктивні зовнішні обставини).

Від якості проведеної локалізації багато в чому залежить успішність просування продукту на національному ринку. Багато компаній часто витрачають великі кошти на адаптацію своїх веб-сайтів, використовуючи різні способи забезпечення локалізації, що дозволяє їм отримати якісний продукт, який враховує не тільки особливості психології людини, але і його комп'ютерну грамотність, загальноосвітній рівень, рівень мовної грамотності і культурних традицій цільової аудиторії. До способів забезпечення локалізації належать:

1. ручний, де всі дії з адаптації виконуються перекладачем або групою фахівців ("TimeWise® Vitamin C Activating Squares – Розчинні смужки для покращення текстури шкіри з вітаміном C TimeWise® Vitamin C Activating Squares™");

2. напівавтоматизований, де спеціальною програмою або вбудованим у додаток механізмом проводиться аналіз коду, і знайдений список мовних констант згодом перекладається за необхідності локалізатором додатків ("Unbelieva`brow Long Lasting Brow Gel – Гель для брів Unbelieva`brow");

3. автоматизований, де програма самостійно виконує аналіз елементів інтерфейсу і переклад за допомогою вбудованих словників (сайт Aliexpress: "PHOERA Soft Matte Light Cream Long Lasting Liquid Face Foundation Makeup Coverage Foundation Natural Oil Control Maquiagem – PHOERA м'якої матовий світлий крем стійкий рідкий обличчя макіяж покриття натуральний олія контроль").

Серед труднощів, пов'язаних з локалізацією інтерфейсу англійських веб-сайтів, яка призначена для користувача, слід згадати проблему вибору варіантів звернення сайту до користувача: "Do you really want to remove this item from the cart?" – "Ви дійсно хочете видалити товар з кошика?"; "Please sign up to access this page" – "Будь ласка, зареєструйтесь, щоб отримати доступ до цієї сторінки". Проблема вибору варіантів узгодження, що пов'язана з формальним і неформальним зверненням, у процесі локалізації контенту англійських веб-сайтів обумовлена мовними відмінностями: в англійській мові "you" є універсальним і може позначати як "ти", так і "Ви". Аналіз контенту показав, що при локалізації сайтів великих міжнародних компаній відповідність "ти" практично ніколи не використовується: виняток становлять бренди, орієнтовані на молодь (Maybelline New York). В інших випадках використовується звернення "Ви" (L'Oreal Paris, Mary Kay). Таким чином, перед початком роботи локалізатори повинні визначити цільову аудиторію і позиціонування організації-власника сайту на ринку.

Висновок. Локалізація – це переклад і культурна адаптація продукту до особливостей певної країни, регіону або групи населення, при цьому локалізація передбачає всебічне вивчення цільової культури, яке є необхідним для правильної адаптації продукту до потреб окремих ринків. Для правильної локалізації сайту необхідно враховувати особливості цільової аудиторії, національні характеристики та реалії країни, специфіку ринку та менталітету, продумати структуру сайту та адаптувати графічний інтерфейс під пошукові системи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білоус А. О. Аргументативний аспект трансформації тексту в Інтернет-дискурсі. Гуманітарні студії. 2017. №29. С. 3–12.
2. Воробей Ю. А. Лінгвопрагматична специфіка Інтернет-комунікації. Science and Education a New Dimension. Philology. 2016. №3. С. 107-110.
3. Єліссєва С. В. Переклад і локалізація у сфері інформаційних технологій. Наукові праці. Філологія. Мовознавство. 2015. №243. С. 32–36.
4. Калмыков В.А., Макарова Г.И. Локализация программного обеспечения как переводческая проблема. Вестник Университета Российской академии образования. 2010. № 1. С. 72–75.
5. Соколова І. В. Особливості функціонування дискурсу Інтернет-реклами (на матеріалі англійської мови). Філологічні трактати. 2013. Том.4, №4. С. 113–118.
6. Туранская М. С. Веб-сайты как объект коммуникации в деятельности переводчика-локализатора. Проблемы лингвистики и перевода глазами молодых исследователей. 2012. №6. С. 23–24.
7. Bilous Oleksandr. Zur Frage der Wahrung des Funktionalstils bei der Translation. Thesenband der XXIV-Tagung „Sternstunden der deutschen Sprache in der Ukraine“. Tscherniwzi. 2017. С. 21–25.
8. Esselink, B. A Practical Guide to Localisation: guide. Amsterdam: Benjamins, 2010, 326p.
9. Pym, Anthony. The Moving Text. Localization, translation and distribution. Amsterdam: Benjamins, 2009, 274p.
10. Wieglering, K. Localisation versus Globalisation – Claim and Reality of Mobile and Context-aware Applications of the Internet. International Center for Information Ethics (ICIE). 2009. Volume 2, P. 1-7.



Марина ІЩЕНКО

**ОСОБЛИВОСТІ ПРАГМАТИЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ НА ОСНОВІ
УКРАЇНСЬКОМОВНИХ ТА НІМЕЦЬКОМОВНИХ РЕКЛАМНИХ РОЛИКІВ БРЕНДУ NIVEA**
(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Білоус О. М.

Стаття присвячена важливій проблемі розгляду прагматичної адаптації рекламних роликів. На сьогодні рекламний ролик став всезагальною і важливою частиною громадського спілкування та формування думок. З точки зору ринкової економіки, реклама є центральним інструментом комунікації між компаніями та споживачами з метою спонукання реципієнта до здійснення певної дії, враховуючи конкуренцію на ринку товарів, реклама використовується для виокремлення власної пропозиції для споживача.

За результатами онлайн опитування, яке здійснила маркетингова компанія Screenforce 2018 року, в якому розглядалося сприйняття рекламного ролика з точки зору тривалості використання, продажів та обізнаності товару, реципієнти сприймають інформацію за допомогою відеореклами краще, ніж через інші засоби медійної інформації [5].

Як зазначила український культуролог *Світлана Заря*: рекламний ролик (PP) – це особливий вид аудіовізуального мистецтва, який поєднує в собі риси мистецтва та засоби масової комунікації [2, с. 2]. Відеоролик – це джерело багаторівневого впливу на реципієнта. Вплив якого створюється за допомогою аудіоальних та візуальних елементів, які у свою чергу викликають асоціації та емоції у глядача. Чим яскравіше формується внутрішній образ, тим сильнішим є його вплив на поведінку реципієнта.

Теорія скопосу має велике значення для перекладацької науки з моменту її висунення німецькими науковцями *Райсс* та *Фермеєром* [3]. У теорії скопосу культурний аспект був названий вперше як частина перекладу. Життя в культурі означає знання і застосування норм і конвенцій, що існують в певному середовищі. Оскільки культури відрізняються, переклади культурних елементів повинні перевірятися на їх здатність існувати в іноземній культурі. Керівництвом для розробки тексту перекладу завжди є скопос та цільова аудиторія. Теза про те, що мова є частиною культури, перетворила мовний трансфер текстів на культурний. У момент, коли текст, який також є частиною культури, виривається з його середовища і переноситься в нову культуру, необхідно виконати відповідні зміни для цільової аудиторії.

Для того щоб успішно та ефективно втілити скопос оригіналу у перекладі перекладач керується прагматикою, яка дозволяє вирішити проблему відносин між мовними знаками та їх користувачами, що у результаті допомагає фахівцеві доцільно використовувати мовні одиниці. Варто пам'ятати, що предметом вивчення прагматики є мовні засоби, що використовуються для оптимального впливу на адресата та досягнення комунікативної мети в умовах заданої ситуації спілкування. Також її поняття включає в себе всі запитання, пов'язані з різним ступенем розуміння учасниками комунікативного процесу тих чи інших мовних одиниць з різним трактуванням залежно від мовного і екстралінгвістичного досвіду людей, що беруть участь в комунікації.

Основною метою рекламного повідомлення є просування продукту або послуги та заохочення до споживання. Тому в рекламі використовується вокабуляр відповідної цільової групи для повного розуміння. Стель мови, який використовується у рекламному ролику, можна описати таким чином: інструментальне, цілеспрямоване і виключно розроблене застосування особливої форми мовного використання, яке природно підпорядковується власним законам, але все ж тісно пов'язане з повсякденною мовою.

Фахова мова здійснює обмін інформацією між спеціалістами певного фаху, а в рекламному ролику термінологія використовується для зацікавлення, випромінювання наукового авторитету. Німецька вчена *Ніна Яніх* запропонувала розділити терміни, які використовуються у відеорекламі на терміни у вузькому та широкому розумінні:

– Фаховий термін у вузькому розумінні – це кожен вираз, який має своє місце в практиці та фактично використовується при специфічному позначенні понять спеціалістами у межах фахового спілкування. Перевірка фаховості терміну здійснюється за допомогою словників. За допомогою електронних версій словників *Duden* [6] та «Словника української мови» [5] можна довідатися, що терміни використовуються в наступних галузях науки: *die Reserve – спорт; die Formel – фізика, хімія, лінгвістика; die Bakterie – біологія, медицина; коллаген – біохімія; кератин – біологія*.

– Фаховість у широкому розумінні – це все, що використовується у рекламі, завдяки своїй виразній стороні або контексту, що підходить для створення фахового враження. Термін у широкому розумінні класифікується на два підтипи:

○ Фахово-асоціативний термін – це так звані «пластикові слова» – іменники, які в основному використовуються в розмовах, щоб справити враження та здобути престиж, а не висловити щось за змістом. Наприклад, *система, ефект, das Hautgefühl* тощо.

○ Псевдо-фаховий термін – це спеціальні лексеми, які використовуються для позначення гіпотетичних понять. Вони використовуються в основному, щоб підвищити надійність та достовірність у сприйнятті адресата. У рекламному ролику вони зазвичай описують мультиплікаційні сцени про хімічні процеси, дію речовин тощо [4, с. 216-218]. Наприклад, у рекламному ролику «Hyaluron CELLular Filler» демонструється дія крему в шкірі і цей процес описується за допомогою наступних псевдо-фахових термінів: нім – *anti-aging, aktivieren, polstern*, укр. – *пробуджувати, активатор, внутрішні ресурси*.

Глобалізація стрімко проникає у розвиток мови і час від часу доповнює її новими поняттями. На разі ми можемо спостерігати тенденцію використання **лексики іншомовного походження** в рекламних роликах,



адже вона створює відчуття колориту іншої країни, її образу життя та її причетність до цього продукту. На матеріалі україномовної реклами ТМ NIVEA ми відібрали 30 випадків вживання іншомовного терміну та виявили наступну тенденцію використання слів іншомовного походження.

За підрахунками на основі вибірки слів іншомовного походження україномовних телевізійних роликів ТМ NIVEA виявляється, що найбільший відсоток запозичень займає латина. Цей результат досить передбачуваний, адже реклама про косметику, позиціонує свій продукт як доглядовий за шкірою людини та у доказ цього наводяться хімічні елементи, процеси та медичні терміни.

Наступною мовою за частотою походження запозичених слів у україномовному рекламному роликуні – це англійська. Це підтвердження того, що англійська мова – інтернаціональна мова. ТМ NIVEA орієнтована на масовий ринок, що означає, що вона націлена на більшість населення від молодшої до старшої категорії. Найбільш цікава лексика іншомовного походження для аудиторії віком від 14 до 35 років, яка активно використовує її у повсякденному мовленні. За результатами нашого дослідження, ми виявили досить позитивні показники у порівнянні з німецькомовними РР. Запозичення з англійської мови виконується в більшості випадків для назви продуктів та їх властивостей, що допомагає зробити продукт цікавим та інноваційним. Наприклад, *міцелярні води*; *антиперспірант*. Здійснюється транслітерація: *урбан*, *детокс*. Також назви продуктів можуть залишити латиницею: *Nivea Urban Detox*; *Nivea Man Ultra*; *Nivea Care* – але їх переклад та мову походження зазначають внизу екрана.

Французька мова часто є мовою походження слів в косметичній галузі, адже Франція – це так званий «законодавець» моди та косметичних напрямків, тому українська мова не стала винятком і можна спостерігати значний відсоток використання слів запозичених з французької мови, наприклад, *макіяж*, *суфле*, *дезодорант*, які стало використовуватися в українській мові. Також грецька мова служить цінним джерелом інтернаціоналізмів: *колаген*, *протеїн*, *антиоксидант*.

Також у результаті нашого дослідження виявлене семантичне калькування (значення слів взяті з електронної версії «Словника української мови» (томи 1–9) [5]):

– *молочко* – загальноживане значення в тлумачному словнику: рослинне / тваринне молоко, яке використовуються в їжі, для годування тощо + *засіб для шкіри зі зволожуючим та живильним ефектом*.

– *лінійка* – загальноживане значення в тлумачному словнику: пряма риска на папері, дошці тощо, яка допомагає писати рівними рядками; обчислювальний, вимірювальний інструмент різної форми. + *серія продукції*.

На матеріалі німецькомовних рекламних роликів ТМ NIVEA ми відібрали 20 випадків вживання слів іншомовного походження. Тенденцію використання слів іншомовного походження можна прослідкувати нижче. У німецькомовній рекламі ТМ NIVEA ми можемо спостерігати протилежну ситуацію у проникненні англійської мови. Англійська мова займає 50% серед мов походження іноземних слів. Простежуються запозичення: *das Shampoo*, *antiage*, *das Make-up*; змішані сполуки: *Handcream*, *Clean Shampoo*, *Make-up-Entferner*, *Antifaltenpflege*. Особливість назв продукції ТМ NIVEA полягає в тому, що вони представляють у собі змішання двох мов: німецької та англійської. Також назви складені за зразком утворення кластеру в англійській мові: *Cellular Anti-Age Pflege*, *Nivea Haarmilch Pflegeshampoo*, *3in1 Mizellen Nivea*. Подібне використання англійської мови пояснюється історією Німеччини. Використання англіцизмів німецькою мовою розпочалося після Другої світової війни із встановленням економічного верховенства США, а отже, його зразком для наслідування, особливо для ФРН. Перші терміни були прийняті у галузі спорту та економіки, з посиленням глобалізації також слідували й інші мовні сфери.

У РР ТМ NIVEA також часто використовуються слова латинського походження, а саме інтернаціоналізми, які позначають різноманітні поняття зі сфери медицини, біології та хімії, наприклад, *Gel*, *in vitro*, *Ritual*, *Mizellen*. Французька, наприклад, *mousse*, *Niveau*, та грецька мови, наприклад, *Protein*, займають третє місце.

За допомогою **причинно-наслідкової трансформації** автор конкретизує інформацію, що можна простежити на поданих прикладах: *langhaltender Pflege – ефективно зволоження*; *So einfach war Make-up Entfernung noch nie. – Шукаєш ідеальну міцелярну воду?; das neue – перший.; Kein Lust auf aufwendiges Abschminken? Kein Problem! – Зняти макіяж? Легко!*

У рекламному роликуні «Молочко для волосся» додається речення: *Такого як у тебе!* – коли в оригінальному роликуні «NIVEA Haarmilch Pflegeshampoo» подається інформація, що 92% людей, які використовували цей продукт, радять його надалі. У тексті перекладу здійснюється індивідуалізація повідомлення, за рахунок чого автор вирізняє ймовірного слухача серед інших, що кожен знайде щось для себе, коли в оригіналі за допомогою псевдо-фахової інформації (посилання на відсотки) рекламодавець намагається викликати відчуття довіри та надійності.

В україномовній рекламі NIVEA MEN простежується тенденція **додавання** іменників, наприклад, *сила*, *ультра потенціал*, та прикметників, наприклад, *передовий*, які являють маскулітний характер телереклами. Директор бренду NIVEA MEN *Ральф Гуско* стверджує: «Наша мета – зробити бренд NIVEA MEN емоційним та функціональним, щоб розширити наше лідерство на зростаючому ринку серед чоловіків у всьому світі». «NIVEA MEN є чоловічим та доводить ідею ефективності – це два ключових атрибути, які важливі для успіху в чоловічій цільовій групі», – пояснює *Тобіас Коллі*, директор глобального маркетингу NIVEA MEN. Нижче можна побачити приклади використання подібної лексики: РР «Гель для душу активне вугілля Nivea Men»: *Переконайся у справжній силі вугілля! Відкрив свій ультра потенціал. Спробуй чорний гель для гоління з передовою технологією ультра гладкого ковзання*. Тому на основі нашого дослідження,



можна зробити висновок, що коли в німецькомовній рекламі ТМ NIVEA комунікаційна стратегія передається через зображення, в україномовній рекламі інформацію подають експліцитно.

Особливістю тексту супровідного тексту реклами є **синтаксис**. Час рекламного ролика триває 15-20 секунд та за цей час інформація має бути подана швидко, коротко та з максимально привертливою увагою функцією. Німецькомовні відеоролики ТМ NIVEA відрізняються від україномовних великою кількістю еліптичних речень. Україномовні реклами перекладаються за допомогою повних простих речень.

PP «NIVEA Haarmilch Pflegeshampoo»: *Kleopatras Geheimnis für schönes Haar? Regeneriert feines normales und dickes Haar ohne zu beschweren.* – PP «Молочко для волосся»: *Путуал краси самої Клеопатри втілюється в молочці для волосся NIVEA. Він відновлює без обтяження та підкреслює красу товстого тонкого або нормального волосся.*

У телевізійних роликах ТМ NIVEA простежуються всі **5 мовленнєвих акти** в дії:

У PP «NIVEA Hyaluron CELLular Filler» повідомляється істинність пропозиції. Репрезентатив: NIVEA *Hyaluron CELLular Filler активатор колагену і гіалуронова кислота активують внутрішні ресурси шкіри та глибокого та тривалого ефекту омолодження.* – *Die Patentierte Formel stimuliert die Zellerneuerung für eine strafere jungere Aussehene Haut.*

Рекламний ролик також може спробувати зобов'язати слухачів здійснити майбутню дію, за допомогою заклику, прохання чи рекомендації. Директив: PP «NIVEA Hyaluron CELLular Filler»: *Mein Name ist Monica Bellucci und das ist mein antiage Geheimnis.* – *Збережи молодість надовго! Як можна побачити формально в оригіналі це розповідне речення, а в перекладі спонукальне речення, за рахунок яких передається порада.*

Реклама також може взяти на себе зобов'язання виконати певні дії, за допомогою обіцянки чи пропозиції. Комісив: PP «Гель після гоління»: *Vidchuy momentalnu svizhists' i effektivne зволоження.* – *Erlebe sofortige Frische jetzt mit langanhaltender Pflege.*

Або рекламний ролик може виразити стан почуттів. Експресив: PP «Cellular Anti-Age Pflege»: *Вона мені вже подобається.* – *Ich mag sie jetzt schon.*

Для того щоб мати змогу висловити декларатив, реклама має мати певний інституційний статус, для цього всі відсотки та висновки завжди посилаються на проведені дослідження, опитування тощо. Декларатив: *відповідно до досліджень Байєрсоорф Фронт Енд Інновейшн (січень-червень 2017 Р.), нанесення масок NIVEA Urban Detox (Урбан Детокс) лише на 1 хвилину дозволяє досягти детокс-ефекту від використання.*

У рекламному ролику «Hyaluron CELLular Filler» ми можемо спостерігати, як в обох випадках автори намагаються керувати емоціями та асоціаціями реципієнта. Німецькомовна телевізійна реклама починається з запитань, на що потім реципієнт отримує відповідь. Українськомовний PP починається з розповідних речень, тобто таким чином створюється відчуття впевненості, коли німецькомовний випромінює невпевненість, але яку треба і можна подолати за допомогою рекламованого об'єкта. Цей приклад показує, що в деяких випадках необхідно використовувати трансформації, як наведено вище, змінювати синтаксичні структури речень, і не через неможливість іншої передачі сегмента, а через асоціації та почуття, які автор хоче викликати у реципієнта. Приклад: *Kann man älter werden und trotzdem voller Energie stecken? Kann man Erfahrung ausstrahlen und trotzdem junger aussehen? – Коли я почуваю себе справді молодою? Коли я захоплююся життям, коли я сповнена енергії, коли я можу бути сама собою і коли я дивлюся у дзеркало, бо знаю, як зберегти молодість.*

У відеороликах «NIVEA Hyaluron CELLular Filler», «NIVEA Cellular Anti-Age» та «Q10 Power» героїні роликів промовляють текст, тому для перекладача постає необхідність написати текст не тільки адекватно та ефективно, а й щоб текст співпадав з артикуляцією вуст особи, яка промовляє текст. У такому разі перекладач вдається до ліпсингу. **Ліпсинг** – походить від слів «lips» (губи) та «synchronization» (синхронізація), тобто цей термін позначає синхронізацію тексту з устами мовця. Перекладач має приділяти велику увагу ліпсингу, тому що, якщо текст не буде синхронізований, то картинка сприймається неприродно, що буде відсторонювати глядача. Тому коли реалізувати синхронізацію тексту з мимикою особи на екрані зовсім неможливо, візуальна демонстрація перекладу відрізняється від оригіналу, виникають ті сцени, де персонаж не промовляє текст. Наприклад, на основі природності сприйняття глядачем відео були виконані наступні трансформації: На синтаксичному рівні скорочення речення до еліптичного: *Ich mache das selbst.* – *Я все сама.* Додавання слогану, який відсутній в оригіналі, але який співпадає з артикуляцією особи на екрані: *Збережи молодість на довго.*

Отже, на основі нашого аналізу можна побачити, що перекладач рекламного ролика сприймає оригінал як пропозицію інформації. Усі перекладацькі трансформації на граматичному та лексичному рівнях, як зміни мовленнєвих актів, додавання та опущення слів та інформації, здійснюються на основі різного бачення комунікативної стратегії, яка впроваджується для кращого та ефективного просування товару на національному ринку. Україномовний рекламний ролик бренду NIVEA характерний насиченістю термінології зі сфер біології, медицини та хімії; меншою кількістю використання лексики англійського походження, ніж в оригіналі; додаванням інформації для ознайомлення аудиторії; зверненням до слухача за допомогою займенника другої особи однини; повними простими реченнями. Тенденція лексики, яка використовується в рекламному ролику тяжіє до простоти, лаконічності та відкритості. Автори перекладу повинні об'єднати всю інформацію концепції товару до ключових слів і у той же час зробити це оригінально, щоб зуміти зацікавити реципієнта.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Заря С. В. Мистецько-видовищна телевізійна реклама в національно-культурному просторі України XXI ст. : автореф. дис. на здобуття наук ступеня кандидата мистецтвознавства : [спец.] 23.05.2018.
2. Janich, Nina. Werbesprache. Ein Arbeitsbuch. 3. Aufl. Tübingen: Narr, 2010. 323 S.
3. Reiß K., Vermeer W. Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie : linguistische Arbeiten : de Gruyter Hans J., 2010. 253 S.
4. TV-Werbung wirkt am stärksten: веб-сайт. URL: <https://screenforce.ch/screenforce-studie-werbewahrnehmung/> (дата звернення: 02.09.2019).

ЛЕКСИКОГРАФІЧНІ ДЖЕРЕЛА

5. Тлумачний словник української мови. Томи 1–9 – онлайн доступ. Український мовно-інформаційний фонд НАН України: веб-сайт. URL: <https://services.ulif.org.ua/expl/Entry/index?wordid=1&page=0> (дата звернення: 28.08.2019).
6. Duden: Anglizismus : Bibliographisches Institut GmbH. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Anglizismus> (дата звернення: 10.09.2019).

Наталія КАЧИНСЬКА

**СЕМАНТИЧНИЙ ОПИС МОВНИХ ОДИНИЦЬ У МЕЖАХ
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ ТА СЕМАНТИЧНИХ ГРУП**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Ляшук А. М.*

Огляд літератури, присвяченої розробці теоретичних питань лексичної семантики, зокрема лексико-семантичного поля, свідчить про постійний інтерес дослідників до принципів об'єднання лексем у лексико-семантичній структурі. Семантичне поле є такою системою, завдяки якій здійснюється вивчення семантичних змін у мові. Про закономірності семантичних зв'язків між мовними одиницями і про системний характер лексики писали в кінці XIX – на початку XX ст. (О. Потебня, М. Покровський, Р. Мейер, Г. Іпсен та інші). Р. Мейер, наприклад, виділяє три типи семантичних полів: 1) природні (назви дерев, тварин, частин тіла та ін.); 2) штучні (назви військових звань, складові частини механізмів та ін.); 3) напівштучні (термінологія мисливців і рибалок, етичні поняття та інші [1, с. 105].

Й. Трір став основоположником теорії про системний характер мови, розробивши нові принципи системного аналізу лексики та використавши у своїх дослідженнях обширний фактичний матеріал. Теорія Й. Тріра тісно пов'язана з учинням В. Гумбольдта про внутрішню форму мови, також вона опирається на думки Сосюри про мовні значимості. Глобальну систему мови, за Й. Тріром, можна розділити на два паралельні види полів – понятійні та словесні. Л. Вейсгербер розвивав теорію поля як систему, законом розвитку якої вважав закон органічного виокремлення з цілого. Вчений приділяє увагу словесним полям, досліджуючи безпосередньо значення слів. Намагаючись створити поле, Л. Вейсгербер виходив із головного слова, вивчаючи диференціальні ознаки значень слів у полі, заклавши таким чином основи компонентного аналізу. Вивчення лінгвістичних полів продовжили Г. Іпсен, В. Порциг, Ф. Філін та В. Кодухов, які розглядали структуру лексико-семантичного поля, що має ядро і периферію [2]. С. Денисова зазначає, що семантична будова поля (ядерно-периферійна структура в мові) «утворена не за ознаками бінарної опозиції, а за принципом градування – ступеня виявлення ознак із центром, що складається з ознак високого ступеня детермінованості, і периферії – явищ із високим рівнем варіативності» [3, с. 65].

Семантична впорядкованість словесного поля зумовлена семантичною ознакою – словесним значенням одиниць, що входять до його складу, дослідження цих «семантичних ознак», дозволяє порівнювати структурно-семантичні організації полів різних мов [2]. Традиційно дослідження лексики в аспекті польової організації здійснюється у двох напрямках: 1) ономазіологічному (від поняття) і 2) семасіологічному (від слова). Ю. Караулов вважає, що домінантним є другий підхід, визначаючи лексико-семантичне поле як групу слів однієї мови, що мають досить тісний змістовий зв'язок [4, с.57]. За І. Арнольдом до одного лексико-семантичного поля відносимо одиниці зі спільним компонентом значення, різним граматичним значенням пов'язані однією і тією ж темою [5, с. 251].

У сучасній лінгвістиці лексико-семантичне поле – це спосіб відображення системної організації словника, де лексико-семантичне поле – це семантико-парадигматичне утворення, що має певну автономність і специфічні ознаки організації: спільну нетривіальну частину у тлумаченні, ядерно-периферійну структуру, існування зон семантичного переходу. Їхня будова повторює принципову будову багатозначних слів [3, с. 78].

Обмеження одним лексико-граматичним класом звукує дослідження, тому що поза увагою залишаються мовні одиниці, що співвідносяться з тим же поняттям, але належать до інших частин мови. Зв'язок методу компонентного аналізу з теорією лексико-семантичного поля акцентується у працях дослідників, які вважають, що «теорія поля й аналіз за семами доповнюють один одного» [3, с. 11]. Тому в кожному визначенні лексико-семантичного поля присутні окремі елементи методу компонентного аналізу або загальні уявлення про компонентну структуру значення в лексиці.

Лексико-семантичні поля утворюються з окремих семантичних груп. Кожна семантична група характеризується своєрідним способом членування «шматочка» об'єктивної дійсності, який вона віддзеркалює [6, с. 25]. У середині лексико-семантичних груп виділяють ще менші угруповання поєднані відношеннями синонімії, антонімії, які можна назвати семами. Семою є елемент змістової сторони мови, що відбиває різноманітні види інформації про навколишню дійсність, визначається словом чи словосполученням, що відокремлює одне значення від інших і відображає властивості об'єктів, які вона розрізняє [6, с. 38 – 39].

В. Шаховський ввів наукове поняття емосеми [7, с. 14], сутність якого розкривається як окремий вид сем, що співвідносяться з емоціями того, хто говорить. Ці семи виражаються у семантиці слова як



сукупність семантичної ознаки «емоція» і семних конкретизаторів: «любов», «зневага», «приниження». Сема емотивності може відображати емоційний процес стосовно будь-якої особи: тієї, що говорить, слухає або якоїсь третьої особи. Сема емотивності, що виступає в статусі категоріально-лексичної семи, виконує функцію ідентифікуючого фактору й, зазвичай, являє собою аналітичне сполучення, що будується за моделлю «поняття про почуття + конкретне визначення якогось почуття», наприклад, любити – відчувати глибоку прихильність до когось, чогось; боязкість – почуття страху, побоювання.

Розглядаючи лексичну маніфестацію емотивних значень, можна відзначити, що на верхівці ієрархії знаходяться семантичні протиставлення «любов – ненависть», «радість – горе». Ця семантична опозиція має глобальний характер, тому що входить до складу основних семантичних протиставлень, що мають для народів світу універсальний характер. Деякі інші емотивні значення (смуток, доброта, злість, страх, сором) також можна віднести до класу універсальних, враховуючи їх широке вживання в англійській та інших мовах [8].

Любов є одним з основних невід'ємних складових ментальності людини. Любов, кохання є одним із загально оцінних понять, що складають основу тезаурусу мови нації, як добро, щастя, дружба. У мові процес вербалізації поняття *LOVE* має найрізноманітніші форми і способи виявлення: любов універсальна і індивідуальна; емоційна; соціальна; можна говорити про любов до батьківщини, любов до своєї справи, любов між друзями, любов до праці, любов між батьками й дітьми, братню любов і любов у родині, любов до ближнього і любов до Бога. Любов – одна з фундаментальних властивостей людського існування. На думку багатьох мислителів, вона є найважливішою складовою людського духу. Любов належить до динамічної рефлексії почуттів і стосунків, вона постійно розвивається змінює свою силу, спрямованість, форми існування. Вона є своєрідною формою ставлення людини до світу і вищою моральною цінністю, яка визнається такою протягом багатовікової історії людства. Любов – це істинне морально-естетичне почуття, яке базується на емоційно-духовному переживанні, зацікавленості, симпатії, що виражається у цілеспрямованій прихильності до предмета любові, у безкорисливому і самовідданому прагненні до нього. Специфічний зміст любові складають вибірковість, самовідданість, духовна близькість і висока емоційно-духовна напруга, ідеалізація предмета любові, здатність загостреного сприйняття навколишнього світу. Почуття любові виявляється у найрізноманітніших людських стосунках.

Лексична одиниця *LOVE* в прагматичній і в багатозначній англійській мові давно вже перейшла в розряд буденно-чергового звернення. Наприклад: англійське *I love you* – знайоме всім. *I love it* говорять, маючи на увазі «мені це подобається, це я люблю», коли розмірковують про свої захоплення, смаки, уподобання. *My love* – це вже більш інтимно і стосується особистого по відношенню до коханої людини. Вираз *Love story* використовується для позначення поняття любовний роман, історія.

У свідомості носіїв англійської мови конденсуються різнопланові уявлення про почуття кохання. В Оксфордському словнику лексична одиниця *love* має такі значення: 1) a) *warm affection, attachment (менлі стосунки, прив'язаність, прихильність)*; b) *act of kindness (вияв доброти)*; 2) *strong predilection, liking or fondness for, or devotion to (сильна прихильність, вподобання, захоплення чи нахил до чогось)*; 3) a) *attachment which is based upon difference of sex; the affection which subsists between lover and sweetheart and is the normal basis of marriage (прихильність, що ґрунтується на протилежності полів; прив'язаність, що існує між закоханими і є основою подружнього життя)*; b) *amatory relations, love-affairs (інтимні стосунки)*; 4) a) *a beloved person (кохана/-ний)*; b) *the object of love; the beloved (об'єкт любові, улюбленець)*. Отже, лексема *love* тлумачиться як почуття до особи іншої статі, що виявляється у турботі, уважності до неї, а також тим, що людина радіє присутності іншої особи та прагне чути від неї схвалення. Це почуття прихильності, вірності, яке з'являється від уподобання привабливих рис зовнішності чи характеру, від інстинктів, природних стосунків або симпатії.

Ядерний елемент *love* окресленого поля утворює тісний зв'язок з лексемами *affection, attachment*, представляючи спільне поняття доброзичливості, гарячої любові, ніжних почуттів, захоплення, любовної прив'язаності. У системі мови зазначені одиниці функціонують як синоніми і в словникових дефініціях тлумачаться одна за допомогою іншої та мають спільну сему *'fondness'*.

Семантика одиниці *attachment* містить уявлення про сильне уподобання, прив'язаність, вірність. Лексеми *affection* та *love* характеризують почуття при стані закоханості, причому остання – сильніша та інтенсивніша, і має значення пристрасті. Семантика елемента *affection* маніфестує душевний стан людини, що позначає емоції або почуття, їх вияв із підкресленням того, що вони можуть виражатися як явища, схожі на сильну непереборну пристрасть, навіть хтивість. У лексемі *passion* міститься вказівка на інтенсивне, всеохоплююче, поглинаюче почуття пристрасті.

Лексема *to love*, яка маніфестує дію любити, бути закоханим, севою *'love'* об'єднана з одиницею *affection*. Опозиція спостерігається між одиницями *to love – to like*, де остання розкриває значення дії подобатись, захоплюватись, отримувати задоволення, виконуючи якусь дію. Поняття відданості певній особі чи справі, прихильності, глибокої прив'язаності й любові представляє мовна одиниця *devotion*, значення якої характеризується високим ступенем вияву людських стосунків.

Поняття *LOVE* в англійській мові відображається дієсловом і іменником. В англійській мові дієслово *LOVE* має п'ять різних значень:

1. *to love* – любити, кохати. Семна структура лексеми *LOVE* включає такі компоненти: *'feeling', 'attraction', 'warmth', 'desire', 'fondness', 'attachment'*. Це дієслово висловлює самі високі почуття:

- до коханої: 1. *I do love a woman.* 2. *And she's fair who I love.* 3. *I love you better than I love myself.* 4. *My heart's dear love is set on the fair daughter of rich Capulet.*



- до родини: 1. *Listen, she loved her cousin Tybalt dearly, and so did I. 2. My mistress is the sweetest lady. Lord, Lord! When she was a little chatterbox... 3. What, lamb! What ladybird! God forbid! Pretty fool!*

- до друзів: 1. *This gentleman, the prince's near ally, my very friend, has gotten his fatal wound on my behalf. 2. No, Romeo is the very small spot of courtesy.*

2. **to like** – це дієслово означає любов до друзів, до предметів побуту. Семна структура лексеми **like** включає такі компоненти: 'enjoyable', 'agreeable', 'feel', 'to prefer or wish'.

Дієслово **like** містить у собі позитивну оцінку і відноситься до навколо ядерної зони досліджуваного лексико-семантичного поля не за частотністю вживання у досліджуваних нами сценах п'єси, а за вагомими семантичними ознаками, оскільки воно за цими ознаками може замінити інші дієслова даного поля. Воно є найзагальніше за значенням, означає не занадто сильне і глибоке почуття, яке має інтелектуальну та емоційну основу, позбавлене специфічних форм прояву, і з таким же успіхом осмислюється як вираження постійних властивостей людини (симпатія, прихильність) або її дійсного стану задоволення *to like*, хоча існують об'єкти (батьки, друзі, свобода, життя) стосовно до яких вважається доречнішим почуття любові (*to love*), ніж простої симпатії (*to like*).

Отже, **love** припускає набагато більшу глибину переживання або прихильності, ніж **like**, як і **like**, так і **love** не вказує на якісь зовнішні вияви любові, а відображає це почуття або, як постійну властивість людини, або як її актуальний стан: *to love one's profession (one's friends, one's children, one's teachers, one's native place)*. До цього поля ми також відносимо низку дієслів, які утворюють його периферію, а саме: *enjoy, amuse, admire, please, appreciate, respect*. Наприклад: *Tybalt, the reason that I have to like you does excuse very much the rage that is appropriate for such a greeting. I never injured you, but love you better than you can possibly imagine.*

3. **to be fond of** – ця межа любові відноситься до звичок, уподобань. Семна структура лексеми **to be fond of** включає такі компоненти: 'loving', 'tender', 'doting', 'amateur', 'crazy'. Наприклад: *Romeo is fond of dances! Benvolio and Mercutio are very fond of joke, especially horseplays. They also are fond of being variance with Capulet.*

4. **to care** – дієслово, яке включає і почуття і його прояви, принести квіти, запросити до театру, зустрітися. Семна структура лексеми **to care** включає такі компоненти: 'to be troubled, concerned', 'anxiety', 'help'. Відмінна, красива особливість почуття, виражена лексемою **care** – це піклування. Піклування до дітей, батьків, людей похилого віку, інколи виражає байдужість. Наприклад: *People may think we didn't care for him. By my heel, I care. Well, well, you have a careful father, child. Romeo was full of tender care for Juliet.*

5. **to nurse** – лексична одиниця, яка відображає поняття турботи, любові до дітей, материнську любов, догляд за рідною людиною. Семна структура лексеми **to nurse** включає такі компоненти: 'to look after (a child)', 'to attend to carefully'. Наприклад: *You were the prettiest baby that I ever nursed. I nursed her daughter.*

Семантика мовних одиниць на позначення поняття **LOVE**, пов'язана певним змістовим стрижнем позитивного почуття, незалежно від належності до однієї чи різних частин мови. Семантичне членування поля зумовлене реалізацією обов'язкової категорії у певних сукупностях сем, різноманітні комбінації яких утворюють його семантичні групи. Семантичні групи, які містять найбільше семантичних компонентів входять до ядерної зони лексико-семантичного поля. У навколо ядерній частині лексико-семантичного поля **LOVE** виокремлюємо чотири позитивні семантичні групи: **amour, happiness, friendship, family**.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Левицький В.В., Огуй О.Д., Кійко Ю.С., Кійко С.В. Апроксимативні методи вивчення лексичного складу. – Ч.: УТА, 2000. – 196 с.
2. Шевченко І.Г. Теорія лексико-семантичного поля у дослідженнях мовознавців. – Рубрика: Соціум. Наука. Культура. – Філологічні науки / <http://intkonf.org/shevchenko-ig-teoriya-leksiko-semantichnogo-polya-u-doslidzhennyah-movoznavtsiv/>
3. Денисова С.П. Типологія категорій лексичної семантики. – К.: Вид-во Київського держ. лінгвістичного ун-ту, 1996. – 294с.
4. Караулов Ю.Н. Структура лексико-семантичного поля // Филологические науки. - 1972. - №1. - С.57-68.
5. Арнольд И.В. Лексико-семантическое поле в языке и тематическая сетка текста // Арнольд И.В. // Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: Сб.ст. / Науч.ред. П.Е.Бухаркин. - СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999. - С.250 - 259.
6. Ляшук А.М. Семантична структура лексики на позначення понять права української та англійської мов: Монографія. – Кіровоград: «Код», 2008. – 224с.
7. Шаховский В. И. Эмотивный компонент значения и методы его описания: Учебное пособие к спецкурсу. Волгоград, 1983.
8. http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/opac/search.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/psptk1%5F2010%5F17%5F4%2Epdf

Дмитро КЕЙСТІН

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ ТЕРМІНІВ ЮРИДИЧНОГО ДИСКУРСУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівний – кандидат філологічних наук, старший викладач Верезубенко М. М.

Анотація. В даній статті досліджуються способи та методи передачі юридичних термінів німецької конституції українською мовою. На матеріалі німецької конституції розглядається термінологічний апарат юриспруденції і дається аналіз системи юридичних термінів в плані їх перекладу в українському юридичному дискурсі. Юридичні тексти реалізують приватні або загальні інтереси за допомогою мови права, що є головною складовою юридичного дискурсу.

Ключові слова: термін, юридична мова, правова система, юридична термінологія, значення терміну.

Abstract. This article explores the ways and methods of transmitting the legal terms of the German constitution in Ukrainian. The material of the German constitution examines the terminological apparatus of jurisprudence and provides an analysis of the system of legal terms in terms of their translation in Ukrainian legal



discourse. Legal texts promote private or general interests through the language of law, which is a major component of legal discourse.

Keywords: term, legal language, legal system, legal terminology, meaning of term.

Abstract. In diesem Artikel wird untersucht, wie und wie die gesetzlichen Bestimmungen der deutschen Verfassung auf die ukrainische Sprache übertragen werden können. Das Material der deutschen Verfassung untersucht den terminologischen Apparat der Rechtsprechung und analysiert das System der Rechtsbegriffe hinsichtlich ihrer Übersetzung in den ukrainischen Rechtsdiskurs. Gesetzestexte fördern private oder allgemeine Interessen durch die Rechtssprache, die ein wesentlicher Bestandteil des Rechtsdiskurses ist.

Schlüsselwörter: Begriff, Rechtssprache, Rechtssystem, Rechtsterminologie, Bedeutung des Begriffs.

Термін – це слово або словосполучення, що означає чітко окреслене спеціальне поняття якої-небудь галузі науки, техніки, мистецтва, суспільного життя тощо. Для передачі німецьких термінів будь-якої термінології на мову перекладу, є необхідним наявність знань з тієї самої галузі, розуміти визначення терміну і звісно, знання відповідної термінології власною мовою. Контекст відіграє важливу роль під час перекладу фахового тексту на українську мову, адже завдяки йому можна більш точно визначити значення терміну.

Якщо слово вживається як термін у системі іншої спеціальної галузі знань, то в ній воно теж однозначне, семантично чітко відмежоване від тих його значень, що виявляються в позатермінологічному функціонуванні, а також і в термінологічному, але в іншій галузі знань.

Таким чином, термін являє собою слово, що характеризується не лише стильовою співвіднесеністю, а й певною замкненістю в системі лексики на означення понять якоїсь окресленої галузі знань [6].

Нерозривний зв'язок юридичних понять і відповідних їм термінів виявляється в тім, що упорядкування правової термінології неможливо без досить глибокої наукової розробки юридичних понять, їхнього логічного аналізу і точного визначення. Якщо юридичні поняття визначені недостатньо ясно, про точну, зроблену термінологію не може бути і мови. Як відзначав академік В.В. Виноградов, усякі "спроби упорядкування термінів без попереднього аналізу понять, що ними виражаються, залишаються безрезультатними". [3]

Система понять кожної науки знаходить своє мовне вираження в термінах. Терміни в більшості робіт з мовознавства визначаються як слова зі строго певним значенням; на протигагу словами загальнонародної мови, для яких характерна багатозначність, терміни однозначні. Такої думки дотримуються багато лінгвістів (Л. А. Булаховський, Р. А. Будагов, І. В. Арнольд, Е. Різелі і ін.).

Розвиток наук 21го століття, таких як природничі та гуманітарні, вимагають вдосконалення їх терміносистем, відтак, це викликало потребу вивчення лінгвістичних особливостей, словотвірні процеси, розвиток та закономірності функціонування галузевої термінології в стилістиці. Всі проблеми потребували їх детальне вивчення. Вирішенням цих проблем займалися такі вітчизняні та закордонні дослідники як: А. Суперанська, С. Бортничук, Т. Кияка, Д. Мелінкофф, Е. Дерді, В. Лейчик, Т. Панько та ін. Також розгляд проблем перекладу правових текстів було розглянуто в дослідженнях С. Тюленева, В. Алімова. Аналізом структурно-семантичного потенціалу терміна, його словотвірної парадигми займалися такі лінгвісти як: А. С. Герд, В. П. Даниленко, М. Н. Володіна, С. Л. Міпіланова, В. Н. Прохорова, А. В. Суперанської та ін.

Мета роботи полягає у пошуку та детальному аналізі способів передачі юридичної терміносистеми української та німецької мов.

Для того, щоб досягнути поставлену мету необхідно визначити та вирішити певні **завдання**:

- визначення значення терміну;
- визначення видів термінів;
- визначення способів перекладу складних термінів;
- аналіз труднощів перекладу складних правових термінів.

Об'єктом дослідження виступають німецька та українська конституції.

Предметом дослідження слугує специфіка перекладу (передачі) юридичних термінів українською мовою, дослідження структурно-семантичних особливостей термінів галузі права німецької та української мов.

Матеріалами дослідження виступили паралельно-дібрані німецькі українські терміни юриспруденції, види яких було обмежено до складних та термінів-словосполучень. Вихідною мовою термінів була німецька. Терміни були вибрані методом суцільної вибірки на основі німецької та української конституцій. Для більш точного визначення дефініцій термінів було застосовано німецькі та українські словники іншомовних слів. Всі словники обиралися як за хронологічним параметром, і за повнотою лінгвістичної та юридичної інформації про термін.

В сучасних джерелах терміни трактуються як «слова або поєднання слів» (складні, або дескриптивні), значення яких визначаються в контексті відповідної наукової теорії (дисципліни) або взагалі у будь-якій галузі знання. У цьому сенсі часто виникає проблема, уточнення терміну передбачає їх визначення, усунення омонімів.

Оскільки термін називає спеціальне поняття тієї чи іншої сфери виробництва, науки або мистецтва, юридичний термін представляє собою назву поняття в області юриспруденції. Дисципліна, що вивчає терміни, називається термінологією. Специфіка термінів полягає, понад усе, в їх лаконічності, точності, системної обумовленості і однозначності. У лінгвістичній літературі справедливо відзначається, що «терміни мають консервативність парадигматичних відношень, тобто займають в семантичній парадигмі чітке місце, будучи при цьому не обмеженими в своїх синтагматичних зв'язках» [1, 384 с].



Роль юридичних термінів в праві надзвичайно велика, оскільки вони є найважливішим засобом юридичної техніки. Можна згадати з тим, що «чим багатша термінів-логічний фонд, докладніше оброблена і ширше використовується спеціальна юридична термінологія, тим в більшій міру досягаються стійкість, визначеність і лаконічність закону» [2, 19с.]. Юридична термінологія є засобом вираження нормативно змісту права. В якості ілюстрації можна навести такі терміни: das Finanzrecht (фінансове право); das Handelsrecht (торгове / комерційне / право); das Zivilrecht (цивільне право); das Strafrecht (кримінальне право); das Verfassungsrecht (конституційне право); das Strafformallesrecht (формальне кримінальне право); das Strafsupranationalesrecht (наднаціональне кримінальне право); das Wirtschaftsrecht (господарське право); das Mietrecht (житлове право); das Steuerrecht (податкове право) [4].

Однак кожен, хто заглиблюється у вивчення термінології якої-небудь науки, не може не помітити, що є ряд неоднозначних термінів, тобто для з'ясування значення яких потрібен контекст. Умовно можна виділити наступні групи багатозначних термінів:

1. «Неістинна» багатозначність німецьких юридичних термінів. У більшості існуючих німецько-українських словників не дається однакового перекладу одних і тих же юридичних термінів. Так, в одних словниках термін Delikt перекладається як правопорушення, делікт, в інших – як злочин, проступок; Rechtspflege – як судочинство та правосуддя; Vergehen, Frevel, Verbrechen – як проступок і злочин; gesetzlos – як незаконний і неузаконений; Mitwisser – як співучасник, спільник; Justizmord – як судове вбивство, страта невинного і судова помилка; Ці приклади далеко не вичерпують всіх випадків невизначеності, розпливчастості перекладу термінів, які в дійсності є однозначними в сучасній юридичній термінології [5, с. 92].

2. «Істина», або «фактична», багатозначність німецьких юридичних термінів. Ряд німецьких юридичних термінів дійсно володіє багатозначністю. Так, Tat в залежності від контексту означає злочин і діяння; Täter – винний, обвинувачений, злочинець; Unterlassen – в кримінальному праві – бездіяльність, в цивільному – утримання від дії та ін. Однак «істина», або «фактична», багатозначність німецьких юридичних термінів не відображена в загальних словниках. Уточнення конкретного значення цих термінів може бути досягнуто тільки в результаті координації зусиль юристів, та лінгвістів, які займаються питаннями юридичної термінології [5, с. 94].

3. Терміни-синоніми, що виникають в результаті користування німецько-українськими загальними словниками є помилковими. Під час зіставлення перекладів слів Verbrechen, Vergehen, Frevel в різних словниках можна прийти до висновку, що нібито поняття проступок (Vergehen) – абсолютний синонім поняття злочин (Verbrechen, Frevel) [5, с. 95].

4. Абсолютні синоніми в сучасній юридичній термінології. Практика перекладу сучасних юридичних текстів дозволяє зробити висновок, що в сучасній німецькій юридичній термінології існує досить значна кількість абсолютних синонімів. Наприклад: Delikt, Rechtsbruch, Rechtsverletzung, Rechtsbeugung – правопорушення; Straftat, Verbrechen – злочин; Täter, Verbrecher, Delinquent – злочинець; Einspruch, Protest – протест; Strafdrohung, Strafandrohung, Sanktion – санкція; Totschlag – вбивство [5, с. 97].

Особливі труднощі представляє переклад складних іменників. У сучасній німецькій мові вони складають переважну групу слів, натомість в українській мові кількість складних іменників незрівнянно менше. Це і визначає особливості перекладу складних німецьких іменників.

Для перекладу складних німецьких іменників рекомендуються традиційні способи перекладу, такі як:

- 1) переклад простим іменником (Tat – діяння, Geldstrafe – штраф);
- 2) переклад складним іменником (Rechtsbruch – правопорушення, Falschmünzerei – фальшивомонетництво);
- 3) переклад словосполученням прикметника і іменника (Heilanstalt – лікувальний заклад, Körperverletzung – тілесне ушкодження);
- 4) переклад двома іменниками, один з яких в родовому відмінку (Notigungsstand – стан примусу, Tatbestand – склад злочину);
- 5) переклад іменником з прийменниковою групою (Teilzahlung – сплата по частинах, Wahlfälschung – фальсифікація під час виборів) [7, с. 143-149].

Іноді компоненти складного німецького іменника в перекладі не відповідають повністю або частково українським компонентам. Наприклад, термін Tateinheit (ідеальна сукупність) має наступні компоненти: die Tat – діяння, die Einheit – єдність: український же термін-еквівалент складається з інших компонентів. Інші приклади: Hoheitszeichen – державний герб; Staatsanmaßung – привласнення влади; Verkehrsunfall – Дорожній подія; Begehungsverbrechen – формальне злочин; Munzverfälschung – зменшення ваги монет. У деяких випадках складний іменник перекладається словосполученням, що складається більш ніж з трьох слів: Eheerschleichung – вступ в шлюб за допомогою обману; Unterhaltsberechtigter – особа, яка має право на одержання утримання. Так як подібні випадки представляють особливу складність для перекладу термінології, необхідно зафіксувати їх точні значення.

Підсумовуючи можна сказати, що термін представляє собою словесне позначення поняття, що входить в систему понять певної області професійних знань. Терміни кожної галузі формують свою систему, яка визначається, в першу чергу, змістовими зв'язками професійного знання при бажанні висловити ці зв'язки мовними засобами. Завдання термінів полягає в тому, щоб точно назвати поняття, в тому числі і юридичні.

Безсумнівно, будучи найважливішою складовою мови права, правова термінологія вимагає свого постійного вдосконалення. Тільки при наявності розвиненої, відповідний вимогам часу системи юридичних



термінів і їх адекватному використанні можна домогтися високої якості видаваних законів та інших нормативних правових актів.

Дослідивши види термінів можна прийти до висновку, що переклад юридичної термінології вимагає від перекладача високої обізнаності у відповідній галузі та дотримання чітких мовних норм. Найбільш правильною практикою буде вживання термінів які часто зустрічаються та найбільш поширені у використанні у спеціалістів, не мають багато різних значень та чітко відображають значення явища.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алефіренко Н.Ф. Теорія мови. Вступний курс: навч. посібник для студ. філол. спец. вищ. навч. закладів. – 5-ге. вид, Стер. – М.: Видавничий центр «Академія», 2010. – 384 с.
2. Апалат Г.П. Структура, семантика і прагматика юридичних текстів / Київський національний лінгвістичний ун-т. – К., 2003. – 19 с.
3. Виноградов В. С. Переклад: Загальні лексичні питання – М. КДУ, 2004 р. – 240с.
4. Иртеньева Н.С. Іншомовні слова в сучасній юридичній термінології // Мова і культура нації: 36. Наукових праць. – Львів, 2001. – С. 151 – 157.
5. Петрова Т.І. Про юридичну термінологію як відкриту систему – Львів, 1997. – С.91 – 97
6. Раєвська Н. М./ Англійська лексикологія// Н. М. Раєвська – Київ 1991 р., 332 с.
7. Сапожник І. Алгоритм перекладу німецьких юридичних термінів українською мовою. // Науковий вісник Чернівецького національного університету: збірник наукових праць Вип. 234: Германська філологія. – Чернівці: Рута, 2005. – С.143-149

Марина КЛЮЄНКО

ПОБУДОВА АНГЛІЙСЬКИХ КВЕСИТИВІВ ЗА СТРАТЕГІЄЮ QAR УЧНЯМИ 10 КЛАСУ (студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов) Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Паращук В. Ю.

Постановка проблеми. Вербальна комунікація складається з *транзакції* (передачі повідомлення) та *інтерації* (організації взаємодії та впливу), при цьому у процесі оволодіння іноземною мовою інтеракційна компетентність вважається ключовою для успішного використання іноземної мови як засобу спілкування [11, с.81]. Уміння генерувати питання під час мовленнєвої взаємодії лежить в основі комунікативної компетентності мовця, що зумовлює особливу увагу до цієї проблеми в лінгводидактичному аспекті на уроці англійської мови. Питання, згідно з теорією мовленнєвих актів і прагмалінгвістикою, належать до *директивів*, мовленнєвих актів, які спонукають мовця до дії [5, с. 107-108], а саме реалізують комунікативну інтенцію мовця “запит інформації”, тому цей вид директивів відомий під назвою *квеситиви*. Як зазначають американські дослідники, незважаючи на великий потенціал квеситивів для сприяння оволодінням новими знаннями, мовлення учнів на уроці вміщує взагалі мало питань, а особливо питань, які ґрунтуються на вищих рівнях мисленнєвих процесів за Б. Блумом [8, с. 521; 9, с. 1; 19, с. 25; 21, с.155]. **Актуальність** дослідження квеситивів у мовленні учнів зумовлена потребами оптимізації навчання іноземної вербальної інтерації учнів, необхідністю створення ефективних вправ і засобів для розвитку вмінь побудови питань учнями.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності використання *Question-and-Answer-Relationship Strategy* (далі – QAR) для розвитку вмінь побудови питань до тексту учнями 10 класу у процесі навчання англійської мови.

Об'єкт дослідження складають англійські квеситиви, побудовані учнями 10 класу, за стратегією QAR. **Предметом** дослідження є специфіка означених типів квеситивів, а також особливості комунікативно-мовних помилок у вербальному оформленні таких питань.

Матеріал дослідження охоплює корпус 80 квеситивів, створених учнями 10 класу до тексту за стратегією QAR.

Для вирішення поставлених завдань використано такі **методи**: *структурний* аналіз для дослідження лінгвістичної форми вираження квеситивів; *контекстуально-інтерпретаційний* метод, який спрямований на встановлення смислу мовних одиниць у контексті; описовий метод, суть якого полягає в описі мовно-комунікативних особливостей квеситивів.

Аналіз попередніх публікацій із теми дослідження. *Мовленнєвий акт* (далі МА) як мінімальна одиниця організації мовного коду у вербальній комунікації уособлює мовленнєву дію, яка спрямована на реалізацію певної комунікативної інтенції мовця [1, с. 170]. Мовною реалізацією МА є *речення* [5, с. 105]. У науковій літературі загально визнано, що в структурно-семантичному аспекті категорія питальності виражається засобами *власне-питального речення*, тобто мовною формою квеситивів є *питальні речення* (далі – ПР). ПР мають певні мовні ознаки: *пунктуаційні*, *граматичні* (синтаксичні або структурні), *просодичні*, при цьому ключовою *пунктуаційною* ознакою ПР є знак питання; *граматичні* ознаки охоплюють порядок слів у реченні та вживання питальних слів на початку речення [6, с. 43]; специфічною просодичною ознакою для загальних питань, які потребують відповідь *так* або *ні*, є підвищення голосового тону в кінці питання. Вище зазначені ознаки використовуються як критерії для поділу питань на загальні, спеціальні, розділові, альтернативні [6, с. 43]. ПР, структура яких вміщує питальні займенники й прислівники в ініціальній позиції, відносяться до *спеціальних* і протиставляються загальним або альтернативним питанням за низкою ознак [4, с. 65].

У педагогічному спілкуванні на уроці квеситиви функціонують як репліки-стимули, спонукання до ментальної, вербальної, соматичної та сенсорно-перцептивної реакції адресата [2, с. 41], у зв'язку з чим квеситиви можливо класифікувати на такі ілокутивно-прагматичні типи: *ментальні (ДУМАЙ)*, *вербальні (ГОВОРІ)*, *соматичні (РОБИ)*, *сенсорно-перцептивні (СПРИЙМАЙ)* [2, с. 41].

У процесі формування квеситивних умінь учнів учитель може інтегрувати їх у навчання інших комунікативних умінь, перш за все, говоріння та читання. У межах нашого дослідження розглянемо один із



ефективних інструментів навчання учнів генерувати питання в процесі читання тексту – *Question-and-Answer-Relationship Strategy* (досл.: *стратегія зв'язку між питанням та відповіддю*), яка була запропонована американською дослідницею Тефі Рафаел у 1982 р. [14], а потім удосконалювалась [14, с. 186; 15, с. 516; 16, с. 206] і на часі широко висвітлюється в світовій науково-методичній літературі [10, с. 25; 12; 13, с. 21; 17; 20 та інш.], однак, за нашими даними, дотепер не знайшла застосування в практиці навчання іноземних мов в Україні.

Стратегія QAR допомагає тим, хто навчається, усвідомлювати різні види зв'язку між питаннями та відповідями, таким чином поглиблюючи розуміння тексту учнями. Дослідник Френк Сміт стверджує, що відсутність розуміння тексту пов'язана з невмінням задати релевантне питання та незнанням того, де знайти релевантну відповідь: "...the absence of comprehension is related to not knowing the relevant questions to ask, or not knowing how to find the relevant answers" [18, с. 53]. Т. Рафаел створила типологію питань до тексту, відповіді на які учень знаходить у двох місцях: 1) IN THE BOOK (у книзі) та 2) IN MY HEAD (в голові) [15]. Питання першого типу, у свою чергу, охоплюють два види *Right There* (питання, відповідь на яке локалізована в певному місці тексту) та *Think and Search* (питання, відповідь на яке вимагає від учня синтезу інформації, представлені в різних частинах тексту). Питання другого типу також вміщують два види: *Author and Me* (питання, відповідаючи на яке учень повинен поєднати підказки автора зі своїми знаннями) та *On My Own* (питання, відповідь на яке потребує залучення особистісного досвіду учня) (див. рис.1)

IN THE BOOK	IN MY HEAD
Right There	On My Own
Think and Search	Author and Me

Рис.1 Типологія питань за стратегією QAR.

Використовуючи цю стратегію, учні, перш за все, визначають, де слід шукати відповіді на питання: або в тексті, або використовуючи свої знання (в голові). Ця стратегія вчить локалізувати інформацію в тексті; залучати знання про структуру тексту з метою віднаходження відповіді на питання та визначати необхідність припущень, здогадки, відповідаючи на питання. Іншими словами, учні набувають спроможності розуміння того, де шукати відповідь, класифікуючи питання за типом.

Виклад основного матеріалу. З метою перевірки ефективності стратегії QAR ми ознайомили учнів 10 класу з типологією питань за цією стратегією та навчили їх ідентифікувати тип питання, а також створювати питання відповідного типу. Для визначення рівня цього навчального досягнення було протестовано 10 учнів академічної групи, яким запропоновано невеликий текст англійською мовою, пов'язаний з поточною темою. За вимогами тесту кожен учень мав прочитати текст і побудувати одне питання кожного з чотирьох типів. Банк квеситивів, створених учнями, склав 80 питань (4 типи питання x 10 учнів = 80 питань). Квеситиви корпусу матеріалу спостереження піддано аналізу на предмет їхньої відповідності QAR типології, а також на предмет рівня мовної грамотності учнів. За умови правильного виконання завдання прогнозована кількість квеситивів кожного типу, створених учнями, мала би скласти 20 одиниць (25%). Кількісні підрахунки засвідчили, що найбільший відсоток відповідності питання певному типу виявлено для питань *Right There* – 23,75% (див. табл. 1). Друге місце посіли питання типу *Think and Search* – 21,25%; питання *On My Own* продемонстрували найнижчий рівень відповідності своєму типу – 17,5%. Ці дані показують, що найлегшим завданням для учнів виявилось створення фактуальних питань, відповідь на які експліцитно виражена в тексті. Найважчим видом квеситивів є питання, відповідь на які потребує залучення особистісного досвіду учня. У процесі виконання завдання усі учні продемонстрували високий рівень мотивації.

Таблиця 1.

Відповідність англійських квеситивів, побудованих учнями 10 класу, типам питань за стратегією QAR

№	Тип квеситиву за стратегією QAR	К-сть квеситивів за інструкцією	Частота типів квеситивів, побудованих учнями		Приклад квеситива певного типу
			Абс.	Відн. (%)	
1.	<i>Right There</i> (питання, відповідь на яке локалізована в певному місці тексту)	20 (25%)	19	23,75%	<i>What is a 'nuclear family'?</i>
2.	<i>Think and Search</i> (питання, відповідь на яке вимагає від учня синтезу інформації, представлені в різних частинах тексту)	20 (25%)	17	21,25%	<i>Can you compare the way families lived in the past and live now?</i>
3.	<i>Author and Me</i> (питання, відповідаючи на яке учень повинен поєднати підказки автора зі своїми знаннями)	20 (25%)	15	18,75%	<i>Why do you think the meaning of family has changed?</i>



4.	<i>On My Own</i> (питання, відповідь на яке потребує залучення особистісного досвіду учня)	20 (25%)	14	17,5%	<i>Do you believe that the family unit is dying?</i>
	Усього	80 (100%)	65	81,25%	

Також, ми проаналізували типологію когнітивно-мовних помилок в англійських питаннях, побудованих учнями 10 класу (див. табл. 2). Згідно з отриманими кількісними даними, учні допустили такі типи помилок (за спаданням частоти у нашому матеріалі спостереження): 44,44 % комплексних помилок, які охоплюють більше ніж одну помилку на кшталт: некоректна граматична будова речення, некоректний зміст питання, некоректне лексичне оформлення питання, наявність орфографічних помилок; 37,8 % квеситивів, створених учнями, виявляють некоректну граматичну структуру, тобто пропущено допоміжне дієслово, вжито помилковий порядок слів; 6,66 % квеситивів притаманні порушення в змісті питання; 6,66 % питань некоректно лексично оформлені; 4,44 % вміщують орфографічні помилки.

Таблиця 2.

Типологія комунікативно-мовних помилок в англійських питаннях, побудованих учнями 10 класу

№	Тип помилки	Частота в м-лі дослідження		Приклад питання, яке вміщує помилку
		Абс.	Відн. (%)	
1.	Комплекс помилок	20	44,44 %	<i>What a different between extended and without marriage family?</i>
2.	Некоректна граматична структура питання	17	37,8 %	<i>Is your family looks like family 50 years ago?</i>
3.	Некоректний зміст питання	3	6,66 %	<i>How do you want to live?</i>
4.	Некоректне лексичне оформлення питання	3	6,66 %	<i>What is the mean of the word family?</i>
5.	Орфографічні помилки	2	4,44 %	<i>What is the differense between the typical family now and then?</i>
	Усього	45	100%	

Отримані дані свідчать, що в мовному аспекті учні 10 класу, які брали участь в експерименті, зазнають найбільше труднощів (37,8 %) у реалізації коректної граматичної структури питання. Стосовно використання різних структурних типів квеситивів, переважна більшість питань, створених учнями відноситься до спеціальних питань (які спрямовані на отримання конкретної інформації і починаються з питального слова), хоча інструкція для виконання завдання на побудову питань не вміщувала вимогу про живання певного структурного типу питання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Застосування стратегії QAR з метою навчання учнів 10 класу вмінню побудови питань до тексту, розвитку вміння визначати взаємозв'язок питання з відповіддю, ідентифікувати тип питання у цілому виявилось успішним: 81,25% питань, створених учнями, відповідали типам питань за вимогами тесту. Виявлено найлегші та найважчі типи питань для конструювання учнями. Однак, при цьому мовна грамотність учнів склала 43,75 %.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в подальшому вивченні ролі питань як метакогнітивного механізму розуміння змісту прочитаного, як засобів розвитку критичного мислення у процесі оволодіння іноземною мовою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бачевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Видавн. центр "Академія", 2009. 376 с.
2. Глазкова С. Н. Иллокутивно-прагматическая типология вопросительных по форме высказываний в педагогическом диалоге. Вестник Челябинского государственного университета. 2007. № 20. С. 40-45.
3. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: Едиториал УРСС, 2002. 284 с.
4. Мостовая Л. А. Отрицание в предложениях с вопросительными словами ЗАЧЕМ И ПОЧЕМУ. Русский язык в школе. 2009. С. 65-68
5. Семенюк О. А., Паращук В. Ю. Основи теорії мовної комунікації. Київ: Академія, 2010. 240 с.
6. Стрельцов А. А. Три подхода к категории вопросительности. Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. N 3. С. 43-58.
7. International Reading Association. (2000). Excellent reading teachers: A position statement of the International Reading Association. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 44(2).P. 193-200.
8. Chin, Christine, & Brown, David E. (2002). Student-generated questions: A meaningful aspect of learning in science. International Journal of Science Education, 24:5. P. 521-549, DOI: 10.1080/09500690110095249
9. Chin, Christine, & Osborne, Jonathan. (2008). Students' questions: a potential resource for teaching and learning science, Studies in Science Education, 44:1. P. 1-39. 10.1080/03057260701828101
10. Chin-Wen, Chien. Using Raphael's QARs as Differentiated Instruction with Picture Books. (2013). English Teaching Forum. No.3. P. -25.
11. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Provisional edition, Council of Europe, 2017. 230 p. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
12. Gan-Goh, R., Peng, S.H., Hoon, T.L., Khoo, S.F., & Joseph, I.M. (2007). Impact of Question-Answer-Relationships on Reading Comprehension. URL: https://pdfs.semanticscholar.org/107a/b6da69c60799947878cab6914dc640824961.pdf?_ga=2.263640330.743867497.1572173497-2018664125.1563040790
13. Mesmer, H. A. E., & E. J. Hutchins. (2002). Using QARs with charts and graphs. Reading Teacher 56 (1). P. 21-27.
14. Raphael, T. E. (1982). Question-answering strategies for children. The Reading Teacher, 36(2). P. 186-190.
15. Raphael, T. E. (1986). Teaching question answer relationships, revisited. The Reading Teacher 39 (6). 516- 522.



16. Raphael, T. E., and K. H. Au. 2005. QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *Reading Teacher*. 59 (3). P. 206-221.
17. Reardon, J.E. (2006). *Question-Answer Relationships*. University of Nevada, Las Vegas.
18. Smith, F. (1994). *Understanding reading* (5th ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
19. Strahler, Brianna C. *Question-Answer-Relationship (QAR) Strategy with Wiki Technology: A Tool to Support Content Area Literacy*. URL: <http://ksrapa.org/wp-content/uploads/2011/09/QAR.pdf>
20. Swanson, P.E. & De La Paz, S. (1998). *Teaching Effective Comprehension Strategies to Students with Learning and Reading Disabilities*. *Intervention in School & Clinic*, Vol 33, Issue 4.
21. Wilen, William W., & Clegg Jr., Ambrose A. (1986). *Effective Questions and Questioning: A Research Review*. *Theory & Research in Social Education*, N 14:2. P. 153-161. DOI: 10.1080/00933104.1986.10505518

Юлія ЛИМБОРСЬКА

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ВІЙСЬКОВОЇ ЛЕКСИКИ У МАСС-МЕДІА, ЩО ВИСВІТЛЮЮТЬ КОНФЛІКТ НА СХОДІ УКРАЇНИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Білоус О.М.

Постановка проблеми. Події воєнного конфлікту на Сході України активно обговорюються у повсякденному житті, висвітлюються у репортажах по телебаченню та у пресі. Такі слова як “окупація”, “сепаратизм”, “котел”, “роззброєння” вже давно стали частиною нашого повсякдення. Ми чуємо їх звідусіль, а найчастіше – через засоби ЗМІ. Знаковим є те, що цей конфлікт привертає увагу не тільки українських ЗМІ, а і зарубіжних. Новини про події цієї військової операції активно публікуються на сторінках зарубіжної преси. Ядро таких новинних статей складає військова лексика. Переклад військових термінів взагалі та у текстах новинних жанрів зокрема має бути точним та однозначним, адже неправильний переклад може спричинити низку негативних наслідків, від простого викривлення сприйняття інформації до загострення міжнародних стосунків.

Питанням розвитку та особливостей військового перекладу в Україні активно займається *Віктор Балабін* [1]. На сучасному етапі значний внесок у дослідження особливостей перекладу термінів у текстах військової тематики та синтаксичних особливостей перекладу даних текстів зробила дослідниця *Маргарита Зайцева* [3]. Серед інших вчених, які досліджували військову лексику та особливості її перекладу, *Юлія Лукіянчук* [6], *Ольга Шум* [8], *Сергій Янчук* [9], *Зінаїда Чепурна* [7] та багато інших. Однак, термінологічний словник військової лексики постійно розвивається, з’являються все нові і нові слова на позначення різних військових операцій, процесів, техніки тощо. Майже одночасно з їх появою ці слова входять до активного словника ЗМІ. Для того, щоб картина подій була адекватно висвітлена у зарубіжній пресі, такі лексичні одиниці потребують адекватного перекладу, який є неможливим без детального аналізу особливостей, пов’язаних з перекладом воєнної лексики. В цьому ми і вбачаємо **актуальність нашої роботи**.

Метою дослідження є визначення способів перекладу військової лексики в новинних статтях та особливостей, які пов’язані з процесом перекладу.

Для досягнення поставленої мети в нашій розвідці і були поставлені наступні **завдання**:

1. опрацювати та висвітлити теоретичні аспекти функціонування військової лексики як різновиду спеціальної лексики та особливостей її перекладу;
2. підібрати ілюстративний матеріал для дослідження, а саме – перекладені новинні статті з медіа-порталу Deutsche Welle;
3. встановити способи перекладу військової лексики та пов’язані з ним особливості;
4. за результатами дослідження зробити релевантні висновки.

Задля розкриття теми дослідження та виконання поставлених завдань нами були використані такі **методи**:

1. **Порівняльний аналіз перекладу** (виявлення способів та особливостей перекладу одиниць військової лексики з мови оригіналу мовою перекладу).
2. **Описовий метод** (детальний опис застосованих перекладачами трансформацій при перекладі одиниць військової лексики).
3. **Типологічний метод** (вивчення явища “військової лексики” на матеріалі української та німецької мов).
4. **Метод суцільної вибірки** (відбір одиниць військової лексики зі статей Deutsche Welle, які піддавалися подальшому аналізу).

Об’єктом дослідження стала військова лексика у новинних статтях, які висвітлюють воєнний конфлікт на сході України, а **предметом** – особливості перекладу військової лексики.

Матеріалом для проведення розвідки стали перекладені статті з медіа-порталу Deutsche Welle (<https://www.dw.com/uk> та <https://www.dw.com/de>) за період з квітня 2014 року по листопад 2018 року, присвячених темі воєнного конфлікту на сході України.

Основним досліджуваним поняттям нашої розвідки є “військова лексика”. **Військова лексика** (далі - ВЛ) є різновидом спеціальної лексики, якою послуговуються представники обмеженої соціальної групи (військові) у ході виконання своїх професійних обов’язків, тобто є частиною фахової мови військовослужбовців. Видатний український перекладознавець та дослідник фахового перекладу *Тарас Кияк* дав таке визначення поняття “фахова мова”: “**Фаховою мовою** в широкому розумінні можна називати сукупність усіх мовних засобів, які застосовуються у професійно замкнутій сфері комунікації з метою забезпечення порозуміння між людьми, які працюють у цій сфері [4, с.125]”. З цього можна зробити висновок, що військова лексика є частиною складної системи фахової мови, а саме – мови



військовослужбовців. Неправильно, однак, вважати, що використання військової лексики обмежується лише військовою сферою. Активне використання ВЛ відбувається у низці жанрів різних стилів: публіцистичного, наукового та навіть художнього. Певні політичні зміни в країні призводять до активного використання ВЛ у повсякденному спілкуванні, у розмовному стилі. Таку тенденцію ми можемо спостерігати останні 5 років на території України.

В питанні класифікації військової лексики не існує одноставного уніфікованого підходу. Свої підходи до класифікації пропонували такі дослідники як Юлія Лукіячук (за тематикою, відповідно до видів та родів Збройних Сил) [6, с. 66], Наталя Дейниченко та Юлія Кривущенко (класифікація, що включає в себе різні семантичні групи, які утворюють розгалужену систему ВЛ [2, с. 39]) та інші. Однак, жодна із запропонованих класифікацій не задовольнила наші вимоги, адже відібрану нами лексику було складно поділити на запропоновані категорії так, аби їх можна було якось чиним чином структурувати в процесі подальшого аналізу. Саме тому ми самостійно виокремили серед обраної лексики різні категорії і в подальшому дослідженні користувалися власною класифікацією. Вона включає в себе наступні категорії лексики:

- слова та терміни на позначення явищ, подій та операцій, пов'язаних з воєнними діями на сході України (антитерористична операція, анексія, прямі військові операції, *Anexion, direkte militärische Einsätze*);
- слова та терміни на позначення учасників конфлікту (сепаратисти, ополченці, “зелені чоловічки”, *Separatisten, Rebellen, grüne Männchen*);
- слова та терміни на позначення дій під час воєнного конфлікту (*kampfbereit sein, Truppen zurückziehen, Truppen werden stationiert, перебувати в бойовій готовності, розміщувати війська, виводити війська*);
- слова та терміни на позначення завершення чи призупинення воєнного конфлікту (дескалація конфлікту, перемир'я, роззброєння, *Deskalation der Konflikte, Entwaffung, Waffenstillstand*);
- слова та терміни на позначення території конфлікту та інших територіальних одиниць (Kriegsgebiet, Sicherheitszone, Demarkationslinie, зона війни, зона безпеки, лінія розмежування);
- слова та словосполучення на позначення власне воєнного конфлікту на сході України (конфлікт щодо Криму та Донбасу, *Konflikt um die Krim und die Ostukraine, українсько-російський конфлікт, russisch-ukrainischer Konflikt*);
- слова та терміни на позначенні військової техніки (*Raketenwerfer, Marinenboote, військові кораблі, ракетно-зенітний комплекс*);
- топонімічні неологізми (*Kesselschlacht um die ostukrainische Stadt Powajsk, “іловайський котел”, Донецька народна республіка, Donezker Volksrepublik*).

Дослідження та аналіз перекладу військової термінології на сучасному етапі набуває особливо великого значення. Це зумовлено декількома причинами. По-перше, широким міжнародним співробітництвом України у військовій сфері, яке вимагає наявності відповідних знань з перекладу. По-друге, браком у цій галузі мово- та перекладознавства бібліографічної, довідкової та навчальної літератури, а по-третє – прагненням України до інтеграції з ЄС, НАТО та іншими міжнародними організаціями, що потребує стандартизації лексики пов'язаної з відповідними військовими та суспільно-політичними процесами [3, с. 98].

Особливості військового перекладу. На думку Маргарити Зайцевої, відмінною рисою військового перекладу є термінологічність і гранично точне, чітке викладення матеріалу при відсутності образно-емоційних засобів. Так, визначальною рисою перекладу військових текстів є точність викладу матеріалу. Звісно, будь-який переклад вимагає точної передачі змісту тексту оригіналу, але тексти військового перекладу можуть в подальшому бути використані для прийняття важливих політичних рішень та визначення військових стратегій. Тому військовий переклад вимагає не лише адекватності при передачі змісту в цілому, а і уважності до деталей: передача структури документу, послідовність викладу матеріалу, точна передача цифрових даних, географічних позначень тощо [3, с. 96].

Характерною особливістю військових текстів є їх насиченість військовими термінами і саме правильна передача термінів мовою перекладу і є однією з найскладніших і основних задач військового перекладу. При перекладі термінів зазвичай використовують словниковий відповідник. Перекладацькі трансформації застосовуються в тому випадку, коли термін, наявний в мові оригіналу, у мові перекладу є відсутнім.

З точки зору перекладності всі терміни військової лексики прийнято класифікувати на:

1. терміни, що позначають реалії іноземної дійсності;

2. терміни, що позначають реалії іноземної дійсності і відсутні в дійсності мови перекладу, проте мають словниковий відповідник;

3. терміни, що позначають реалії іноземної дійсності, відсутні в дійсності мови перекладу [3, с. 98].

Саме останні складають найбільші труднощі у процесі перекладу і вимагають від перекладача прийняття перекладацьких рішень щодо способу їх перекладу.

До основних помилок, які виникають в процесі перекладу військової лексики належать намагання знайти відповідне поняття у мові перекладу (у ситуації, коли необхідний термін є реалією мови оригіналу і у мові перекладу просто відсутній) та дослівний переклад (у ситуаціях, коли вимагається прийняття іншого перекладацького рішення) [3, с. 98].

У процесі наукової розвідки нами було виявлено, що в більшості випадків перекладачі вдавалися до дослівного перекладу в процесі передачі військової термінології мовою оригіналу. Ми пояснюємо це вже знаданим вище прогненням до точності та однозначності. Найчастіше переклад із застосуванням



словникового відповідника застосовувався в межах категорії слів на позначення військової техніки, адже це найбільш однозначна категорія, де кожен термін має свій відповідник в мові перекладу.

Укр.: *Незабаром після того, як у Києві відкрився парад, Гранкін під Іловайськом побачив, як наближається колона бронетехніки - близько 100 бойових машин десанту (БМД) і армійських вантажівок.*

Нім.: *Kurz nachdem in Kiew die Militärparade gerade zu Ende ging, sah Hrankin eine große Kolonne von rund 100 Schützenpanzern und Armeelastern auf sich zukommen.*

Неправильним, однак, буде вважати, що військова лексика – це виключно однозначна термінологія, яка потребує перекладу шляхом пошуку словникового відповідника. У відібраних нами зразках лексики нерідко зустрічалася лексика з елементами стилістичного та емоційного забарвлення. Найчастіше така лексика зустрічалася в категорії слів на позначення учасників конфлікту.

Укр.: *Офіційно Росія досі стверджує, що у Криму живуть практично одні росіяни, і що мешкани півострова самі - зовсім без підтримки важкоозброєних "зелених чоловічків" з Москви – попросили приєднати Крим до Росії.*

Нім.: *Offiziell behauptet Russland bis heute, auf der Krim gebe es praktisch nur Russen; die Bevölkerung der Krim habe von sich aus – ganz ohne Hilfe der grünen, schwerbewaffneten Männchen aus Moskau – nach dem Anschluss an Russland gerufen.*

В ТО ми бачимо використання словосполучення "зелені чоловічки" на позначення російських військових. Таке словосполучення містить в собі яскраво виражений компонент іронії і ця іронія легко сприймається читачами МО. Словосполучення "зелені чоловічки" стало надзвичайно розповсюдженим в українському медійному просторі від самого початку українсько-російського конфлікту в Криму. Для правильного розуміння і сприймання іронії цього висловлювання від читача вимагається наявність певної пресупозиції, тобто, попередніх знань. "Зеленими" їх називають через колір військової форми, оскільки окрім форми вони не мали ніяких інших розпізнавальних знаків. Автор тексту оригіналу ще раз підкреслює іронічність цього висловлювання, взявши його в лапки. В ТП автор використовує дослівний переклад, що на нашу думку, в цьому випадку є недоречним, оскільки вся іронія втрачається. Кращим варіантом ми вважаємо використання описового перекладу з елементами пояснення. У випадку з дослівним перекладом доречно було б зберегти використані автором тексту оригіналу лапки, що вказують на іронію.

Не менш цікавими є приклади перекладу топонімічних неологізмів, тобто нової лексики, яка виникла в період від початку військового конфлікту і містить в своєму складі топоніми - власні назви на позначення географічних об'єктів.

Укр.: *Виставка присвячена так званому "іловайському котлу" - битві за місто на південному сході України.*

Нім.: *Die Ausstellung widmet sich der Kesselschlacht um die ostukrainische Stadt Ilowajsk vor einem Jahr.*

Особливу цікавість з точки зору перекладацького аналізу для нас складає переклад слова "котел". Знаходимо значення цього поняття в електронних джерелах: "Котел – територія з наявними на ній військовими з'єднаннями," лінія фронту навколо якої замкнута противником, що означає повне оточення цих військ, потрапляння їх в кільце ворожих військ («потрапити в котел» – потрапити в (повне) оточення)[5]". Звичайно застосовується щодо великих військових з'єднань". Це поняття було перекладене як "Kesselschlacht". Знаходимо тлумачення цього терміну в словнику: "Schlacht, bei der der Gegner eingekesselt wird[12]". Отож, як ми бачимо, в обох мовах поняття "Kessel" має як пряме, так і переносне значення. У своєму прямому значенні це слово означає посуд для приготування їжі, в переносному - військову ситуацію, коли війська потрапляють в оточення противника. Але в цьому конкретному випадку перекладач не лише взяв словниковий відповідник слова, а і конкретизував його, утворивши композитив зі словом "Schlacht", тобто битва. Отож, для перекладу була застосована комбінація граматичних (перехід з однієї частини мови в іншу) та семантичних (конкретизація) трансформацій.

Неправильним буде вважати, що особливості перекладу військової лексики знаходять своє відображення лише в стилістичній та семантичній площинах. Граматичні особливості мови перекладу також відіграють свою роль. Так, в процесі аналізу ми спостерігаємо частий переклад активних конструкцій пасивними, які є характернішими для німецької мови.

Укр.: *Тепер Альянс розміщує там війська - і правильно робить, вважає Роберт Шварц.*

Нім.: *Jetzt werden Truppen stationiert. Ein richtiger Schritt, meint Robert Schwartz.*

Інший приклад, коли зміни зумовлені особливостями мови перекладу ми спостерігали тоді, коли декількакомпонентні словосполучення українською мовою були перекладені за допомогою лише одного слова. Така мовна економія є характерною рисою німецької мови

Укр.: *Ватажок сепаратистів із Донбасу прагне заново намалювати політичну карту Європи.*

Нім.: *Ein Separatistenführer aus dem Donbass will die europäische Landkarte neu zeichnen.*

Як ми бачимо, хоча характерною рисою перекладу військової лексики є точність, вона не виключає випадків використання перекладацьких трансформацій задля досягнення головної мети – створення якісного адекватного перекладу.

Висновки. В умовах сучасного гео-політичного становища військової лексики переклад набуває в Україні все більшого значення, і хоча дослідженням перекладу військової лексики займаються багато дослідників, все ще відчувається брак стандартизації перекладу. В питаннях визначення та класифікації військової лексики не існує уніфікованого підходу, тому нами була запропонована власна класифікація військової лексики, за якою і був здійснений аналіз. У ході дослідження нами було виявлено, що ядро перекладу військової



лексики складає переклад за допомогою словникового відповідника. До перекладацьких трансформацій вдаються тоді, коли в мові перекладу не існує відповідника певному поняттю, коли для розуміння значення необхідною є наявність певної пресупозиції або коли слово містить елемент емоційного забарвлення. Іншою визначальною рисою є те, що при перекладі враховуються особливості мови перекладу, так активні конструкції часто перекладаються пасивними в німецькій мові, а словосполучення можуть бути замінені одним словом-композицією.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балабін В. В. Концептуальний апарат теорії військового перекладу //Тези доповідей XI Міжнародної науково-практичної конференції «Військова освіта і наука: сьогодення та майбутнє»/за заг. ред. ВВ Балабіна.–К.: ВІКНУ. – 2015. – С. 95-96.
2. Дейніченко Н. П., Кривущенко Ю. О. Воснна лексика в романі О.Гончара „Прапопороносці” //Редакційна колегія. – 2009. – С. 39.
3. Зайцева М.О. Особливості перекладу термінів у текстах на військово тематику. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 9 «Сучасні тенденції розвитку мов». – 2013. – Вип. 10. – С. 96–102.
4. Кияк Т. Р. Теорія та практика перекладу (німецька мова) / Т. Р. Кияк, О. Д. Огуй, А. М. Науменко. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 592с.
5. Котел [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: [https://uk.wikipedia.org/w/index.php?title=Котел_\(військова_справа\)&action=edit&redlink=1](https://uk.wikipedia.org/w/index.php?title=Котел_(військова_справа)&action=edit&redlink=1).
6. Лукіяничук Ю. О. Способи класифікації військових термінів/Scientific Notes of Ostroh Academy National University: Philology Series. – 2017. – №. 66. – С. 65-67.
7. Чепурна З., Лисенко Г. Особливості функціонування німецьких військових термінів та їх переклад українською мовою //Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. Серія «Філологічна». – 2015. – №. Вип. 54. – С. 306-308.
8. Шум О. В. Вивчення військової термінології у контексті іншомовної підготовки //Діалог культур у Європейському освітньому просторі. – Київський національний університет технологій та дизайну. – 2019. – С. 66-70
9. Янчук С. Я. Теорія військового перекладу в Україні: стан, проблеми, перспективи //Мовні і концептуальні картини світу. – 2013. – №. 43 (4). – С. 328-335.
10. Deutsche Welle Україна [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.dw.com/uk/головна/s-9874>.
11. Deutsche Welle Deutschland [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.dw.com/de/themen/s-9077>.
12. Kesselschlacht [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kesselschlacht>.

Анастасія ЛЯШУК

ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКОЇ ВИМОВИ УКРАЇНОМОВНИХ СТУДЕНТІВ-ГЕРМАНІСТІВ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Пянкоська І. В.

У роботі проведено аналіз вимови німецьких звуків україномовними студентами-германістами, на основі аудіозаписаного німецького тексту. Результати занесені у таблицю, що показує розбіжності у вимові тих чи інших звуків різними студентами.

Метою статті є дослідження особливостей сприйняття і засвоєння українцями німецької мови, а саме проаналізувати вимову студентів з іноземної мови з України. **Предметом** дослідження є аудіозаписаний українськими студентами німецький текст. **Об'єктом** дослідження є вимова студентів-германістів.

Аналіз сучасних досліджень показує, що питання вимови на матеріалі німецької мови українськими студентами доцільно аналізувати через велику кількість українців, охочих вивчати німецьку мову. Це вказує на актуальність обраної теми, оскільки феномен фонетики та мовлення загалом є досить цікавим для аналізування.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування результатів дослідження

Вивчаючи іноземну мову, слід звернути увагу на те, що вимова носіями іноземної мови значно відрізняється від вимови людини, яка тільки почала її вивчати чи навіть добре опанувала. Це у більшій мірі зумовлено розбіжностями у будові мовленнєвого апарату, національними відмінностями. Німецька як іноземна становить для українців певні труднощі, спричинені також фонетично-фонологічними, лексичними та граматичними особливостями цієї мови. Для значного поліпшення вимови українськомовних германістів їм необхідні ґрунтовні знання особливостей німецьких та українських приголосних сегментів. Лінгвістично кількісні та якісні характеристики звукових сегментів у різних мовах нерідко досить-таки відмінні. Порівняльний аналіз німецьких та українських приголосних звуків виявляє насамперед кількісні відмінності обох фонетичних систем. За кількістю німецьких приголосних фонем менше, ніж відповідних одиниць в українській мові. У спеціальній фонетичній літературі містяться різні відомості щодо кількісного складу німецьких приголосних фонем. Залежно від критеріїв виділення фонем, зокрема визначення фонетично-фонологічного статусу німецьких африкат і звуків [с:] та [х], у сучасній німецькій фонетичній системі розрізняють 18 консонантних сегментів, то 20, 21, 22 чи навіть 24 приголосні фонем. В той час як в українській мові розрізняють 23, 32, 41, 45, 55 приголосних фонем. Більшість сучасних дослідників фонемного складу української мови (В. Перебийніс, П. Коструба, М. Жовтобрюх, Н. Тоцька) дотримуються думки, що в сучасній українській мові є 32 приголосні фонем, які реалізуються у різних звуках [8, с. 157].

Артикуляційно-акустична характеристика звуків окремої мови тісно пов'язана з її артикуляційною базою – звичними, традиційно зумовленими рухами мовних органів, їх поєднаннями, що визначають форму активних артикуляторів, насамперед язика та резонаторів. У творенні звуків української мови найактивнішими є об'єм ротового та носового резонаторів, горизонтально-вертикальні рухи язика, а також рухи овули, губів, нижньої щелепи, активність голосового джерела – голосових зв'язок, взаємодія різних частин язика, насамперед передньої, з зубами, альвеолярно-заальвелярною зоною, твердим та м'яким піднебінням, взаємозумовленість положення язика та форми губ [7, с. 368].

Артикуляційна характеристика голосних звуків української мови пов'язана з формою язика, його розташуванням в ротовій порожнині та роботою губ. При вимові усіх шести голосних звуків – [а], [о], [у], [и], [і], [е] – язик має випуклу форму. Він може зосереджуватися в передньо-середній чи задній частині



ротового резонатора, що визначає рядність голосних. Таким чином, голосні звуки української мови розрізняють за трьома ознаками: а) положенням язика по горизонталі; б) положенням (підняттям) язика по вертикалі; в) наявністю/відсутністю лабіалізації [7, с. 369-370].

Відносно приголосних звуків, то їх поділяють на губні, язикові та горлові. Найбільша кількість приголосних належить до язикових [7, с. 371]. Проте у роботі я хочу звернути увагу саме на творення українських та німецьких звуків **л**, **р**, **х**, **назального н**, якого, до речі, не існує в українській мові, тому буде цікаво розглянути приклади творення німецького **назального н** українськими студентами германістики.

У творенні українських звуків **л** та **р** тон переважає над шумом (за винятку пом'якшених **л'** та **р'**), тому вони є сонорними. Проте творяться вони по різному: **л** виникає при дотику язика до зубів, а **р** твориться на передньопіднебінні. Повітря спочатку прориває перепону, а потім проходить крізь щілину [5, с. 126]. Німецькі **[l]** та **[R]**, **[r]** відносяться до сонантів і при їх вимові чути незначний шум. **[R]**, **[r]** супроводжуються тремтінням, а **[l]** – легким тертям [5, с. 127]. Глухі щілинні приголосні **[x]**, **[h]** не мають дзвінких відповідників. Ach-Laut **[x]**, ich-Laut **[ç]** і Hauchlaut **[h]** – глухі і щілинні приголосні. **[x]** і **[ç]** це відтінки однієї фонемі, які постають в ізольованих позиціях і перебувають під впливом сусідніх фонем. Якщо **[x]** стоїть усередині і наприкінці слова тільки після голосних заднього, середнього ряду і дифтонга **[ao]**, то **[ç]** – всередині й наприкінці лексеми після голосних переднього ряду і дифтонгів **[ao]** та **[o]**: Fach **[ˈfɑx]**, Fächer **[ˈfɛːxə]** [5, с. 127]. Звук **[x]** майже завжди вимовляється з придиханням, що пов'язує його з вимовою українського звуку **[x]**.

Відрізняється українська мова від німецької фонематично тим, що в її системі приголосних відсутній носовий звук **[ŋ]**, і **Ап**-звук артикулюється так, що між задньою спинкою язика і м'яким піднебінням утворюється зімкнення, яке потім плавно, без вибуху відкривається. Повітря, яке ми видихаємо, виходить через ніс так, що утворюється носовий звук **[ŋ]**. Написання **ng** часто турбує того, хто вивчає німецьку мову, і тому він неправильно вимовляє поєднання звуків **n+g**, наприклад: *Hun-ger, Men-ge, en-g, dan-ken, Verdun-ke-lung*. Проте німецький звук **[ŋ]** є монофтонгом, а не поєднанням **[ŋ]** та **[g]**. Особливо необхідно зважити на те, щоб цей носовий звук вимовлявся як єдиний і не мав закінчення **g** або **k** у наступному складі. Мова не йде про **[ŋ]** тоді, коли **n** і **g** збігаються в межах одного слова на стику морфем, наприклад: *Ung-lück, Ang-a-be*. Поєднання приголосних **ng** вимовляється у таких словесних моделях із двома окремими приголосними: **[á n g a b e]**, **[u n g l γ k]**. Отже, поява німецького звуку **[ŋ]** залежить від позиції: він вимовляється тільки в середині чи в кінці слова, але ніколи не перебуває на початку слова [3, с. 158]. Вартим уваги є також те, що зазначаються не тільки диференційні, але й спільні особливості вимови звуків в українській та німецькій мовах, хоча також акцентується, що, порівняно з українською, артикуляція німецьких голосних є більш напруженою [1, с. 254].

Слушним є звернутися до доробків провідної української фонетистки Л.І. Прокопової. У своїх працях вона апелює до авторитету таких вчених, як В. Молтон, Х.-Х. Венглер і К.П. Мартенс, які, в свою чергу, влучно аргументують свої думки з приводу фонетики німецької мови. Л.І. Прокопова пише: «Якщо іноземець, вивчаючи німецьку мову за писемними зразками, стикається з усним мовленням, він буває вражений тим, що усне мовлення здається йому жалюгідним скелетом писемного мовлення, обідраним, осколочним. Особливість усного мовлення полягає в тому, що діалог не знає слухачів, його створюють тільки мовці. В усному мовленні найбільш специфічним створюючим фактором стає не лексика і навіть не фонетика, а синтаксис» [6, с. 123-124].

Фонетична міжмовна інтерференція може виникнути через недотримання звукових та інтонаційних відмінностей між контактуючими мовами, тобто через помилкове встановлення відповідностей між ними, що виявляється у межах, коли звуки іноземної мови замінюються нехарактерними для неї звуками рідної мови. Так, наприклад, при вивченні артикуляційної бази німецького вокалізму слід обов'язково звертати особливу увагу на її відмінності від артикуляційної бази українського вокалізму, які обумовлюють основні труднощі і помилки в українців під час артикуляції голосних німецької мови. Різниця полягає, в першу чергу, в наявності екстремальних артикуляцій, більшому напруженні м'язів під час артикуляції довгих голосних, енергійніших рухах губ (лабіалізації і розтягуванні) та наявності сильного приступу і сильного відступу [4, с. 304].

У статті аналізуються основні труднощі при засвоєнні приголосних німецької мови. Як раніше було наголошено, німецька вимова є більш напруженою, проте при аналізі артикуляційно-акустичної характеристики приголосних фонем німецької мови Л.І. Прокоповою було знайдено відповідники кожній з цих фонем серед українських. Наприклад, губним зімкненим **/p/**, **/b/**, **/m/** відповідають **/п/**, **/б/**, **/м/** української мови, а передньоязиковим свистячим **/s/**, **/z/** – **/с/** та **/з/** [5].

У німецькій мові розрізняють два сонорних тремтячих звуки: передньоязиковий **[r]** і язичковий (увулярний) **[R]**. Ці вібранти є результатом давнього способу артикуляції у німецькій мові. Під час артикуляції увулярного **р** активним є язичок, яким закінчується піднебінна завіса. Задня частина язика дещо піднесена до м'якого піднебіння. Нижня частина язичка торкається до язика. Крім цього, потік повітря примушує язичок вібрувати; між язичком і язиком по черзі утворюється і вибух і щілина [5, с. 128].

У німецькій мові є губний африкат **[pf]**, при вимові якого губний зімкнений елемент африката не закінчується вибухом, як це відбувається у всіх зімкнених, а поступово переходить у щілину, що утворюється між верхньою губою і нижніми зубами. Щілинний елемент африката трохи довший від зімкненого [1, с. 67].

Л.І. Прокопова наголошує на тому, що три варіанти вимови вібранта **[r]**, **[R]** та **[p]** важко зіставляти з українською мовою, хоч передньоязиковий **[r]** сценічної німецької мови й українське **[P]** схожі між собою за



артикуляційним укладом. Але увулярне [R] набуло більшого поширення в німецькій мові, ніж передньоязикове [r], у зв'язку з чим спостерігається його велика варіативність [2, с. 256]. Саме труднощі вимови цього та інших звуків зумовили необхідність аналізу та опису способу артикуляції зазначених приголосних та випадки їх вимови (або невимови) у моїй магістерській роботі. Адже для вимови українського [r] не потрібно прикладати великі зусилля. Звук вимовляється спокійно, без придирання та вібрацій.

Застосовується також компаративний метод – коротке дослідження подібностей асиміляційних процесів в українській та німецькій мовах. Л.І. Прокопова зауважує, що в посібниках з німецької фонетики майже немає вправ, котрі б ілюстрували регресивну асиміляцію за глухістю. На думку авторки прогресивна асиміляція не має чіткого регулярного характеру і в основному відбувається у швидкій розмовній мові й поширюється здебільшого на стики слів. Лише експериментально-фонетичними способами можна зафіксувати певне оглушення навіть сонорних. Що стосується асиміляції за активним мовним органом, яка виникає при редукції [ə] в кінцевому складі -en, то вона також є ознакою розмовної мови, тому від студентів при навчанні німецької вимови не слід домагатися активного опанування асиміляцій, треба лише навчити швидкого негайного сприйняття їх [2, с. 257].

В розмовному стилі при швидкому темпі мовлення синтагми можуть зливатися. Мелодика традиційно визначається як підвищення та зниження основного тону голосу, що нерозривно пов'язане з інтонацією, а для українців дуже важко засвоїти інтонацію німецької мови саме через значну відмінність між ними [2, с. 259].

Короткі голосні за своєю артикуляційною будовою наближені до українських голосних, проте через наявність сильного відступу вимовляти їх українцям набагато важче, ніж довгі голосні. Як і у випадку з довгими голосними, короткість голосного засвоюється легше, важко даються інші фонетичні явища, які співіснують із короткістю, зокрема сильний відступ, пов'язаний з явищем сильнопочатковості наступного приголосного [2, с. 305].

Виділяються три етапи постановки вимови: розвиток вимовного вміння, розвиток вимовних навичок і автоматизація вимовних навичок. Поняття вимовного вміння включає вміння повільно володіти артикуляцією ізольованого звука і цього ж звука у сполученнях з іншими в коротких словах, вживаючи правильний наголос. Студенти в цей період мають свідомо відтворювати артикуляційні уклади і рухи. Навичкою зветься той ступінь уміння, при якому опановується правильна вимова звуків у будь-яких позиціях та сполученнях слів, також і в коротких реченнях. Під час вироблення у студентів навичок німецької вимови користуються як аналітичними, так й імітативними прийомами. Автоматизація навичок, на думку Л.І. Прокопової, досягається на високому рівні володіння іноземною мовою.

Висновки

Метою статті було проаналізувати особливості сприйняття і засвоєння українцями німецької мови на матеріалі записів вимови студентів-германістів. Порівнюючи вимову різноструктурних мов, варто перш за все звернути увагу на фонетичні особливості мови. У результаті дослідження були виявлені відмінності у вимові звуків українськими студентами-германістами у порівнянні з носіями мови, основною причиною труднощів є те, що деякі українські звуки не мають відповідників у німецькій мові і навпаки. Це, наприклад, дифтонги та носовий звук [ŋ] у німецькій мові, чи звук [r] в українській. Дослідження підтверджує, що артикуляційно-акустична характеристика звуків мови тісно пов'язана з її артикуляційною базою – звичними, традиційно зумовленими рухами мовних органів, їх поєднаннями, що визначають форму активних артикуляторів, насамперед язика та резонаторів. Фонетична міжмовна інтерференція може виникнути через недотримання звукових та інтонаційних відмінностей між контактуючими мовами, тобто через помилкове встановлення відповідностей між ними, що виявляється у межах, коли звуки іноземної мови замінюються нехарактерними для неї звуками рідної мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Bylyzja Ja. T., Schatska H. M. Einführungskurs der deutschen Phonetik : Lehrbuch für die Studenten der Fakultäten für Fremdsprachen (in Deutsch und Ukrainisch) / Ja. T. Bylyzja, H. M. Schatska. – Iwano-Frankiwsk : Plaj, 2001. – 72 s.
2. Вакулєнко Т.І. Порівняльна фонетика німецької та української мов [Електронний ресурс] /Т.І. Вакулєнко, Я.В. Сахарчук. – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/novitfilolog/12/109.pdf>.
3. Гаврилішин Я, Пілецький В. Фонетика, лексика, граматика, у викладанні української мови як іноземної: порівняльна характеристика українського і німецького консонантизму: лінгводидактичний аспект. Львів, 2014, с. 156-158.
4. Іванова Л.О., Халупко В.П. Психолінгвістичні чинники негативної дії у процесі навчання німецької мови як другої іноземної, Київ – 2011, 304 с.
5. Мельничук Р. Основні параметри сучасного німецького консонантизму [Електронний ресурс] / Р. Мельничук // Південний архів. Філологічні науки. - 2017. - Вип. 67. - С. 126-129. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pafn_2017_67_32
6. Прокопова Л. І. Вступний курс фонетики німецької мови для вузів : навчальний посібник / Л. І. Прокопова. – К. : Грамота, 2004. – 136 с.
7. Хоменко Л. Фонетика і фонологія сучасної української мови в: Gajda S., Komparacja współczesnych języków słowiańskich, Fonetyka Fonologia, Opole, 2007, S. 368.
8. Ющук І.П. Українська мова: 52 уроки грамотності. 2232 тести. Довідник для учнів 5–11 класів та абітурієнтів. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. – 240 с. ISBN 978-966-10-2449-5



Ярослава ЛЬОВУШКІНА
ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ СТАЛИХ ВИРАЗІВ НА
УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Божко Н.В.

Постановка наукової проблеми та її актуальність. Однією з нагальних проблем методики іноземних мов є соціокультурна компетенція та способи її досягнення. Сучасна людина має володіти навичками толерантного ставлення до носіїв мови з різних країн, до їх культур та стилів життя. Особливо складно здобути соціокультурну компетентність поза мовним оточенням, тому для вчителя іноземної мови одним з основних завдань на заняттях англійської мови у школах є моделювання реальних ситуацій спілкування.

Актуальність теми зумовлена необхідністю використання в навчальному процесі старшої школи сталих виразів для формування соціокультурної компетенції учнів. Необхідність раціонального застосування сталих виразів у процесі навчання англійської мови старших школярів вимагає ретельного й детального вивчення цього питання. Недостатня розробленість окресленої проблеми й об'єктивна необхідність підвищення якісних показників навчання англійської мови в старших класах зумовили вибір теми дослідження.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Аналіз наукових досліджень в області визначення поняття, сутності та структури соціокультурної компетенції (І. Л. Бім, Е. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, В. В. Сафонова, П. В. Сисоев, Є. М. Соловова, С. Г. Термінасова, М. Byram, G. Neuner, S. Sauvignon та ін.) дозволяє нам уточнити сутність даного терміну. Під соціокультурною компетенцією ми розуміємо широкий комплекс соціокультурних знань та вмінь, а саме, країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціально-психологічні, культурологічні знання та соціокультурні рецептивні й продуктивні вміння. Також було детально досліджено складові соціокультурної компетенції, до яких належать країнознавча (Н. Брукс, М. Бірам, Л.П. Голованчук та ін.), лінгвокраїнознавча (Є.М. Верещагін, О.Г. Оберемко, Г.Д. Томахін) і соціолінгвістична компетенції (М. Адельман, Н.Ф. Бориско, Х.Б. Браун, Н.Б. Ішханян, Д. Левін).

Аналіз перерахованих наукових досліджень дає нам підґрунтя для більш детального дослідження формування соціокультурної компетенції шляхом вивчення учнями старшої школи сталих виразів. Саме тому методичний розділ буде присвячено розробленню комплексу вправ для формування даної компетенції, а також буде проведена експериментальна перевірка даного комплексу вправ на базі загальноосвітньої школи.

Мета і завдання статті. Мета статті полягає теоретичному обґрунтуванні соціокультурної компетенції та визначенні критеріїв відбору сталих виразів з метою формування вказаної компетенції. **Об'єктом** аналізу виступає процес навчання учнів сталих виразів. **Предметом** дослідження є методика формування в учнів СКК при вивченні сталих виразів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема формування соціокультурної компетенції (СКК) набула особливої актуальності вже починаючи з 90-х років минулого століття, дослідженням даної компетенції займалися такі науковці, як Л.П. Рудакова, Е.М. Ряховська, І.Н. Іванова, І.Ю. Щербина, О.В. Бірюк, О.М. Соловійова, Є.А. Орлова, Т.В. Починок, Т.М. Галушка, І.М. Рахмана та ін. З точки зору дослідників, соціокультурна компетенція являє собою знання учнями "елементів національної культури, національно-культурної специфіки мовної поведінки носіїв відповідної мови і здатність користуватися такими елементами соціокультурного контексту: звичаї, правила, норми, країнознавчі знання носія мови" [5, с.13]. Також було детально досліджено основні складові соціокультурної компетенції, до яких належать країнознавча, лінгвокраїнознавча і соціолінгвістична компетенції. Перелічені компетенції відображають такі компоненти міжкультурного спілкування, як *змістовний* – країнознавча, культурознавча та міжкультурна інформація (країнознавча компетенція), *мовний* – лексика з національно-культурною семантикою, мовленнєвий етикет, техніко-комунікативні кліше (лінгвокраїнознавча компетенція), *комунікативний* – норми, сценарії, ритуали спілкування, техніка міжкультурного спілкування (соціолінгвістична компетенція).

Соціокультурна компетенція являє собою "знайомство тих, хто навчається, з національно-культурною специфікою мовленнєвої поведінки і здатністю користуватися елементами соціокультурного контексту, релевантними для породження і сприйняття мовлення з точки зору носіїв мови. Ці елементи – звичаї, правила, норми, соціальні умовності, ритуали, соціальні стереотипи, країнознавчі знання та ін." – підкреслює Є. Айзікова [1, с.298].

Сучасна концепція навчання іноземних мов базується на інтегрованому вивченні мови та культури країн, що викладаються, та при використанні національного компонента, заснованого на знаннях рідної країни та мови, яку викладають, її культури, історії, традицій, звичаїв тощо, тобто діалог вітчизняної та зарубіжної культури. Основна мета такої освіти – навчання мови через культуру.

Знайомство з культурою країни досліджуваної мови було одним із головних завдань ще за часів античності. Викладання класичних мов, як трактування релігійних текстів, не розглядалося без культурознавчого коментування. У викладанні живих мов з кінця XIV століття на перше місце поряд з усним мовленням висувається ознайомлення з реаліями країни досліджуваної мови.

Згідно з новою програмою з іноземної мови для загальноосвітніх закладів України, формування комунікативної компетенції учнів є головною метою навчання іноземних мов. Соціокультурна компетенція є однією зі складових комунікативної компетенції і являє собою сукупність фонових і країнознавчих знань, моделей мовленнєвої та немовленнєвої комунікативної поведінки, володіння певним соціокультурним



мінімумом, а також вмінням і навичками їх практичного використання під час іншомовного спілкування в діалозі культур.

Соціокультурна компетенція – це “знання правил і соціальних норм поведінки носіїв мови, традицій, історії, культури та соціальної системи країни, мова якої вивчається” [6, с.328].

Соціокультурна компетенція є складовою комунікативної компетенції, що складається з таких компетенцій: лінгвістичної (соціолінгвістичної), соціокультурної (країнознавчої, лінгвокраїнознавчої), стратегічної та дискурсивної, соціальної.

Розглядаючи сутність компонентів СКК, слідом за Л.І. Бобильовою, можна виділити наступні знання, навички та вміння. По-перше, володіння соціокультурною компетенцією передбачає наявність *знань* про наявність понять еквівалентності та без еквівалентності, а також їх відношенням в рідній та іноземній мовах; про носіїв та джерела етнічної, національно-культурної та соціальної інформації в мові; про соціокультурні стереотипи мовної поведінки; ступінь сумісності такої поведінки рідною та іноземною мовами. По-друге, СКК являє собою *навички* впізнання країнознавчо-маркованих мовних одиниць; “розподіл” соціокультурного змісту мовних реалій рідною та іноземною мовами; перекладу країнознавчо-маркованих мовних одиниць з рідної мови на іноземну та навпаки. По-третє, СКК передбачає *вміння* аналізу функціональних типів автентичного тексту, притаманних для повсякденно- побутової, ділової, наукової, професійної сфер спілкування; вибору прийнятної в соціокультурному плані мовленнєвої моделі поведінки в умовах міжкультурної комунікації.

В сьогоднішній засобом розвитку соціокультурної компетенції є мова. Безперечно, при знайомстві з іноземною мовою людина одночасно ознайомлюється з національною культурою, отримує величезне духовне багатство, що зберігається в іноземній мові. Ідіома або сталі як невід’ємна частина будь-якої мови може сприяти цьому збагаченню.

Сталі вирази надають мові виразності, емоційності й роблять її живою та неформальною. Ідіоми дають нам уявлення про спосіб мислення, культуру та менталітет англословних мешканців. Вживання фразеологізмів у нашій мові дуже важливе, тому їх вивчення починають ще у школі.

Процес засвоєння фразеологізмів має величезне значення для методичної бази викладання іноземної мови. У сучасному світі знання іноземної мови є необхідним і престижним. Останнім часом з’явилося багато методик прискореного, але, на жаль, не завжди ефективного вивчення іноземної мови. Різноманітність видів вправ привертає увагу учнів до лексики, і тим самим, до змісту тексту, але в більш детальній формі. При цьому рівень засвоєння матеріалу виявляється вищим, ніж при проведенні традиційного уроку.

Фразеологічна одиниця – це сталий за складом і структурою вираз, що не може розділятися лексично і несе функцію окремої лексеми. Фразеологізм вживається як певне ціле, що не може бути розкладене на складові і не допускає перестановки у своєму складі. Ідіома – це фразеологічне зрощення, що складається з двох або більше слів, значення яких не визначається значенням слів, що входять до його складу. Очевидно, що англійська ідіома – це мовний зворот, що не передається українською мовою дослівно. Тому її потрібно запам’ятати. Фразеологія – це один з найцікавіших і одночасно непростих розділів англійської мови. Учні старшої школи з інтересом вивчають незвичні висловлювання. Велику роль у вивченні іноземної мови відіграє обговорення. За допомогою ідіом викладач може спонукати учнів до дискусії, що будується на значенні тієї чи іншої ідіоми. Таким чином мовні одиниці вводяться в пам’ять студентів і урізноманітнюють їхню мову. Вивчення і порівняння ідіом у двох мовах допомагає виявити відмінності та особливості культур і менталітету цих народів. А також можуть виявитись деякі історичні паралелі між двома країнами.

Висновки. Засвоєння іноземної мови має тісний зв’язок з культурою народу, що є носієм даної мови, і саме тому необхідність адаптування до культури виучуваної мови вже давно сприймається у вітчизняній методиці викладання іноземної мови як аксіома. Використання ідіоматичних виразів у навчальному процесі сприяє зростанню пізнавальної активності учнів, розширює їх комунікативні можливості, настановує на самостійну роботу над мовою та виконує виховні задачі. Ідіоми складають яскраву національно-своєрідну частину мовної картини світу. При вивченні ідіоматичних виразів учні проникають у багатовікову історію народу, знайомляться з особливостями іноземної мови, отримують величезне духовне багатство, яке накопичувалося роками та зберігалось у мові.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Айзікова Л.В. Соціокультурна підготовка вчителя в умовах формування загальноєвропейського культурного простору / Л.В. Айзікова // : зб. наук. ст. – К. 2000. – С. 298-308.
2. Бирюк О.В. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів засобами англословних публіцистичних текстів // Вісник ЖДПУ. – Житомир: Вид. центр ЖДПУ, 2003. – Вип. 12. – С. 157-159.
3. Гришкова Р.О. Соціокультурний компонент у навчанні іноземної мови // Вересень. – 2002. - № 1. - С.18 - 22.
4. Кунин А.В. Основные понятия английской фразеологии как лингвистической дисциплины. Англо-русский фразеологический словарь. – М.: «Русский язык», 1967. – 1260 с.
5. Махінов В.М. Іншомовна комунікативна компетенція в контексті сучасних соціокультурних проблем фахової підготовки майбутніх вчителів /В.М. Махінов// Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. зб. наук.праць. – К.: НПУ, 2011. – Вип. 17. – С.13-23.
6. Ніколасва С. Ю., Бігіч О.Б. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах // - К.: Ленвіт, 2002. - 328 с.
7. Склярєнко Н.К., Голованчук Л.П. Формування соціокультурної компетенції учнів за навчально-методичним комплексом серії English through Communication // Іноземні мови. – 2003. - №1. - С.9-10.
8. Шукліна С. І. Контроль рівня сформованості англословної соціокультурної компетенції у майбутніх учителів / С. І. Шукліна // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка і психологія. – 2006. – № 10. – С. 202–208.



Аліна МАНЗАДЕЙ
ЛСГ АНГЛІЙСЬКИХ ДІЄСЛІВ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ – КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ Й МІСЦЕ В
ЛЕКСИЧНІЙ СИСТЕМІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, старший викладач Григоренко Н. М.

У високорозвинених мовах, таких, як англійська, налічують сотні тисяч слів. Словниковий запас – активний і пасивний – сучасної культурної людини становить не менш, ніж 70–80 тис. слів. Для того щоб вільно користуватися таким багатством, останнє має бути якимось чином упорядковане, систематизоване. Систематизація лексики утруднюється тим, що слова відбивають позамовну дійсність, яка не завжди усвідомлюється як система.

Мета цієї статті полягає у виокремленні параметрів відбору англійських дієслів соціальної взаємодії серед інших з метою їхньої систематизації та класифікації, тобто опису групи. Об'єктом дослідження є ЛСГ дієслів соціальної взаємодії. Предметом дослідження є семантичні особливості досліджуваних дієслів, тобто їхні словникові дефініції.

Матеріалом дослідження є дієслова англійської мови ЛСГ соціальної взаємодії, відібрані методом суцільної вибірки зі словника Collins English Dictionary.

Виклад основного матеріалу. Лексика, тобто сукупність слів і схожих із ними за функцією об'єднань, являє собою систему. Системність лексики виявляється в тому, що всі її одиниці входять у певні лексичні об'єднання (семантичні поля, лексико-семантичні групи, синонімічні ланцюжки, антонімічні протиставлення). До лексичних одиниць відносяться окремі слова (повнозначні і службові), а також прирівнюються до них сталі словосполучення та фразеологізми. Кожна лексична одиниця являє собою єдність двох різнорідних сутностей: зовнішньої форми і змісту. В якості зовнішньої форми лексичної одиниці виступають її звуковий і похідні від нього артикулятивний і графічний образи. Змістом є семантичний (смысловий) комплекс [2, с.11].

Лексико-семантична система є найрухомішою серед усіх мовних рівнів. Однак, змінюючись, вона має здатність до саморегулювання, тобто такої перебудови, яка б не порушувала системності, що необхідно для постійної комунікативної придатності.

Одним із способів мовної категоризації знань про світ є різні лексико-семантичні об'єднання слів, в тому числі лексико-семантичні групи (ЛСГ). ЛСГ включають слова однієї частини мови, в яких присутні не тільки загальна граматична сема, але і, як мінімум, одна загальна категоріально-лексична сема. Дана сема становить семантичну основу групи і за допомогою диференціальних сем уточнюється в кожному слові. Наявність повторюваних або однотипних сем дозволяє зв'язати всі слова однієї ЛСГ певними опозиціями. Сукупність опозицій утворює парадигматичну структуру таких груп. Побудова лексико-семантичних груп – один із найважливіших способів систематизації лексичного складу мов. ЛСГ – інструмент, за допомогою якого дослідник вивчає системні зв'язки слів, розкриває семантичні тотожності і відмінності в лексичних сумах, що описують якийсь фрагмент світу [2, с.77].

Л. М. Васильєв зауважує, що дієслово займає, як правило, центральне місце в семантичній структурі речення. При класифікації російської дієслівної лексики він використовував три принципи: денотативний (або тематичний), парадигматичний та синтагматичний. Ю. Д. Апресян виокремив 15 класів дієслів так званого верхнього рівня: дія, діяльність, заняття, поведінка, вплив, процеси, прояви, події, розташування в просторі, локалізація, стан, характеристики, вміння, параметри, існування, відношення, інтерпретації. Згідно з Ю. Д. Апресяном структурувати лексику можна за аналогією з системою діяльності людини, в якому мовлення є найскладнішою системою, тому що саме вона відрізняє людину від іншої живої природи [1, с.17].

Соціальна взаємодія – це форма соціальних зв'язків, що реалізуються в обміні діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями, уміннями, навичками та у взаємному впливі людей, соціальних спільнот; це система взаємообумовлених соціальних дій, зв'язаних циклічною залежністю, при якій дія одного суб'єкта є одночасно причиною і наслідком у відповідь дій інших суб'єктів [4, с.56]. Отже, ЛСГ дієслів соціальної взаємодії – це розширена система дієслівних одиниць, що позначають складну комбінацію різних рівнів людської діяльності, тобто їхня семантика об'єднує смисли «фізичний/емоційний вплив/дія», «мовлення» та «інтерактивність в соціумі».

Таким чином, дієслова соціальної взаємодії цікаві з погляду їхньої природи – вони є результатом поєднання суті соціальної діяльності людини з однією з форм та інструментів цієї діяльності – мовою, що і знаходить своє відображення в семантиці досліджуваних одиниць.

Аналізуючи елементи ЛСГ дієслів соціальної взаємодії, спостерігаємо кілька напрямків для класифікації – *тематичний* (виділяємо підгрупи в залежності від рівня людської діяльності – вольової, емоційної, інтелектуальної, мовленнєвої, трудової, суспільної), *парадигматичний* (виділяємо синонімічні угруповання та антонімічні опозиції), *синтаксичний* (розрізняємо одиниці з особливими можливостями сполучуваності).

Особливістю англійських дієслівних одиниць на позначення соціальної взаємодії, які часто можуть бути і перехідними, і неперехідними дієсловами водночас, є їхня спроможність, з точки зору глибинної семантики, набувати у ролі агенса займенник *they* (як правило, роль пацієнса тоді виконує займенник *each other*), або вживатися без додатку. Наприклад, *he kissed her* → *they kissed*. Суб'єкт ситуації може бути



активним або пасивним учасником, тобто суб'єкт може впливати на іншого, а може й приймати вплив від іншого, тобто взаємовпливати (тоді мова йде вже про кількох суб'єктів): *he hurt her* → *they hurt each other*.

Перехідні дієслова – це дієслова, які виражають дію, яка безпосередньо переходить на який-небудь предмет, явище або особу. Це такі дієслова, які мають при собі прямий додаток (що відповідає в нашій мові додатку в знахідному відмінку без прийменника), наприклад: *to see / meet – They see each other (meet) every day*; *to make – She makes me laugh*; *to show – My mom showed her around*; *to find – We found him in the forest*.

Деякі перехідні дієслова можуть використовуватися з непрямим додатком, але без прямого (в такому випадку непрямий додаток використовується з прийменником, щоб відрізнити його від прямого) [3, с.4], наприклад: *Write to (read to) me when you have time*.

Критерії вибору лексики повністю ототожнюються з визначенням соціальної взаємодії, тобто у дефініції мають бути два живих об'єкти (нас цікавлять тільки люди), що впливають один на одного. Наведемо приклад дієслова **hurt** –

1) If **you hurt someone**, you cause them to feel pain. *You're hurting my arm*.

2) If **someone hurts you**, they say or do something that makes you unhappy. *She's afraid he's going to hurt her and that she'll never fall in love again*.

Складність полягає в тому що, грані класифікації дуже розмиті та лексична одиниця може відноситись не тільки до однієї ЛСГ, а підходити під критерії декількох. Тобто у межах досліджуваної ЛСГ виокремлюємо підгрупи (ЛСГ меншого порядку), конститuentи яких об'єднуються спільною диференційною семою. Наприклад, дієслово *accuse* відноситься до ЛСГ соціальної взаємодії та ЛСГ мовлення одночасно.

Критерій сполучуваності допомагає виокремити підгрупи дієслів в залежності від того, чи дія відбувається як односпрямована чи взаємспрямована. Так, досліджувані дієслова мають тенденцію позначати:

- лише вплив суб'єкта на об'єкт (обов'язково вимагають додаток) – *Don't hurt me / We hurt each other*;

- вплив суб'єкта на об'єкт та один на одного (можливе вживання без додатку) – *He hugged her / They*

hugged;

- лише взаємодія (неможливий додаток-особа, або це сталі вирази) – *They won't negotiate the deal / We shook hands and left*;

- вплив суб'єкта на об'єкт та взаємодія (можливе вживання *together* «разом» у постпозиції) – *Dance me to the music / They danced together*;

- колективна дія (у семантиці одиниць логічно до прототипової ситуації закладено наявність кількох (більше двох) суб'єктів, з можливим зазначенням й об'єкту, оскільки це по суті соціальні процеси) – *They elected him president / They chose their own leaders / We voted him into the committee*.

Отже, якщо для прикладу розглянути дієслово **marry** (словникова дефініція – *when two people get married or marry, they legally become partners in a special ceremony*), то класифікуємо цю одиницю як елемент підгрупи дієслівних назв соціальної (а саме, міжособистісно-громадянської) діяльності, категоріальні семи яких – «вплив суб'єкта на об'єкт/ вплив суб'єкта на суб'єкт»: *He says he wants to marry her / I'm sure she won't marry him / They got married last year*.

Дієслово соціальної взаємодії **thank** (словникова дефініція – *when you thank someone for something, you express your gratitude to them for it*) належить до підгрупи назв емоційного впливу (соціальна дія як симптом емоційного ставлення) і вимагає обов'язкової вербалізації позиції пацієнса (тобто завжди вживається з прямим додатком): *I thanked them for their long and loyal service*. До цієї ж підгрупи відносимо дієслово **encourage** (словникова дефініція – *if you encourage someone, you give them confidence, for example by letting them know that what they are doing is good and telling them that they should continue to do it*), хоча воно позначає не стільки симптом емоційного ставлення, скільки вплив заради набуття об'єктом певного емоційного стану: *When things aren't going well, he encourages me, telling me not to give up*.

У випадку з дієсловом **contradict** (словникова дефініція – *if you contradict someone, you say that what they have just said is wrong, or suggest that it is wrong by saying something different*) визначаємо належність цієї одиниці до підгрупи назв мовленнєвої взаємодії, у семантиці яких закладено наявність об'єкта (тобто вживання додатку є обов'язковим): *She dared not contradict him*.

Висновки. Дієслова соціальної взаємодії володіють складною семантичною структурою, що дозволяє одну лексему визначати не тільки як дієслово, що характеризує соціальні відносини, але і як дієслово руху, мовної діяльності, впливу, професійно-трудової діяльності, соціального стану тощо. Така неоднозначність вирішення питання про те, які дієслова утворюють лексико-семантичну групу соціальних відносин, залишає його актуальним, дискусійним, невіршеним і створює труднощі при описі семантики цих мовних одиниць.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апресян Ю.Д., Апресян В.Ю. / Метафора в семантическом представлении эмоций / Вопросы языкознания. – 1993р. – №3
2. Виноградов В. В. Лексикология и лексикография: Избранные труды / В. В. Виноградов. – М.: Наука, 1977. – 312 с.
3. Гінзбург М. Правила вживання ся-дієслів у фахових українських виданнях // Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології». – 2016. – № 842. – С. 3–17.
4. Дворецька Г. В. Соціологія : КНЕУ, 2001. – 244 с.
5. Collins English Dictionary [13th edition]. collins.co.uk. HarperCollins.



Марія МЕРДАК

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ТЛУМАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кібальнікова Т.В.

Теорія інтертекстуальності, що зародилася в середині ХХ століття і отримала настільки глибокий розвиток у працях як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, є надзвичайно плідною в плані інтерпретації тексту. Наразі міжтекстові зв'язки частіше стають об'єктом вивчення для багатьох сучасних дослідників (І.Л. Абаніна, О.А. Бочарникова, О.В. Михайлова, Н.В. Петрова, Т.В. Кібальнікова та ін.) При всій різноманітності підходів до визначення інтертекстуальності, існує необхідність уточнити сутність цього поняття, що й обумовлює *актуальність* цієї наукової розвідки. Отже, *метою* статті є систематизація основних підходів до визначення поняття інтертекстуальності.

Існує кілька різних підходів до дослідження концепції інтертекстуальності, однак, перш ніж визначити перспективи та описати їх, буде доречним розглянути докладніше саме явище інтертекстуальності та систематизувати визначення ключових термінів, які використовуються в дослідженнях учених у рамках цієї наукової парадигми.

Насамперед слід відзначити, що відправною ідеєю для побудови сучасної теорії міжтекстових зв'язків слугувала теорія М. М. Бахтіна про «чуже» слово й «діалогічність», під впливом якої французька дослідниця семіотики Ю. Крістева ввела в обіг поняття «інтертекст». Так, М. М. Бахтін стверджував, що «будь-яке конкретне висловлювання знаходить той предмет, на який воно спрямоване, завжди вже є обумовленим, оціненим. Цей предмет пронизаний точками зору, чужими цінностями, думками, акцентами. Висловлення входить до цієї діалогічно напруженої середі чужих слів, влітається в їх складні взаємини, зливається з одними, відштовхується від інших, перетинається з третіми» [3, с. 89-90].

У концепції М. М. Бахтіна текст розглядається як складне і багатопланове явище, як «своєрідна монада, що відбиває в собі всі тексти в межах цієї смислової сфери» [3, с. 299]. На думку дослідника, тексти, що мають між собою хоча б якусь смислову конвергенцію, неминуче вступають у діалогічні відносини, стають ланками мовного ланцюга, оскільки вони «стикаються один з одним на території загальної теми, загальної думки». І оскільки «тема вже була обговорена й оскаржена, тексти наповнюються відлунням і відгомонами інших текстів: різного роду цитатами, літературними алюзіями, літературними і позалітературними запозиченнями, будуються як мозаїки з чужих текстів» [3, с. 433].

На основі аналізу ідеї «поліфонічного роману» М. М. Бахтіна, Ю. Крістева в низці праць сформулювала свою концепцію і в 1967 році вперше використала термін «інтертекстуальність». Для французької дослідниці текст являє собою переплетення текстів і кодів, трансформацію інших текстів. У широкому сенсі, за її словами, – це «соціальне ціле, розглянуте як текстуальне ціле» [11, с. 5]. У праці, присвяченій проблемам текстології, Ю. Крістева зазначає: «Ми назвемо інтертекстуальністю ту текстуальну інтеракцію, яка відбувається всередині окремого тексту. Для пізнавального суб'єкта інтертекстуальність – це поняття, яке буде ознакою того способу, яким текст прочитає історію і вписується в неї» [11, с. 201].

У представників постструктуралізму з'явилися особливі тлумачення і відтінки значення інтертекстуальності: сказати щось нове неможливо – все вже було сказане раніше. Можна лише змінити комбінації старих елементів. Р. Барт пропонує таке формулювання терміну «інтертекст»: «Кожен текст є інтертекстом; інші тексти присутні в ньому на різних рівнях у більш або менш впізнаваних формах: тексти попередньої культури являють собою нову тканину, зіткану зі старих цитат. Уривки культурних кодів, формул, ритмічних структур, фрагменти соціальних ідіом і таке інше – всі вони поглинені текстом і перемішані в ньому, оскільки завжди до тексту і навколо нього існує мова» [2, с. 78].

Згідно з таким розумінням інтертекстуальність будь-якого твору створюється не лише сукупністю конкретних попередніх текстів, що розуміються в широкому семіотичному сенсі, а також набором загальних кодів і смислових систем. Новостворений текст і попередні компоненти, що породжують текст, утворюють інтертекстуальний простір, що вбирає в себе весь культурно-історичний досвід творця тексту. Р. Барт підкреслює, що «як необхідна попередня умова для будь-якого тексту, інтертекстуальність не може бути зведена до проблеми джерел і впливів: вона являє собою загальне поле анонімних формул, походження яких рідко можна виявити, несвідомих або автоматичних цитат, що даються без лапок» [2, с. 79].

Одне з самих сміливих тверджень належить семіотику й літературознавцю Шарлю Гривелю: «Немає тексту, крім інтертексту» [6, с. 68]. У такому розумінні тексту будь-якого автора повністю відмовляється у праві на оригінальність.

За слушним зауваженням Ю.М. Лотмана, «текст у тексті» є своєрідною «гіперриторичною побудовою», характерною для розповідних текстів. Основний текст виконує завдання опису або написання іншого тексту, що й складає зміст усього твору. [12, с. 198].

Цікавою представляється думка дослідника О.В. Горшкова, який таким чином визначає поняття міжтекстових зв'язків: «міжтекстові зв'язки – це відсилання до іншого конкретного тексту (або до інших конкретних текстів), що містяться в тому чи іншому конкретному тексті та виражені за допомогою певних словесних прийомів» [5, с. 72]. Ураховуючи той факт, що в перекладі з латинської «inter» означає «між», що, в свою чергу, веде до уявлення про тотожність понять міжтекстових та інтертекстуальних зв'язків, О.В. Горшков суворо розмежовує ці поняття. Дослідник відзначає узагальненість і розмитість поняття «інтертекстуальність» у працях постструктуралістів: «Текст почав позначати тут усе загалом і нічого зокрема, так «інтертекстуальність» швидко перетворилася на якусь всеосяжну категорію, оскільки кожен



текст почав розглядатися не як пов'язаний з іншими «текстами», а як такий, що складається з елементів інших «текстів», раніше створених, і сам виступає джерелом таких елементів для «текстів», які створені або будуть створені після нього» [5, с. 74].

В.С. Чернявська висуває думку, що інтертекстуальність описує не тільки міжтекстову, але й міжсуб'єкту взаємодію, яка базується на пріоритетності інтенції автора [13].

З опорою на широке трактування тексту, при якому в якості тексту розглядається будь-яке знакове утворення, інтертекстуальність охоплює своїм аналізом взаємодії між вербальними і невербальними текстами, котрі, поза сумнівом, розширюють межі поняття інтертекстуальності. Так, О.С. Анісімова відзначає, що інтертекстуальний зв'язок вербальних і невербальних текстів сьогодні простежується в різних термінах, таких як: креолізовані тексти, інтермедіальність або інтерсеміотичність, візуалізована інтертекстуальність або інтеріконічність [1, с. 17].

З-поміж усіх класифікацій інтертекстуальних зв'язків, найбільш авторитетною є класифікація, розроблена Ж.Женетом. Відомий структураліст увів поняття «транстекстуальність» і визначив у ньому п'ять підтипів:

1. «інтертекстуальність», що включає цитування, аллюзії та плагіат;
2. «паратекстуальність», тобто відносини тексту з його «паратекстом», «оболонки» основного «тіла» тексту (заголовок, епіграф, передмова, ілюстрації);
3. «архітекстуальність», тобто позначення тексту як частини жанру або жанрів;
4. «метатекстуальність», що включає імпліцитний або експліцитний критичний коментар до того чи іншого тексту;

5. «гіпотекстуальність» («гіпертекстуальність») – це відносини тексту з попереднім «гіпотекстом», текстом або жанром, на якому цей текст ґрунтується, але при цьому розвиває, трансформує і модифікує, розширює його (див. [8, с. 156]).

На думку Т.В. Кібальнікової, саме в заголовку як у «паратексті» спостерігається найбільший прагматичний ефект інтертекстуальних виявів [10, с. 364].

Прихильники інтерпретативного підходу (наприклад, Т.С.Еліот [14]) досліджують інтертекстуальні зв'язки через опозицію «текст – контекст», виявляючи їх інтегруючу функцію в тексті, коли інтертекстуальний контекст дозволяє помітити можливі мотиви, що пояснюють зв'язок між різними елементами тексту і на перший погляд мають випадкове розташування, або руйнівну функцію, коли інтертекстуальність розмиває межі тексту, робить його сенс невизначеним і мінливим.

Найбільш повним представляється лінгвокультурний підхід, де текст вступає в опозицію з цілим «світом культури». З його допомогою вчені роблять спроби витлумачити причини й умови існування такого складного явища інтертекстуальних зв'язків. Одним із головних представників цього підходу є Р. Барт, який стверджував, що література і вся мовна діяльність у цілому полягає не в створенні нових об'єктів – «повідомлень», а в постійному «переписуванні» [2, с. 79]. Виходячи з цього, інтерпретація тексту є водночас його палімпсестним перекресленням. Науковець визначає інтертекстуальність як одну з основних умов існування тексту.

Ж. Дерріда весь світ культури розглядає як цілісний текст, включений до буття, тобто єдиний інтертекст. Усі тексти, що існують, одночасно мають у своїй основі єдиний пратекст (весь культурний контекст) і самі в свою чергу стають інтертекстами, будучи творами культури [7, с. 405].

У теорії інтертекстуальності особливого значення набуває поняття прецедентного тексту. Як стверджують дослідники, текст, який використовується та інтерпретується не в прямому його розумінні, а як «засіб символізації, поза зв'язком зі змістом «пратекста», стає прецедентним» [4, с. 285]. Прецедентний текст є завершеним і самодостатнім продуктом мовленнєво-розумової діяльності. На думку Ю.М. Караулова: «Прецедентний текст – це текст, який має понадособистісний характер, тобто добре відомий широкому оточенню автора, включаючи його попередників і сучасників» [9, с. 216]. До прецедентних текстів часто відносять перекази, міфи, притчі, легенди, казки, пісні, але прецедентними також можуть бути і тексти художньої літератури.

Слід також розкрити зміст терміна «інтертекстема». В одному з визначень, що належить І. П. Смирнову, інтертекстема розглядається як: «сегмент змістовної структури тексту <...> залучений у міжтекстові зв'язки» [3, с. 37]. Конкретизуючи це визначення, можна дефінувати інтертекстему як прийом, лінгвістичний засіб реалізації інтертекстуальних (міжтекстових) зв'язків.

Тож, проблеми вивчення інтертекстуальності та міжтекстових зв'язків залишаються відкритими, у сучасній науці ведеться багато дискусій. Однак слід зазначити, що термін «інтертекстуальність» міцно увійшов до чисельних наукових філологічних праць, наповнюючись конкретним змістом, тотожним поняттю міжтекстових зв'язків. Різноманіття трактувань терміна «інтертекстуальність» обумовлено багатоаспектністю цього поняття. Свідченням тому є існування різних видів інтертекстуальності. Надати вичерпне і деталізоване визначення інтертекстуальності, як будь-якому багатоаспектному поняттю, представляється досить складним. Поки ж дослідники вважають за краще користуватися визначеннями, що відповідають тим підходам і завданням, котрі вирішуються в межах конкретного дослідження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) / Е.Е. Анисимова. – М.: Академия, 2003. – 128 с.
2. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс, 1978. 616 с.
3. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1975. – 502 с.



4. Головінський М. Інтертекстуальність / М. Головінський // Теорія літератури в Польщі. Антологія текстів. Друга половина 20 – початок 21 ст. / М. Головінський. – Київ: Вид-дм «Києво-Могилянська академія», 2008. – С. 284–309.
5. Горшков А. И. Русская стилистика: стилистика текста и функциональная стилистика. – М.: Астрель, 2006. – 368 с.
6. Гурдуз А. Інтертекстуальність і гіпертекст: проблеми теорії і практики / А. Гурдуз // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2007. – №4. – С.67-72.
7. Деррида Ж. О грамматологии / Ж Деррида. – М.: Ad Marginem, 2000. – 512 с.
8. Ільченко О.А. Інтертекстуальність і прецедентність в україномовних ЗМІ початку ХХІ ст. (на матеріалі метафоричних словосполучень) / О.А. Ільченко // Лінгвістичні дослідження. – 2013. – Вип. 35. – С. 155–160.
9. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 336 с.
10. Кібальнікова Т.В. Вияви інтертекстуальності в заголовках сучасної американської преси / Т.В. Кібальнікова // Наукові записки. – Вип.117. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. Володимира Винниченка, 2013. – С.363–363. [Електронний ресурс] – Режим доступу до статті: <http://dspace.kspu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/445/1/%D0%92%D0%B8%D1%8F%D0%B2%D0%B8%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D0%B2%20%D0%B7%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%B0%D1%85%20%D1%81%D1%83%D1%87%D0%B0%D1%81%D0%BD%D0%BE%D1%97%20%D0%B0%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D1%97%20%D0%BF%D1%80%D0%B5%D1%81%D0%B8.pdf>
11. Кристева Ю. Семіотика / Ю.Кристева. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 285 с.
12. Лотман Ю. Текст у тексті / Ю. Лотман // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. – Львів: Літопис. – 832с.
13. Чернявская В.Е. Интертекстуальность как текстообразующая категория в научной коммуникации: На материале немецкого языка: дис. на соиск. учен. степени доктора филол. наук: спец. 10.02.04 «Германские языки» / Валерия Евгеньевна Чернявская. – Санкт-Петербург, 2000. – 448 с.
14. Элиот Т. С. Избранное: Религия, культура, литература / Т.С. Элиот. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. – 752 с.

Вікторія МОСКАЛЕНКО

СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СИНТАКСИЧНИХ СТРУКТУР У СОНЕТАХ УІЛЬЯМА ШЕКСПІРА (студентки II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Снісаренко І.Є.

Актуальність дослідження. Творчість Уільяма Шекспіра, зокрема його поетична спадщина, представляє інтерес для дослідження як з літературознавчої, так і з лінгвістичної, точки зору. В першу чергу, це стосується дослідження синтаксису творів Уільяма Шекспіра, що можна пояснити такими факторами: по-перше, речення як структурна одиниця художнього тексту є багатограним синтаксичним утворенням, що має певне стилістичне навантаження та підлягає вивченню з різних точок зору; по-друге, літературна мова, яка вживалася у ранній новоанглійський період, має значно складніші синтаксичні структури, у той час як сучасна англійська мова тяжіє до спрощення.

Метою статті є з'ясування стилістико-синтаксичних особливостей сонетів Уільяма Шекспіра шляхом аналізу функціональних характеристик типів речення у сонетах, а також синтаксичних стилістичних засобів виразності в них.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема класифікації речень в англійській мові розглядалась як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками. Серед провідних зарубіжних науковців слід згадати Д. Кристалла, В.Г. Адмоні, які здійснили дослідження структури речення, Е.А. Аббота, який дослідив синтаксис англійської мови доби Відродження, П.Левіна, який вивчав синтаксис сонету. Важливими є результати досліджень радянських лінгвістів, таких як В.Л. Каушанської, Г.Г. Почепцова, С.П. Балашової, котрі розглянули підходи до класифікації речень та основні типи речень. Синтаксичні стилістичні засоби виразності, такі як інверсія, повтор, риторичне запитання, еліipsis, паралельні конструкції, були розглянуті такими дослідниками як І.Р. Гальперін, І.В. Арнольд, а також англійськими вченими – Робертом Лоутом, Н. П. Лунном. Сонетну спадщину Уільяма Шекспіра вивчали О. Анікст, М. Девідсон, А. Мабілард, у працях яких з'ясована проблематика сонетів У. Шекспіра, зв'язок творів письменника з попередньою поетичною традицією та з досягненнями сучасників.

Однак, цілісні статистичні дослідження синтаксичних особливостей сонетів У. Шекспіра та їх лінгвістичне обґрунтування у вищезгаданих працях не були проведені, що і визначає актуальність теми статті, у якій ми робимо спробу тлумачити сонетну спадщину Уільяма Шекспіра як з лінгвістичної, так і з літературознавчої точки зору.

Виклад основного матеріалу. Учення про поетичну мову того чи іншого автора, на думку І.В.Арнольд, включає: звукове оформлення, художнє використання словникового складу, художнє використання і перетворення морфологічних засобів, використання особливостей синтаксису, в тому числі і надфразових [2, с. 315].

Услід за В.В. Виноградовим, поетичний синтаксис ми розуміємо як «систему спеціальних засобів побудови мови, які сприяють посиленню її образної виразності» [3, с. 40]. На думку І. Ковтунової, проблеми, якими займається поетичний синтаксис, можна звести до таких блоків: довжина речення як експресивний фактор; стилістична роль складного синтаксичного цілого; афективний потенціал пунктуації; експресивний синтаксис як складова індивідуального стилю; синтаксичні фігури та їх стилістичні функції [4, с. 24].

Сонет – одна із широко розповсюджених форм у європейській ліричній поезії. Термін «сонет» походить від окитанського sonet та від італійського sonetto, що спершу мали значення «невелика пісня». З ХІІІ століття цим словом стали позначати вірш з 14 рядків, який має особливу структуру римування та змістову структуру [7, с. 44].

Шекспірівський, або англійський, сонет, складається із 14 рядків, по 10 складів, і кожен рядок написаний п'ятистопним ямбом, у якому 5 разів повторюється чергування наголошених і ненаголошених



складів. Схема римування у шекспірівському сонеті – ABAB CDCD EFEF GG, де останні два рядки – римований двовірш [1, с. 67].

Сонетна форма поетичного вираження надзвичайно драматична. Сама композиція сонета (тема – антитема – розв'язка) передбачає боротьбу протилежних почуттів і думок. У ньому природно знаходять своє художнє втілення сповідь, інвектива, пейзажний малюнок, філософська композиція [1, с. 28]. Маргарет Девідсон наголошує, що теми, розкриті у сонетах Уільяма Шекспіра, є традиційними для лірики епохи Відродження (дружба, вірність, кохання), проте поет надав їм оригінального трактування, ввівши сюжетну лінію, яка об'єднує поетичні твори, та створивши сповнені протиріч образи головних дійових осіб [9].

У статті ми посилаємося на хронологію творчості Уільяма Шекспіра як таку, що припадає на ранньоніованглійський період розвитку англійської мови. Основними характеристиками цього періоду вважають:

- головні зміни в системі голосних (великий пересув голосних (Great Vowel Shift), які почалися приблизно в 1400 й закінчилися в 1600-х роках, наявність багаторазового заперечення, повна або часткова інверсія дієслова в запитаннях, можливість вживання дієслів *be, have* в ролі допоміжного дієслова при формуванні аналітичних форм перфекту;
- розвиток літературного варіанту мови, якому пізніше дадуть назву літературна англійська мова (Standard English);
- поширення англійської мови по всій території Великобританії, Ірландії, Уельсу, Шотландії завдяки відкриттю Америки та торгівельним відносинам з африканським та азійським континентами;
- запозичення слів з латини й грецької мов у науковий дискурс, з італійської – у галузь мистецтва в період Відродження та Реставації [1, с. 34-35].

На думку Ю.П. Костюченко [5, с. 39], мовою Уільяма Шекспіра закінчується епоха, читання та розуміння писемних пам'яток якої становить труднощі для осіб, які володіють лише сучасною англійською мовою, але незнайомі з її історією. Т.А. Расторгуєва характеризує ранній новоанглійський період як період корінних завершальних змін в англійській мові та літературі [6, с. 89].

На думку В.М. Ярцевої, ранній новоанглійський період є періодом формування англійської літературної мови [8, с. 92]. У XV і головним чином у XVI столітті для англійських письменників та науковців було досить актуальним питання розповсюдження англійської мови на всі види літератури, як художньої, так і наукової. У попередні століття у цих сферах використовувалася латина як міжнародна мова науки в середньовічній Європі, а також французька мова, якою створювалася англо-нормандська художня література. В XVI столітті відбулися суттєві зміни. Зі сфери літератури зникли територіальні діалекти, за винятком шотландського, а писемні пам'ятки епохи вказували на певну єдність літературної мови, що базується на лондонському діалекті [8, с. 93].

Як вважає Дж. Седерлінг, синтаксис англійського поетичного твору формувався під впливом декількох чинників. Серед найважливіших з них дослідник називає: по-перше, інтерес перекладачів епохи Відродження до творів класичними мовами, пошук вченими адекватних засобів перекладу англійською мовою синтаксичних структур, властивих мові оригіналу, але відсутніх в англійській, і, як наслідок, запозичення синтаксичних структур.

Отже, ранньоніованглійський період є етапом формування якісно нових синтаксичних структур, а також часом становлення літературної англійської мови, близької до сучасної, у чому ми переконались при дослідженні сонетів Уільяма Шекспіра.

Мовою Уільяма Шекспіра закінчується епоха, читання та розуміння писемних пам'яток якої становить труднощі для осіб, які володіють лише сучасною англійською мовою, але незнайомі з її історією.

Розвиток англійського синтаксису пов'язаний з глибинними змінами в морфології; занепад системи закінчень супроводжувався зростанням функціонального значення синтаксичних засобів зв'язку між словами. Найбільш очевидною відмінністю між староанглійським синтаксисом та синтаксисом середньоніованглійського і новоанглійського періоду є те, що порядок слів у реченні став фіксованим, а використання сполучників більш широким. Зростання писемних форм мови, розквіт літератури в пізній середньоніованглійський період і особливо в епоху Відродження, диференціація літературних стилів і спроби вчених створити логічний, вишуканий стиль – все це відіграло значну роль у розвитку синтаксису англійської мови.

Синтаксис має більш широкі експресивні можливості, ніж морфологія, оскільки допускає більше вибору та безпосередньо пов'язаний з висловлюваною думкою. Синтаксичні стилістичні засоби виразності підсилюють емоційність тексту, надають йому характер діалогу (автора з персонажем, з читачем, з самим собою). Засоби виразності на синтаксичному рівні, такі як еліipsis, інверсія, синтаксична тавтологія, повтор та інші є синтаксичними моделями речень, які несуть додаткове логічне чи експресивне навантаження, що сприяє підвищенню прагматичної ефективності висловлювання.

Одним з основних синтаксичних стилістичних засобів виразності, що вживаються в сонетах Уільяма Шекспіра, є *інверсія*. Ми проаналізували 50 сонетів Уільяма Шекспіра та виявили в них 139 випадків вживання синтаксичних стилістичних засобів виразності, з них 68% інверсії (95 випадків), 18,7 % риторичних запитань (26 випадків), 10% повторів (14 випадків), 0,7% асиндетону (1 випадок), 0,7% синтаксичної тавтології (1 випадок) та 1,4 % еліipsis (2 випадки).

Така кількість інвертованих одиниць пояснюється можливостями вираження за допомогою інверсії значної кількості відтінків почуттів. Ми виокремили такі функції інверсії у сонетах Уільяма Шекспіра, як: виділення головної проблематики творів (20,9 %), підкреслення емоційного напруження (42,9 %), розкриття



протиріч у душі ліричного героя та у світі, що його оточує (6,6 %), вираження основної ідеї творів (7,7%), зіставлення протилежних точок зору і явищ (20,98%).

Наступним за частотою вживання синтаксичним стилістичним засобом у сонетах Уільяма Шекспіра є *риторичне запитання* (26 випадків, що становить 18,7%). Метою риторичних запитань є привернення уваги читача до проблематики поетичного твору, а також надання йому емоційної експресивності.

Найменш частотно вживаними синтаксичними стилістичними засобами виразності є *асиндетон* та *еліпсис*, функцією яких є гармонізація ритму поетичного твору, надання йому мелодійності звучання.

Для синтаксису поетичних творів Уільяма Шекспіра характерна ускладненість, поєднання в межах одного речення декількох самостійних речень, пов'язаних між собою як сурядними, так і підрядними зв'язками. Ми припускаємо, що ускладнений синтаксис сонетів обґрунтований стилістично, оскільки складні, поширені речення сповільнюють ритм поетичного твору, надають йому піднесеного, урочистого звучання, допомагають підкреслити єдність зображуваних ліричним героєм явищ.

В англійській літературній мові ранньоніовоанглійського періоду межі між архаїчною (застарілою), поетичною та діалектною лексикою не були чітко визначені. Стандартні норми не були встановлені, що дає змогу наголошувати на тому, що в поетичній спадщині Уільяма Шекспіра спостерігаються випадки вживання лексики, характерної для попереднього періоду розвитку англійської мови. Ми припустили, що і синтаксис творів Уільяма Шекспіра містить відхилення від того, що прийнято вважати стандартом англійської мови.

Для синтаксису творів Шекспіра є характерним вживання *подвійного заперечення*, що є залишком середньоанглійської норми. З іншого боку, для ранньоніовоанглійського періоду подвійне заперечення могло бути нормою. Тобто, сонети Уільяма Шекспіра засвідчують, що ранньоніовоанглійський період ще залишався перехідним етапом у становленні мовної норми.

Перспективою дослідження вважаємо подальше дослідження синтаксису сонетів У. Шекспіра та розробку прикладів уроків із застосуванням результатів досліджень в шкільному курсі англійської мови та зарубіжної літератури, а також у вищій школі на заняттях з курсу «Країнознавство Британії» у частині культурологічних і лексикологічних аспектів англійської мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аникет А. Шекспир. – М.: Молодая гвардия, 1964. – 200 с.
2. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. – Л.: Международные отношения, 1981. – 320 с.
3. Виноградов В.В. Основные вопросы синтаксиса предложения. – М.: Высшая школа, 1975. – 336 с.
4. Ковтунова И.И. Поэтический синтаксис. – М.: Высшая школа, 1992. – 446 с.
5. Костюченко Ю. П. История английского языка. – Л.: Просвещение, 1980. – 300 с.
6. Расторгуева Т.А. История английского языка. – М.: Высшая школа, 1983. – 500 с.
7. Якобсон Р.О. Поэзия грамматики и грамматика поэзии. – М.: Высшая школа, 1983. – 480 с.
8. Ярцева В. Н. Развитие национального литературного английского языка. – М.: «Наука», 1969. – 285 с.
9. Davidson, Mary Catherine. "Did Shakespeare Consciously Use Archaic English?" Early Modern Literary Studies Special Issue 1 (1997) // Режим доступу: 4.1-14 <URL: <http://purl.oclc.org/emls/si-01/si-01davidson.html>
10. William Shakespeare. Sonnets // Режим доступу: www.william-shakespeare.info/sonnets

Юлія НЕСПЕЛЬСЬКА

АКРОНИМИ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Пянкоська І. В.

В останні роки відбулися значні зміни в німецькомовних країнах на рівні суспільства, нації та мови. З формуванням нових політичних, економічних і культурних зв'язків у країні та утворенням різних типів нових інституцій і організацій існує нагальна потреба в постійному поповненні лексичного фонду німецької мови. Оскільки мова існує як знакова система, більшість лексичних нововведень можуть бути незручними у використанні. Фактично, акроніми і скорочення дають можливість надати новим лексичним утворенням коротшу і більш спрощену форму, при цьому зберігаючи значення лексичних одиниць.

Абревіатури застосовуються практично у всіх сферах суспільного життя: політичній, економічній, соціальній, військовій, науковій, технічній та інших. Абревіація була і залишається предметом лінгвістичних досліджень. Значний внесок у розвиток теорії абревіації німецької мови зробили роботи таких мовознавців як Г. Белльманна, А. Бухнера, К.В. Манерової, А.Ю. Куткіної, Н.М. Алексеевої та інших. Так, Н.М. Алексеева визначила фактори, які зазвичай спричиняють появу абревіатур, та вивчила їх історичний розвиток. На думку дослідниці, існують фактори лінгвістичні та нелінгвістичні (екстралінгвістичні), або чинники внутрішні та зовнішні (по відношенню до мови) [1].

При цьому до екстралінгвістичних причин виникнення абревіацій дослідниця цілком справедливо відносить:

- 1) науково-технічний і соціальний прогрес;
- 2) зростання потоку інформації;
- 3) широке використання механічних засобів зв'язку;

Що стосується лінгвістичних причин, то розглядаються:

- 1) тенденція до компресії, мовної економії;
- 2) нерівномірність розподілу інформації між окремими елементами мовного потоку;
- 3) вплив розмовних і жаргонних елементів на лексику;
- 4) здатність до утворення слова для закріплення нового поняття замість його опису. [1, с. 24].

Акронім – це особливий вид скорочення. Слово «акронім» походить із грецької і складається зі слів *ákros* (край або використовується як прикметник) та *onuta* (назва). Йдеться про скорочення, яке зазвичай



утворюється з початкових літер декількох слів. Здебільшого акроніми пишуться без крапки і загалом вони не відмінюються, винятком є лише утворення множини, наприклад, *WCs* або *EKGs* [6].

Ш. Кюглер переконаний, що такий вид скорочення найкраще показує прагнення до полегшення та спрощення мовлення. На відміну від інших скорочень, акроніми вимовляються легко і без напруження. Це полегшує запам'ятовування слів, порівняно з їхньою інфінітивною формою. З часом більшість акронімів витісняють довгі форми і для мовця стає складніше відтворювати інфінітивну форму словосполучення. Тому через деякий час використання акроніми більше не з'являються як такі та іноді не пишуться з великої букви. Проте, все ж існують деякі правила, які застосовуються до акронімів. Таким чином, вони мають складатися не менше ніж з трьох букв, легко вимовлятися, тим самим спрощуючи спілкування та при першому використанні одержувач має бути ознайомлений з інфінітивною формою сполучення для того, щоб він правильно зрозумів його значення [6].

Акронім – це підвид аббревіатури. Акронімом можна назвати слово, яке утворене з початкових літер кількох слів, наприклад (*WM ~ Weltmeisterschaft*). Скорочення, які утворені від початкових складів слів, теж можна віднести до акронімів (*Schiri ~ Schiedsrichter*), як пропонує лінгвіст Х. Бусманн [2, с. 25].

Більш вужче визначення акронімів передбачає те, що до них можна віднести лише ті скорочення, які можна вимовляти як слова. Взв'язавши як приклад визначення *COBOL (Common Business Oriented Language)*, можна сказати, що це акронім, оскільки його можна вимовити. *WHO (World Health Organization)*, з іншого боку, не є акронімом, адже букви вимовляються одна за одною [6].

Часто акроніми утворюються за допомогою слів, які вже існують. Однак іноді спочатку виникає акронім і лише потім підбирають словосполучення, яке буде відповідати йому. Ось кілька прикладів акронімів, у яких використовують слова, які вже існують: *BASIC (Beginner's All-Purpose Symbolic Instruction Code)*

NOW (National Organization for Women)

OASIS (Organization for the Advancement of Structured Information Standards)

Існує досить велика кількість скорочень у сучасній німецькій мові. Хоча вони можуть здаватися схожими, все ж існують певні відмінності між ними і їх слід розрізняти. Це стосується так само акроніма та аббревіатури. Може здатися, що це тотожні поняття, але в дійсності вони мають відмінності.

Аббревіатура означає скорочення слова, речення чи фрази. До аббревіатур належать ініціалізми, акроніми, скорочення, а також деякі інші скорочені словоформи. Акронім – це тип аббревіатури, в якому нове слово утворюється з перших літер ряду слів. Всі акроніми є аббревіатурами, але не всі аббревіатури є акронімами. Це основна відмінність між аббревіатурами та акронімами [5].

Коротку форму слова, назви чи фрази називають аббревіатурою і акронімом. Загалом, вони утворюються з першої літери початкового слова. Різниця між аббревіатурою та акронімом полягає в тому, що перша є артикульованою формою початкового слова, а акронім – це форма нового слова. Наприклад, *UNESCO, Laser, Radar* – це приклади акронімів скорочень, в той час, коли *UK, USA, CBI* являються аббревіатурами. Лексична одиниця *RADAR (Radio Detection and Ranging)* є акронімом. Це абсолютно новий опис початкового слова *Radar*. Скорочення *UK* розшифровується як *United Kingdom* і є описом старого слова. Звідси і можна сказати, що всі акроніми є аббревіатурами, проте не всі аббревіатури є акронімами.

Акронім утворюється з перших літер послідовності слів. Наприклад, лексема *AIDS (CHID)*, утворюється від словосполучення «синдром набутого імунodefіциту», де скорочення може містити не лише першу літеру слова. Наприклад, *St.* утворений від слова *Saint*, а *Dr.* від *Doktor*. Ще одна відмінність між акронімом і аббревіатурою полягає в тому, що акронім вимовляється як єдине слово. Наприклад, *die NATO* утворено від *North Atlantic Treaty Organization*, але вимовляється як нове слово в той час, коли аббревіатури вимовляються як окремі літери. Наприклад, *BBC – British Broadcasting Corporation*. Ці літери вимовляються окремо *B, B, C*. Схожим до цього прикладу є і аббревіатура *IQ (intelligent Quotient)*. Окремо вимовляється літера *I* та *Q*.

Інша відмінність між аббревіатурою та акронімом полягає в тому, що вона може вміщувати крапки, наприклад, *I. D. Neg.*, в той час, коли акронім не має такої властивості. Це лише короткий опис. Аббревіатура – це скорочення одного слова, а акронім є скороченням цілої фрази або групи слів. Наприклад, *Abt.* скорочено від *Abteilung*, а *TEAM* є більш ширшим поняттям. Акронім передбачає поєднання декількох літер, які позначають різні слова, тоді як аббревіатура – це стисла форма слова, яка містить мало літер.

Скорочення, які використовують перші букви слів у фразі, іноді в німецькій мові називають ініціалізмами. Ці лексеми можуть бути акронімами, але не обов'язково. *AT&T, AEG, BT, CBS, CNN, IBM та NBC* – це аббревіатури, але не акроніми. Існує багато переліків акронімів, які насправді є аббревіатурами або скороченнями [6].

У германістиці існують різноманітні види та способи виникнення та утворення акронімів. Доречним було б навести приклади особливих форм акронімів. Утворені акроніми поділяються на: апроніми, бекроніми, рекурсивні акроніми.

Апронімами називають такий вид акронімів, кінцевою формою яких, є уже існуюче слово. Поєднання окремих початкових літер акроніма утворюють, таким чином, повнозначне поняття.

Наприклад, *ICHTYS (з грец. риба): Iesòs Christòs Theòu Yiòs Sotèr (Jesus Christus Gottes Sohn Erlöser)*. Кажуть, що учні Ісуса Христа були рибаками. Перші літери речення посилаються на це, оскільки вони утворюють слово «риба» грецькою мовою. Цей приклад часто фігурує у формі строфи і його теж можна вважати акростичним.



DAISY (з англ. маргаритка): *Dynamisches Auskunftssystem*. Це назва системи, яка інформує пасажирів на зупинках, коли буде наступний рейс. Така система використовується в Берліні / Брандербурзі.

ELSTER (сорока). Електронне податкове пояснення. Сорока відома тим, що краде цінні речі та приносить їх до власного гнізда. Таким чином, апронім натякає, що ось така основна ідея програмного забезпечення. Слід зазначити, що такого зразка апронім можуть, з одного боку, бути утвореними навмисно, як це відбувається з апронімом *ELSTER*, а з іншого – вони можуть виникати випадково, якщо є відповідник іноземною мовою, як наприклад, з системою *DAISY*.

Як особливу форму акроніму виділяють так званий «бекронім». Бекронімом називають акронім значення якого з'явилося пізніше і застосовується до вже існуючого слова. Це означає, що вже існуючі слова отримали додаткове значення. Бекроніми, зазвичай, жартівливі за своїм походженням [3].

Бекроніми – це (скорочені) художні слова, які, зазвичай, складаються з великих літер і лише пізніше набувають змістового значення. Прикладом цього є екстрений виклик «SOS», якому пізніше було присвоєно значення „Save Our Souls“ (врятуйте наші душі) або „Save Our Ship“ (врятуйте наш корабель).

Бекронім, не маючи чіткого змісту, як особлива форма акроніма, який, у свою чергу має чітке значення, існує майже як його контр-модель. Зокрема цікаво проаналізувати існуючі акроніми, такі як *BMW* (*Bayrische Motoren Werke*) та надати їм нове значення, наприклад, *BMW = Bei Mercedes weggeworfen*. Цей метод можна охарактеризувати як нову інтерпретацію до акроніма [4].

Рекурсивним акронімом називають акронім, однією з складових якого є акронім, який вже існує. Це означає, що йдеться про скорочення, яке посилається на себе ж у поясненні свого значення. Дуже часто можна зустріти рекурсивні акроніми в технічній галузі [3].

Рекурсивний означає «відсталый» або «зворотний». Рекурсивний акронім – це дещо зайва або надлишкова конструкція, тобто це одна єдина конструкція, яка вміщує подвійний інформаційний зміст. Йдеться про акронім, який вказує на себе самого. Таким чином, скорочення *BUND* означає «*BUND für Umwelt und Naturschutz Deutschland*». Вміщена назва асоціації ще раз містить аббревіатуру *BUND*, яка, з іншого боку, знову є аббревіатурою назви об'єднання. За тим же самим принципом скорочено *VISA*: Це означає «*VISA International Service Association*» («Міжнародна асоціація послуг *VISA*») і знову містить власну аббревіатуру [4].

Вивчення акронімів є досить фрагментарним, оскільки скорочені лексичні одиниці багато в чому залишаються головоломкою на мовному рівні, оскільки вони мають справу з такими специфічними фундаментальними проблемами, як з проблемою структури слова і його значення, проблеми морфем.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеева Н.Н. Типология сокращенных лексических единиц современного английского языка / Н. Н. Алексеева. – М.: Наука, 1984. – 151 с.
2. Bußmann H. Lexikon der Sprachwissenschaft / H. Bußmann – Stuttgart: 2008. – 812 S.

ЕЛЕКТРОННІ РЕСУРСИ

3. Akronym: Bedeutung, Beispiele und Arten [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Режим доступу: www.wortwuchs.net/akronym/
4. Schönheit der Sprache: Backronym [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Режим доступу: www.endoplast.de
5. Unterschied zwischen Abkürzung und Akronym [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Режим доступу: www.strephonsays.com/difference-between/
6. Was ist Akronym? [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Режим доступу: <https://whatis.techtarget.com/de>

Анастасія НОВОХАТЬКО

ЗАСОБИ ВИРАЗНОСТІ В ПОЯСНЮВАЛЬНОМУ МОНОЛОЗІ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Паращук В. Ю.

Постановка проблеми. Підвищення вимоги до професійно-комунікативної компетентності вчителя, який організує педагогічне спілкування на уроці, зумовлює **актуальність** дослідження вмінь учителя пояснювати, інструктувати, контролювати навчальну діяльність [12, с.16]. Педагогічне спілкування на уроці є професійно-орієнтованим мовленням, однією з умов ефективної актуалізації якого вважається виразність мовлення вчителя, іншими словами поєднання взаємозалежних аспектів, що становлять діалектичну єдність: емоційну насиченість (експресивність) та образність (зображувальність) [2, с.43].

Незважаючи на те, що дослідження мовлення *професійної мовної особистості* належить до пріоритетних напрямів сучасного мовознавства, особливості виразності в пояснювальному монолозі вчителя англійської мови дотепер не отримало вичерпного висвітлення в науковій літературі.

Мета дослідження полягає в з'ясуванні й описі особливостей засобів виразності в педагогічному поясненні українського вчителя англійської мови на уроці.

Об'єкт дослідження охоплює засоби виразності в пояснювальних висловленнях вчителів англійської мови. **Предмет** аналізу складають лексичні, граматичні, комунікативні особливості засобів виразності педагогічного пояснення. **Матеріалом для дослідження** слугувало професійно-орієнтоване мовлення 10 відео уроків вітчизняних учителів англійської мови [12-21].

Аналіз попередніх публікацій. Під науковим кутом зору пояснення тлумачиться як *поглиблення знань* (з позиції філософії), як *набуття сенсу* (з позиції герменевтики), як *виокремлення етапів засвоєння знань* (з позиції педагогіки) [3, с.141]. У лінгвістиці пояснення розглядається як *різновид роздуму*, функціонально-мисленнєвого типу мовлення, який протиставляється опису й розповіді [3, с.141]. А. І. Кузьминський розглядає «педагогічне пояснення» як вербальний метод навчання, за допомогою якого вчитель розкриває



сутність певного явища, закону, процесу. Він ґрунтується не стільки на уяві, скільки на логічному мисленні з використанням попереднього досвіду учнів [6]. В основі роздуму лежить комунікативний намір встановити причинно-наслідкові зв'язки між явищами дійсності [4, с.12]. Існують маркери пояснення – сполучники причини, перформативні конструкції (*це пов'язано з тим що...*). Т. Б. Трошева протиставляє пізнавальний і комунікативний компоненти пояснення – *акцентування новизни* будь-чого й *пояснення незрозумілого* для учнів судження [11, с. 261]

Основу педагогічного пояснення складає інформаційне ядро, тобто повідомлення нового знання про об'єкт вивчення, надання можливості учням відчувати достовірність цього знання, забезпечення його прийняття учнями [7, с. 157]. Склад пояснювального монологу вчителя визначається темою й засобами її розкриття згідно з авторським задумом мовця, в ньому повідомляється об'єктивно-логічна та суб'єктивно-логічна інформація, зумовлена видом навчального матеріалу й його педагогічною інтерпретацією [8, с.324].

В основу об'єктивно-логічної інформації входять такі різновиди навчального матеріалу: поняття, закономірності та факти. Суб'єктивно-логічна інформація базується на відображенні когнітивної діяльності вчителя як автора пояснювального монолога, оскільки в процесі навчання відбувається постійне перекодування наукових понять з поля вивчення предмету в мову зрозумілішу для адресантів, тобто учнів. Відповідно можемо зазначити процес інтерпретації, роз'ясненні сутності пояснюваного матеріалу, яка тлумачиться як «ментальний акт, регульований комунікативними та прагматичними цілями, соціально-рольовими та особистісно-психологічними характеристиками суб'єктів взаємодії, ієрархіями цінностей, структурою проблемного поля дослідження» [5, с.64]. Вище зазначені види інформації в складі пояснювального монологу вчителя реалізуються в вигляді об'єктивно-логічної та суб'єктивно-логічної сутності й розкривають різницю між «логікою теорії» та «логікою викладу матеріалу» [5, с. 64].

У поясненні, як жанрі професійно-орієнтованого мовлення вчителя іноземної мови функція *метатексту* – надання монологу вчителя виразності, емоційності для викладу основної інформації вчителем, вважається не менш важливим фактором, ніж самі знання, заплановані для засвоєння учнями [10, с.120].

У пояснювальному монолозі виразність досягається на всіх його етапах. Перш за все, шляхом постановки відповідної мети, яка полягає в бажанні досягти виразності й естетичності пояснювальної мови на основі її логічності аргументованості, і створення такої мови, «яка могла б сподобатися і самому автору ... і адресату (адже адресант прагне виразності для нього), тобто розраховує на позитивну оцінку мови адресантом» [11, 276]. Виходячи з вищезазначеного, результативність пояснення вчителя на рівні «*сподобалось*» означає емоційно-інтелектуальний стан задоволення під час засвоєння учнями інформації, який сприяє виникненню взаєморозуміння, що актуалізує сприйняття знань за допомогою включення інтелектуальних емоцій тих, хто навчається [7, с.159]. У науковій літературі виразність пояснювального монологу вважається важливим засобом активізації емоційної взаємодії в педагогічному дискурсі, при цьому до актуалізаторів емоційно-інтелектуальних станів учнів під час пояснення відносять [7, с.46]:

1) на лексико-фразеологічному рівні: лексику, яка номінує емоції або емоційно забарвлену лексику; фразеологічні одиниці, які маркують важливі елементи тексту пояснення та активізують мисленнєву діяльність шляхом створення емоційогенних ситуацій; прикметники, які виражають емоційно-інтелектуальну оцінку різного ступеня інтенсивності;

2) на синтаксичному (дискурсивному) рівні: емотивні речення; речення, які описують емоційно-інтелектуальні переживання; речення з позначенням спільної дії; риторичні питання; риторичні повтори; градація; інверсія тощо. Сюди також відносимо дискурсивні маркери переходу з одного пункту пояснення до іншого, маркери так званої «прозорості стратегії» (термін Макарова Д.В. 2007), дискурсивні маркери узагальнення, повтору та оцінювання (ієрархізації важливої інформації) тощо.

Отже, на підставі аналізу теоретичної літератури під *засобами виразності* в педагогічному поясненні вчителя на уроці вважаємо лексико-фразеологічні та дискурсивні (синтаксичні) маркери, які активізують когнітивний та емоційний стани учнів.

Виклад основного матеріалу. Використовуючи метод прагматичного аналізу й контекстуально-інтерпретаційний метод, який охоплює сукупність процедур, спрямованих на виведення смислу, що отримує мовна одиниця в мовленнєвому контексті, нами виокремлено синтаксичні (дискурсивні) та лексико-фразеологічні засоби виразності в професійно-орієнтованому мовленні українських учителів англійської мови під час пояснення (див. рис. 1). Як засвідчили кількісні дані, вітчизняні вчителі англійської мови більше використовують синтаксичні (дискурсивні) засоби, які активізують когнітивний стан учнів:

1) дискурсивні маркери переходу від одного пункту пояснення до іншого: *So, let's...* (130 одиниць в матеріалі спостереження), *So, please...* (120 од.); *Well, now let's...* (115 од.); *Our next task is...* (90 од.), напр.: <...> *So, let's look at the blackboard (Lesson 2).* <...> *Well, now let's watch the video. (Lesson 6)* <...> *Our next task is to fill in the gaps. Our next task is to read the text. Our next task is match parts of the sentences.*

2) дискурсивні маркери «прозорості стратегії» (іллокуції): *And now we are going to...* (75 од.); *The aim of our... is* (25 од.), напр.; <...> *And now we are going to learn new words (Lesson 2).* <...> *The aim of our lesson is to discuss the proverb: You Are What You Eat (Lesson 5).*

3) дискурсивні маркери узагальнення вище сказаного: *So, thank you...* (9 одиниць в матеріалі спостереження) *Let's make a conclusion...* (5 од.), напр.: *So, thank you for your group work and creativity (Lesson 2);* <...> *Let's make a conclusion, what is the point of view of emotional people on this topic? What conclusion can you make? (Lesson 4)* (4 од.)



4) дискурсивні маркери повтору важливої інформації за допомогою однієї й тієї ж синтаксичної конструкції (13-одиниць в матеріалі спостереження): **and now look at...** (13 од.), напр.: *and now look at the pictures* (Lesson 1), *and now look at the blackboard*, *and now look at our theme of the lesson*, *and now look at the title*, *how can you understand it* (Lesson 1), *and look at this quotation about happiness* (Lesson 1).

5) дискурсивні маркери ієрархізації інформації, мета яких полягає у приверненні уваги учнів до складнощів розуміння інформації або до її важливості (10 од.), напр.: *This phrase is quite difficult. Let's explain it* (Lesson 9); *And now show me that you understand me*.

6) риторичні питання, за допомогою яких учитель активізує увагу учнів до певного фрагменту пояснення (6 од.), напр.: *Are you ready to work? Don't you mind you talk about it? Can you open the book on page ...? It was interesting, wasn't it?* (Lesson 7)

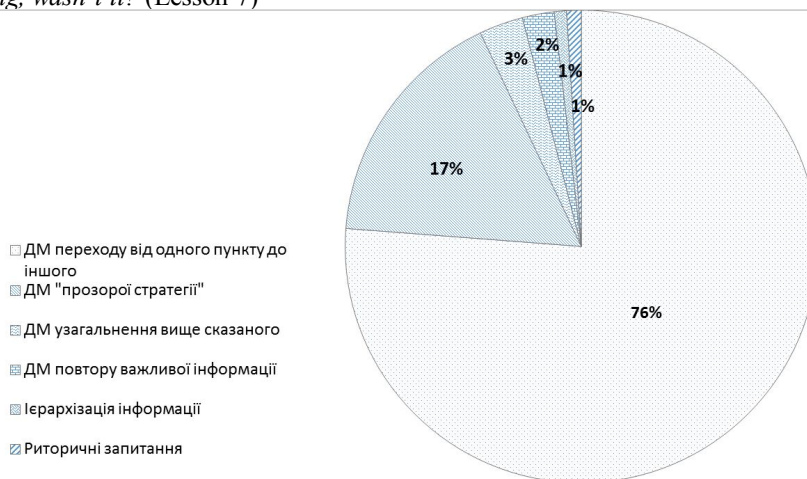


Рис. 1. Дискурсивні маркери-актуалізатори когнітивних станів учнів у процесі пояснювального монологу вчителя англійської мови.

За нашими спостереженнями, вітчизняні вчителі англійської мови активно використовують маркери переходу та маркери «прозорої стратегії» (іллокуції).

Засоби досягнення виразності пояснювального монологу вчителя можуть також бути представлені прикметниками, які виконують функцію впливу, такі як напр.: *awesome, wonderful, great, fascinating* та емоційними вигуками, напр.: *Well done! Great job! That's a great idea! How wonderful you are! How thoughtful you are!* Прикметники та емоційні вигуки, завдяки своїй властивості одночасно інформувати та надавати емоційного забарвлення, роблять пояснювальний монолог вчителя більш доступним та цікавим для учнів. Також при формуванні нового уявлення, семантична двоплановість прикметників та емоційних вигуків дає можливість створювати асоціативні ланцюжки, які базуються на вже набутих знаннях учнів. Прикметники та емоційні вигуки допомагають не тільки наглядно, але й образно передавати інформацію для кращого розуміння змісту пояснення [7, с.160].

Як засвідчили кількісні дані, українські вчителі майже не використовують лексико-фразеологічні засоби, адже було нараховано лише 11 – одиниць в матеріалі спостереження.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Як засвідчило проведене дослідження, українські вчителі англійської мови у пояснювальних монологах на уроках використовують низку актуалізаторів когнітивних та емоційних станів учнів, які можливо структурувати за комунікативно-мовним статусом цих одиниць на дискурсивні (синтаксичні) та лексико-фразеологічні. До дискурсивних актуалізаторів нами віднесено: *маркери переходу* від одного пункту пояснення до іншого, *маркери «прозорої стратегії»*, *маркери узагальнення* вище сказаного, *маркери повтору важливої* інформації за допомогою однієї й тієї ж синтаксичної конструкції, *ієрархізація інформації*, або *риторичні запитання*, базуючись на вже створених учнями варіанта. Найбільш уживаними виявились *маркери переходу* від одного пункту пояснення до іншого, *маркери «прозорої стратегії»*, *маркери узагальнення* вище сказаного.

Виходячи з проведених досліджень, виявлено лише поодинокі вживання лексико-фразеологічних засобів виразності, які водночас інформують учнів та надають емоційного забарвлення, на уроках англійської мови вітчизняних вчителів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в зіставному дослідженні актуалізаторів когнітивних та емоційних станів учнів під час пояснення навчального матеріалу вчителями-носіями та не носіями англійської мови, а також з'ясування й опис фонетичних засобів актуалізації когнітивних і емоційних станів учнів у процесі пояснювального монологу вчителя.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богомольний Б.Р., Трошева Т.Б. Объяснение. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. М.: «Флинта»: Наука, 2003. С. 260–263.
2. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: «Слово», 2005. 717 с.
3. Календр А. А. Объяснение в популярно-медицинском дискурсе. Известия ВГПУ. 2016. №3 (107). С.140-147.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: теория и практика обучения: учеб. пособие. М.: «Просвещение» 1998. 190 с.



5. Кобозева И. М., Лауфер Н.И. Интерпретирующие речевые акты. Логический анализ языка. Язык речевых действий. М.: «Наука» 1994. 189 с.
6. Кузьмінський А.І. Педагогіка у запитаннях та відповідях: навч. посіб. для студ. пед. вузів III–IV рівнів акредитації, 2010. URL: <https://westudents.com.ua/knigi/345-pedagogka-u-zapitanniah-vdpovdyah-kuzmnskiy-a.html>
7. Макарова Д. В. Выразительность объяснительного монолога учителя как средство эмоционального взаимодействия в педагогическом дискурсе. Язык и образование. 2007. № 2. С. 157 – 162.
8. Матвеева Т.В. Учебный словарь: Русский язык, культура речи, стилистика, риторика. М.: «Флинта», 2003. 324 с.
9. Михальская А.К. Педагогическая риторика. Словарь-справочник по методике русского языка. М.: «Наука», 1997. 261с.
10. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М.: «Прогресс», 1979. 392 с.
11. Педагогическая риторика: учеб. пособие / под ред. Н.А. Ипполитовой. М.: «Прометей», 2001. 176 с.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

12. Lesson 1 – Відеозапис уроку вчителя англійської мови Жнівницької С.Н. у 10 класі від 14.11.2014
13. Lesson 2 – Відеозапис уроку вчителя англійської мови Хирів В.І. у 10 класі від 7.09.2016
14. Lesson 3 – Відеозапис бінарного уроку вчителів англійської мови Волкодав В.А. та Приходченко Т.А. у 11 класі від 6.12.2016
15. Lesson 4 – Відеозапис бінарного уроку вчителів англійської мови Олефірова С.А. та Пашко Ю.О. у 11 класі від 2.12.2017
16. Lesson 5 – Відеозапис уроку вчителя англійської мови Мурон Г. у 10 класі від 22.04.2017
17. Lesson 6 – Відеозапис уроку вчителя англійської мови Агеева Н.С. у 11 класі від 14.05.2017
18. Lesson 7 – Відеозапис уроку вчителя англійської мови Кузнєцов К.М. у 10 класі від 14.05.2018
19. Lesson 8 – Відеозапис уроку вчителя англійської мови Яструб Л.І. у 10 класі від 10.09.2018
20. Lesson 9 – Відеозапис уроку вчителя англійської мови Ахалкіна М.Е. у 10 класі від 3.10.2015
21. Lesson 10 – Відеозапис уроку вчителя англійської мови Гучієва А.М. у 10 класі від 8.01.2017

Діана ПАНАСОВА

РЕЛІГІЙНА ЛЕКСИКА В ТЕКСТАХ АНГЛОМОВНИХ ПІСЕНЬ ТА МОЖЛИВОСТІ ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Іваненко Н. В.*

З давніх часів відомо, що релігія є невід’ємною частиною життя будь-якого народу. Вона слугує засобом збереження культури та потужним механізмом впливу на виховання підростаючих поколінь. Для забезпечення духовності народу релігійні установи завжди намагалися займатися освітою та культурним збагаченням суспільства. На жаль, політика колишніх правлячих режимів сприяла відділенню церкви та школи, що значно знизило рівень релігійної освіченості населення.

У світлі останніх подій, тема релігії, релігійної незалежності є однією з найбільш обговорюваних в українському суспільстві, що зумовлює актуальність даної теми. Крім того, європейський вибір України ставить перед нею цілий ряд конкретних вимог, одна з них утвердження толерантності до людей різного віросповідання. Варто також зазначити, що згідно з Конституцією церква і релігійні організації в Україні відокремлені від держави, а школа - від церкви [1]. Проте, експерти вважають, що підписання Томосу та утвердження власної автокефалії будуть сприяти пробудженню інтересу до релігійної освіти в Україні, так як це відбулося в багатьох кутках світу.

Вивчаючи досвід інших країн, та порівнюючи тенденції розвитку релігійної освіти, ми дійшли висновку, що вивчення релігії неможливе без вживання конкретних лексичних одиниць, тобто релігійної лексики. Власне цей напрямок соціальної лексикології і є предметом нашого вивчення.

Більш того, актуальність даної теми визначається не лише релігійними процесами, що відбуваються сьогодні в нашій країні, але й поглибленим інтересом до сучасної поп-культури. Всім нам відомо, що релігія та світська культура завжди перебували в напружених стосунках. Та, незважаючи на такий гіркий досвід, у всі часи існувало те, що об’єднувало ці два напрямки. Їх об’єднувала музика. Неможливо уявити церковну мессу без співу так само як не можливо відокремити світську культуру, що з усіх сторін оточена музикою: фільми, мюзикли, вистави.

Крізь час та простір люди завжди знали про силу музики пробуджувати Бога в кожному з нас. Як зауважує Д. Мартін: «Деяких віруючих в деякі моменти спокуса, викликана музикою, віддаляла від світла, для інших музика могла бути слугою релігії, якщо знала своє місце і вела себе належно, для третіх ж музика – пряма медитація божественного і найближче до небесної радості з того, що здатна відчувати людина» [2].

Цікавим є той факт, що останнім часом релігії починають все більше і більше використовувати сучасну музику для популяризації та залучення послідовників. Наприклад, існує православний, мусульманський і іудейський «реп». Збільшилась також кількість дослідників, що присвятили свої роботи пошуку зв’язку між музикою та релігією (Е. Фоулі [3]; Р. Тілл [4]; О. Міхельсон, Н. Поляков [5]; Л. Воеводіна [6]).

Звернемось безпосередньо до питань лексикології. Перш за все, варто зазначити, що незважаючи на величезну кількість лексичних одиниць, що відносяться до поняття “релігійна лексика”, найпоширенішими є слова: релігія, Бог та віра. Пропонуємо розглянути їх більш детально.

Перша лесема, що спадає на думку, коли ми говоримо про релігійну лексику – це власне слово **релігія / religion**. Українське слово «релігія» запозичено через польське посередництво з латинської мови. Першоджерелом цього слова є латинське слово religio, що має значення «благочестя», «побожність», «богослужіння» [7]. Вперше англійське слово religion з’явилося в середньоанглійській мові в 11 столітті і спочатку означало «життя за монастирською / чернечою обітницею». Пізніше це слово вживалося в значенні «поведінка, що демонструє віру в надприродну силу» [8]. На сьогоднішній день, онлайн ресурс Oxford Learner’s Dictionary надає наступні визначення поняття religion: 1) віра в існування Бога чи богів, діяльність пов’язана з поклонінням їм, чи з навчанням духовного лідера; 2) одна з систем віри, заснована на переконанні, що існує особливий Бог чи боги [9].



Великий тлумачний словник сучасної української мови відзначає два основні значення слова **релігія**, які склалися в українській мові: 1) *погляди та уявлення, в основі яких лежить віра в існування надприродних сил - богів, духів, душ, в їхнє панування над світом*; 2) *та чи інша віра, віросповідання; те, що сліпо наслідують, чому преклоняються* [10].

У давньоруській мові поняття, що відповідає поняттю, переданому словом релігія, виражалося словом **віра**. Одне зі його значень – *визнання існування Бога, переконання в реальному існуванні чогось надприродного* [10].

В основі будь-якої релігії лежить певне уявлення про Бога. В основних християнських конфесіях склалося однакове в загальних своїх рисах уявлення про Бога. Бог – верховна істота, котра управляє світом. Слово **бог** походить від індоєвропейської основи bhag – «надбання, багатство», дехто також співвідносить його з прото-германським guthan, що означає «вища істота». У своєму початковому значенні цей корінь представлений в словах **баг-атий, баг-ат-ство**, що означають достаток матеріальних благ, матеріальне благополуччя; відсутність такого представлено в словах **убогий, убозтво** [11].

Слово Господь, що також позначає Вищу Істоту, в українській мові з'явилося значно пізніше слова Бог. У своєму початковому значенні означає – «господар, владика» – воно зустрічається у багатьох слов'янських мовах, наприклад, в чеській мові hospoduně «господиня».

Похідними від нього є прикметник панський, іменники пані, пан, дієслово панувати. У церковному вживанні Господь – Владика, Володар. Англійське слово Lord так само, як і українське Господь, є складеними. Імовірно в середньоанглійській мові слово louerd (= lover / f) утворилося з двох частин hlaf (a loaf – булка, буханка) і, дуже ймовірно, що закінчення -ord походить від weard (a warden, keeper, master – хранитель, господар) [12].

Відповідно, споконвічне значення слова Lord – це «хранитель хліба», і, так само, як і в українській мові, воно було позбавлене всякого релігійного змісту, а означало «господар будинку, батько сімейства» [12]. Тобто в своєму первинному значенні українське слово Господь, і англійське слово Lord містять однакову основу «господар, пан», хоча при цьому мають різну етимологію.

Незважаючи на відмінність в етимології в обох мовах спостерігається загальна закономірність у назві Вищого Божества, яке пов'язане з уявленням про нього як про родоначальника всього живого на Землі, хранителя всіх благ, які в уяві наших предків полягали не в матеріальному багатстві, а в можливості скуштувати хліб насущний.

Ці та багато інших слів часто зустрічаються в текстах сучасних популярних пісень, хоча й мають там значення віддалені від оригінальних.

Для прикладу розглянемо кілька пісень. Трек сучасної американської виконавиці Аріани Гранде “God is a Woman” є яскравим зразком використання релігійної лексики в пісні, що пронизана любовною тематикою.

Наприклад, в тексті зустрічаються наступні фрази:

“You'll believe God is a woman”; “Baby, lay me down and let's pray”; “So, baby, take my hand, save your soul”; “And boy, if you confess, you might get blessed” [13].

Слова **God, pray, soul, confess, bless** вжиті в незвичному для них значенні та набувають абсолютно відмінного лексичного забарвлення. Оригінальне значення слова **God** звучить як: створіння чи дух, якому поклоняються і вірять, що він створив Всесвіт – (the being or spirit that is worshipped and is believed to have created the universe) [14]. У пісні ж Богом названо жінку, що може принести небачене задоволення. Поглянемо на словникове визначення інших слів.

Pray – звертатися до Бога, особливо щоб подякувати чи попросити про допомогу (to speak to God, especially to give thanks or ask for help) [15];

Soul – духовні і моральні якості людини в цілому (the spiritual and moral qualities of humans in general) [16];

Confess – розповідати Богу чи священику про погані речі, які ти вчинив, щоб вибачитись і попросити прощення (to tell God or a priest about the bad things you have done so that you can say that you are sorry and be forgiven) [17];

Bless – попросити Бога захистити когось чи щось (to ask God to protect somebody / something) [18].

Як бачимо, в пісні всі ці слова вживаються в далекому від початкового значенні, таким чином віддаляючись від релігійної і переходячи до класу повсякденної лексики.

Наступне питання, яке ми розглядаємо у дослідженні, стосується практичної роботи з піснями на уроці. Як відомо, існує безліч вправ та методик тренування лексики на уроці іноземної мови, проте, не слід забувати, що наша увага має бути зосереджена на конкретній, а саме, релігійній лексиці. Для цього ми пропонуємо використати наступні завдання:

1. Прослухати пісню та підкреслити в ній слова, що мають релігійне забарвлення::

Task 1. Listen and underline the words which are connected with religion.

2. З'єднати малюнки зі словами, які вони позначають:

Task 2. Match the words with the pictures.

1. Soul	
---------	---



3. Прослухати пісню та вставити пропущені слова. Наприклад:

Imagine Dragons "Believer"

Task 1. Fill in the gaps using the words and word combinations from the box:

Believer; spirit; hope; grace; break down; build up; send a prayer; ones up above; turn your spirit.

4. З'єднати слова з перекладом:

Task 2. Match the words with their translations.

1. Believer	A) Молитва
2. Spirit	B) Відбудувати
3. Hope	C) Зруйнувати
4. Grace	D) Сподіватись
5. Break down	E) Благодать
6. Build up	F) Душа
7. Prayer	G) Віруючий

5. Дати відповіді на питання.

Task 3. Answer the questions.

- Explain the meaning: "to be led by blind faith". Have you ever been led by blind faith?

- What are "heaven" and "hell" for the singer?

6. Вставити слова з пісні в речення.

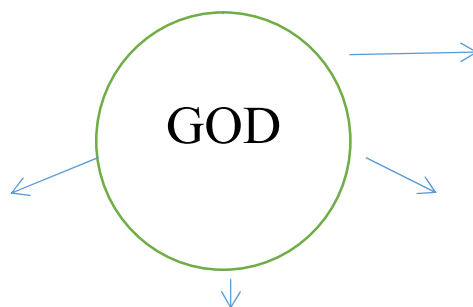
Task 2. Fill in the gaps using the words from the box.

Religion; worship; altar; heaven; hell; confession; God

1. We took pains to force Mike make a, but he didn't.

2. A lot of people believe that the world was created by, but I don't think so.

7. Доповнити схему.



Отже, можемо зробити висновок, що релігійна лексикологія в Україні, на сьогоднішній день, перебуває на стадії розробки, ще тільки починає формуватися її понятійний апарат. Однак, поживлення релігійного життя та утвердження власної незалежної церкви має значний вплив на зростання інтересу до цієї галузі знань. Не залишається осторонь й педагогіка, що оперує релігійним матеріалом задля розвитку та виховання особистості. Тому нам, як вчителям іноземної мови, слід також не забувати про релігію та пропонувати учням порівняльне вивчення та використання в мові релігійної лексики як української, так і англійської мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Стаття 35. Конституція України. ВВР. – Київ.: 1996. – №30. – С. 141. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>
- Martin D. A. Music and Religion: Ambivalence towards the Aesthetic / D. A. Martin. – Aldershot.: 1984. – P. 259.
- Foley E. Music and Spirituality / E. Foley. – Chicago.: MDPI, 2015. – 193 p.
- Till R. Pop Cult Religion and Popular Music / Rupert Till. – Huddersfield.: University of Huddersfield Press, 2010. – 398 p.
- Михельсон О. К. Современная популярная музыка и новая религиозность / О. К. Михельсон, Н. С. Поляков.: Modern Research of Social Problems, 2015. – № 2(46). – С. 191-206
- Воеводина Л. П. Культурологический анализ взаимодействия музыки и религии / Л. П. Воеводина. – Мариуполь.: Вісник Маріупольського державного університету. Сер. Філософія, культурологія, соціологія, 2011. – Вип. 2. – С. 49-56
- Коломієць В. Т. Етимологічний словник української мови: у 7 т. / В. Т. Коломієць. – Київ.: Науково-видавничий відділ філології, худ. літератури та словників, 2006. – Т. 5. – С. 54
- Online Etymology Dictionary. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.etymonline.com/search?q=religion>
- Oxford Learner's Dictionary. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/religion?q=religion>
- Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Т. Бусел. – Київ; Ірпінь.: Перун, 2004. – 1728 с.
- Online Etymology Dictionary. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.etymonline.com/search?q=god>
- Online Etymology Dictionary. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.etymonline.com/search?q=lord>
- Ariana Grande "God is a Woman". – Warner Chapell Music, Inc, Universal Music Publishing Group. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://genius.com/Ariana-grande-god-is-a-woman-lyrics>
- Oxford Learner's Dictionary. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/god?q=god>



15. Oxford Learner's Dictionary. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/pray_1?q=pray
16. Oxford Learner's Dictionary. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/soul?q=soul>
17. Oxford Learner's Dictionary. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/confess?q=confess>
18. Oxford Learner's Dictionary. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/bless_1?q=bless

Анжеліка ПРИХОДЬКО
ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ НА МОЛОДШОМУ
ЕТАПІ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ (В УМОВАХ НУШ)

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)
 Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Снісаренко І. Є.*

Вивчення іноземних мов проходить у кілька аспектів, одним з яких є граматики. У навчанні іноземного мовлення граматики посідає важливе місце, це свого роду каркас, у межах якого формується лексика. Навчання правильному оформленню висловлювання, а також розпізнаванню граматичних форм у мові та письмі відбувається за допомогою формування граматичних навичок. Від того, як відбувається навчання на початковому етапі залежить успіх у опануванні мови на наступних.

Граматики (грец. Γραμματικὴ від γράμμα – «буква») як наука є розділом мовознавства, який вивчає граматичну будову мови, закономірності побудови правильно осмислених мовних відрізків (словоформ, синтагм, пропозицій, текстів). Ці закономірності граматики формулює у вигляді загальних граматичних правил.

Об'єктом навчальної роботи на початковому етапі навчання доцільно вважати комплексну мовленнєву діяльність, яка сприяє реалізації іноземних комунікативних намірів учнів і здійснюється у чотирьох видах: говорінні, аудіюванні, читанні, письмі. У зв'язку з цим, учителю доцільно так організувати комунікативно спрямоване навчання, щоб останнє вмотивувало іноземну діяльність учнів і спонукало їх до використання іноземної мови як засобу мовленнєвої взаємодії в різноманітних сферах життєдіяльності [1, с. 12].

Учня потрібно зацікавити і спонукати до сприйняття навчального матеріалу. Початкова школа має досить великий інструментарій дидактичних ігор, нестандартних уроків. Однією з головних умов ефективності навчальної гри є зацікавленість у результаті та артистизм вчителя. Використання сценічних прийомів у процесі предметного навчання є значущим у творчому розвитку особистості. Дієвими методами є урок-подорож, урок-казка, пальчиковий театр, ляльковий театр тощо. Зовні акторська майстерність педагога – це розв'язування різноманітних педагогічних завдань, успішна, емоційно насичена організація навчально-виховного процесу та отримання відповідних результатів, але її суть полягає в певних професійних і особистісних якостях, які визначають цю діяльність і забезпечують її ефективність. Тому справжній педагог повинен бути в постійному творчому пориві оптимізації як професійного, так і особистісного потенціалу, оскільки педагогічна майстерність – це синтез особистої культури, знань і світогляду [2, с. 5].

Тренування рецептивного граматичного матеріалу передбачає виконання ряду імітаційних, підстановчих і трансформаційних вправ. Одним із провідних методів навчання іноземної мови на початковому етапі є «Інтерактивний метод».

Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Учитель в інтерактивному навчанні є організатором процесу навчання, консультантом, фасилітатором, який ніколи не «замикає» навчальний процес на собі. Головними у процесі навчання є зв'язки між учнями, їх взаємодія і співпраця. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, учні беруть на себе взаємну відповідальність за результати навчання [3, с. 2;3]. Організація такого навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації тощо.

Нагромаджений уже сьогодні в Україні та закордоном досвід навчання іноземної мови на початковому етапі переконливо свідчить, що інтерактивні методи сприяють інтенсифікації й оптимізації навчального процесу, даючи змогу учням: – полегшити процес засвоєння знань; – аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу; – навчитись формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати; – моделювати різні соціальні ситуації і збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації; – слухати іншу людину, поважати альтернативну думку, прагнути до діалогу; – вчитися будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати, шукати компроміси; – знаходити спільне розв'язання проблем, розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи.

Імітаційні вправи можуть бути побудовані на одноструктурному або опозиційному (контрастному) граматичному матеріалі. Граматична структура в них задана, її слід повторювати без зміни. Виконання вправ може проходити у вигляді прослуховування та повторення форм за зразком; контрастного повторення різних форм за викладачем; списування тексту або його частини з підкресленням граматичних орієнтирів [4, с. 96].



Символи-вправи використовуються для закріплення граматичного матеріалу, вироблення автоматизму у вживанні граматичної структури в аналогічних ситуаціях; є відповідальними за формування гнучкості досвіду, при здобутті якого відбувається засвоєння всього різноманіття форм, властивих даному граматичному явищу.

Мовні вправи спрямовані на вироблення в учня нового складного уміння – уміння мобілізувати засвоєний мовний матеріал з метою здійснення мовної комунікації. Вправи поступово стають все більш творчими і все більше наближаються до природного акту мовленн, при якому учні навчаються вільно висловлювати думки.

Наведемо кілька навчальних граматичних ігор, які використовуються на уроках англійської мови. Діти люблять подорожувати, тому можна помріяти про поїздку в Лондон і заодно повторити вираз *tobegoingto*. Також можна використовувати ідею листівок. Для цього потрібні серії картинок за темами. Для прикладу візьмемо тему «Food». Можна підібрати такі картинки: хлопчик п'є молоко, дівчинка їсть яблуко, хлопчик і дівчинка накривають на стіл, мама готує обід, тато обідає. Щоб учні краще засвоїли приклади, а також нову лексику, вчитель може провести зарядку, даючи команди окремим учням, групі учнів або всьому класу: встати перед дверима, перед дошкою, біля вікна, в кутку, за фіранкою, між шафою і вікном, покласти руки на голову, за спину, на парту тощо. Роль ведучого можуть виконувати і учні. Працюючи над граматичною темою «Розділові питання» велику допомогу надає гра «Whose Tail Is It?». Малюємо різних тварин (зі зйомними хвостами). При цьому важливо, щоб було кілька тигрів, собак. Наприклад, на тулубі тигра можна написати *The tiger can sing*, а на хвості *Can not it?* Для того, щоб було ясно, що тигр уміє співати, потрібно намалювати ноти поруч з пропозицією. Або ще приклад. На зображенні тигра, намальовані цукерки та написано речення: *The tiger likes sweets*, а на хвості: *Does not it ?*. Потім хвости відокремлюються від тулуба і перемішуються, а сумні звірі без хвостів чекають свого рятівника. Ним може стати один з учнів або ціла команда. Кожному звірові потрібно повернути його хвіст [5, с. 128].

Навряд чи можна побудувати навчання граматики повністю на матеріалі прислів'їв і приказок, але доречне їх використання для ілюстрації граматичних явищ і закріплення їх у мовленні. Практика застосування прислів'їв і приказок свідчить, що процес засвоєння ступенів порівняння прикметників не представляє складності, якщо матеріал пропонується по можливості у вигляді прислів'їв і приказок. Наприклад: *late than never; best fish swim in the bottom*. Також можна використовувати прислів'я і приказки при вивченні модальних дієслів: *Never put off till tomorrow what you can do today; pigs can fly; can't eat your cake and have it; артикль: apple a day keeps a doctor away; a man can die but once; friend in need is a friend indeed; devil is not so black as he is painted; wise man changes his mind, a fool never will*.

Створюючи асоціативні образи-символи, можливо «оживити» кожне слово, з яким можна провести цікаву, захоплюючу гру. Практика свідчить, що використання іншомовного навчально-ігрового середовища значно збільшує ефективність засвоєння матеріалу. Наприклад: як цікаво «піти» з друзями на прогулянку до уявного парку, прокоментувати, що там бачимо (дерева, кущі, квіти, траву, білку, пташку, метелика), побігати парком, пострибати, пограти в футбол, половити метеликів, позасмагати на сонечку, влаштувати з друзями пікнік тощо. І все це за відносно короткий проміжок часу на уроці англійської мови, сидячи за партами. А ще можна пограти в гру «Уявне дерево». Один із її учасників зображує дерево (високо підняті догори руки), інші виконують різноманітні дії стосовно нього, складаючи римівки: 1, 2, 3 – Go to the tree; 1,2,3 – Run to the tree\ 1,2,3 – Hop to the tree; 1, 2, 3 – Fly to the tree [6, с. 50].

Використання асоціативних символів, створення умов, максимально наближених до життєвих ситуацій, робить можливим мимовільне запам'ятовування матеріалу, перетворює процес навчання у невимушене сприйняття. Тому засвоєння навіть порівняно великої кількості мовного матеріалу не веде до перевантаження пам'яті. Цінність методу асоціативних символів полягає ще й у тому, що, не використовуючи абсолютно ніяких затратних технологій, учитель має змогу постійно проводити вископродуктивні заняття [7, с. 33].

Учні початкових класів залюбки приймають уявну ігрову ситуацію, нереальний, казковий чи фантастичний сюжет. Це дає змогу застосовувати на уроках сюжетні роліві ігри казкового змісту. Наприклад, з метою відпрацювання в усному висловлюванні деяких запитань про погоду, природні явища, пори року доцільно використати ролівову гру за сюжетом казки «Рукавичка». «Жителі Рукавички» ставлять гостям запитання і тільки після правильних відповідей дозволяють їм увійти. Серед запитань можуть бути такі: *Who are you? What season is it now? Is it warm or cold now? When is it cold? When does it rain?* Розвиток ключових компетентностей залежить від чинників формування соціолінгвістичних знань, умінь та навичок, мовленнєвої діяльності, практики говоріння, над якими потрібно працювати уже в початковій школі. Важливим видом мовленнєвої діяльності, яка забезпечує усне спілкування англійською мовою є говоріння. Створення вчителем ситуацій, що впливатимуть на розвиток цих умінь можливе при застосуванні компетентісного підходу [8, с. 2-9].

Казка – ефективний засіб для оволодіння різними вміннями та навичками спілкування. У початкових класах – у формі казок, де нові граматичні структури подаються у вигляді «щасливої родини», де питальним дієсловом – *дідусь*, допоміжне дієслово – *бабуся*, підмет – це *матуся*, присудок – *тато* (або *потяг*, у якому вагони – це члени речення), тощо. Цедопомагає запам'ятати порядок слів у реченні. Родинне коло в цьому відношенні дуже важливе для школяра. Асоціативно він швидше запам'ятовує правило. Прикладом є казка:

“Жив-був король *to be* і було у нього трьох синів: *Am, Is, Are*. Найпривілейованим був слуга *Am*, він служив лише одному панові *I*. *Is* був вправним і працьовитим, бо служив трьом панам: *He, She, It. Are* – теж трьом: *You, We, They*” [9, с.5].



Засоби навчання – необхідна умова успішного вивчення того чи іншого предмета. З їх допомогою здійснюється зв'язок навчання і виховання. Іноземна мова належить до предметів, якими учень опановує в процесі активної мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, читання, письмо). Ось чому гри і наочні засоби навчання здатні забезпечити мотиваційно-спонукальний рівень спілкування, створити обстановку, наближену до реальних умов, в яких зазвичай виникає потреба в спілкуванні людей один з одним [10, с.128].

При оволодінні граматику особлива увага повинна бути приділена теорії, з використанням наочності і її оптимальному поєднанню з мовною практикою. При цьому, основним методологічним принципом є принцип свідомості – учні повинні ясно усвідомлювати комунікативну спрямованість досліджуваних граматичних структур і вміти розшифровувати схеми і таблиці. Комунікативна мета навчання граматики в середній школі дозволяє сформулювати основну вимогу до обсягу граматичного матеріалу, що підлягає засвоєнню в середній школі: він повинен бути достатнім для користування мовою як засобом спілкування в заданих програмою межах і реальним для засвоєння його в даних умовах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Давидова М. В. Підвищуємо якість навчання школярів іноземних мов / М. В. Давидова. – Харків: Основа, 2016. – 111 с. – (Б-ка журн. «Англійська мова та література. Вип. 10).
2. Савченко О. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи / О. Савченко // Рідна школа. – 2018. – № 1-2. – С.3-7.
3. Клименко М. В. Упровадження інтегрованого навчання в умовах реалізації НУШ // Англійська мова та література. – 2018. – № 27. – С. 2-3
4. Калініченко Л. М. Формування творчого мислення молодших школярів: генеза ідей українських психологів і педагогів: навч. посібник / Л. М. Калініченко. – Київ: Видавництво Ліра-К, 2017. – 95-98 с.
5. Колесник О. Фонетичні й орфографічні ігри на початковому етапі / О. Колесник // Ігри в початковій школі на уроках англійської / Упоряд. Л. Мудрик. – Київ: Шк. світ, 2010. – 128-130 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
6. Осадченко Т. Використання ігор на початковому етапі навчання в процесі формування іншомовної комунікативної компетенції учнів / Т. Осадченко // Ін. мови в навч. закладах. – 2016. – № 6. – С. 49-51.
7. Гунько С. Новий підхід до вивчення англійської мови на початковому етапі / С. Гунько // Поч. шк.: науково-метод. журн. – 2011. – № 8. – С. 32-34.
8. Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення в закладах загальної середньої освіти навчальних предметів та організації освітнього процесу в 2018/2019 навчальному році // Іноземні мови в школах України: науково-метод. журн. – 2018. – № 4. – С. 2-9.
9. <http://www.nv-ime.edu.kit.zt.ua/>/Ефективні засоби формування – граматичних навичок.
10. Бочковська О. Вивчення іноземної мови в ранньому шкільному віці / О. Бочковська // Ігри в початковій школі на уроках англійської / Упоряд. Л. Мудрик. – Київ: Шк. світ, 2010. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

Каріна ПРОКОПЧУК

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У 5–7 КЛАСАХ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук Степаненко А.В.

Стаття розглядає основні положення, моделі організації навчального процесу та особливості використання дидактичних ігор для навчання іноземної мови на початковому етапі з урахуванням особистісно-орієнтованого та системного підходу.

Ключові слова: дидактична гра, мовленнєво-пізнавальна діяльність, особистісно-орієнтоване, системне навчання.

The article dwells on basic principles, models of educational process organization and peculiarities of didactic games using for learning a foreign language at the initial stage, taking into account the personality-oriented and systematic approach.

Key words: didactic game, speech-cognitive activity, personality-oriented, systematic learning.

Проблема використання дидактичних ігор для навчання німецької мови з урахуванням системного підходу до організації навчального процесу є на даному етапі розвитку сучасної школи досить нагальною, оскільки дидактична гра є дієвим та ефективним інструментом у навчанні іноземної мови. Крім того питання розробки системних підходів до організації навчального процесу за допомогою ігрових технологій у поєднанні з іншими технологіями навчання залишається важливим.

Актуальність проблеми полягає в необхідності активізації пізнавальної діяльності учнів при вивченні німецької мови, формування мовленнєвих, комунікативних, соціо-культурних компетенцій.

Аналіз досліджень. Проблема розвитку пізнавальної активності є однією з найважливіших у сучасній дидактиці. Її актуальність полягає в тому, що сучасне шкільне навчання посилено орієнтується на самоосвіту учнів, цілеспрямований розвиток їхніх творчих здібностей. Педагогічна наука має певні досягнення в цьому питанні. Наукові основи розвитку пізнавальної активності визначені в дослідженнях дидактів – Л. Арістової, Д. Вількеєва, М. Данилова, Б. Єсіпова, В. Лозової, В. Максимова, О. Магюшкіна, М. Махмутова, П. Підкасистого, Н. Половнікової, О. Савченко, Т. Шамової, Г. Щукіної та ін. У дослідженнях Л. Божович, М. Махмутова, І. Синиці, Ю. Шарова, Г. Щукіної та ін. розглядаються пізнавальні потреби та інтерес, їхні зв'язки з активним самостійним навчанням школярів. Психологічний аспект проблеми розвитку пізнавальної активності учнів висвітлювався в працях В. Ананьєва, П. Блонського, Д. Богоявленської, Л. Виготського, П. Гальперіна, Д. Ельконіна та ін. Питанням ігрових технологій займалися такі педагоги, як П. Андруховець, Є. Антошук, М. Василенко, Г. Григоренко, П. Шербань; психологи – О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук, Л. Макаренко, І. Андрусенко, І. Бідюк, Д. Ельконін; методисти – Н. Басай, Н. Бориско, Н. Красовська, О. Маслико, І. Корейка, О. Жорник, С. Роман, Т. Фічора, Л. Хоменко, С. Ніколаєва, В. Петренко та ін.

Мета статті – визначити роль дидактичної гри в розвитку пізнавальної активності учнів на початковому етапі вивчення німецької мови в основній школі загальноосвітніх навчальних закладів.



Виклад основного матеріалу. Пізнавальна активність реалізується через пізнавальну потребу, ініціативу, когнітивну ситуативність, варіативність, самоактуалізацію, саморегуляцію, які є її визначальними характеристиками. Пізнавальна активність має мотиваційно-вольову природу, оскільки пов'язана з вольовими рисами особистості (цілеспрямованість, організованість, самостійність, рішучість), а також з усіма утвореннями особистості, які є проявами її внутрішньої активності (цілісними орієнтаціями, спрямованістю). Одним з ефективних засобів активізації розумової та пізнавальної діяльності на уроках іноземної мови є дидактична гра. Вона забезпечує необхідні емоційні умови для всебічного гармонійного розвитку особистості. У навчальному процесі вона є тим засобом, який дає змогу якнайповніше врахувати вікові особливості підлітків, розвивати ініціативу й самодіяльність, створювати творчу атмосферу, реалізувати амбіції гравців, усебічно допомогти їм підготуватися до дорослого життя [1, 45]. Дидактична гра сприяє виконанню важливих методичних завдань: створює психологічну готовність до комунікації; забезпечує природну необхідність багаторазового повторення певного мовного матеріалу; тренує учнів у виборі необхідного мовленнєвого варіанту. Н. Посталюк виділяє в дидактичній грі навчальну, розвивальну та виховну функції. Автор підкреслює той факт, що проблемний зміст ігрової діяльності підвищує ефективність навчання удвічі. Інтенсифікація процесу навчання здійснюється за рахунок економії часу в процесі досягнення поставлених дидактичних цілей. Гра дозволяє позбутися стереотипів, шаблонів мислення, готує до нововведень, інакше кажучи, розвиває творчий стиль діяльності [6, 73]. А. Вербицький вбачає основну дидактичну цінність ігрового методу в тому, що він відкриває перед учнями пізнавальні можливості, які недоступні за інших умов [1, 124]. Г. Сагач вважає, що гра, як жодна інша активна форма, дозволяє учневі пройти основні етапи засвоєння матеріалу – сприйняття, осмислення, запам'ятовування, застосування [7, 10].

Однією з найважливіших умов навчання є формування в учнів позитивного ставлення до навчання і пізнавальних інтересів. Тому урок потрібно будувати так, щоб учні працювали із задоволенням, не помічаючи стомлення. Увесь матеріал уроку має служити цьому. Навчання іноземної мови в середній загальноосвітній школі передбачає комплексну реалізацію практичних, виховних і освітніх цілей. При цьому виховні й освітні цілі реалізуються в процесі практичного оволодіння іноземною мовою. Практична мета полягає в тому, щоб навчити учнів спілкуватися іноземною мовою в межах тематики, визначеної програмою, і читаючи нескладні тексти без словників та складніші – зі словниками. [4, 114] Вивчення іноземної мови потребує значних зусиль із боку учнів, систематичної праці, що сприяє формуванню таких якостей, як працьовитість, наполегливість, уважність, самостійність, допитливість. У процесі навчання іноземної мови велике значення надається використанню наочних посібників-малюнків, картин, схем, таблиць, фотографій. Їх використання вносить різноманітність у навчальний процес, учні мають можливість наочно зобразити те, про що йдеться в певній ситуації. Під час вивчення іноземної мови на уроці велику роль відіграє гра. Це один з ефективних засобів вивчення іноземної мови. Вона сприяє створенню на уроці умов звичайного мовного спілкування, знімає напруження, викликає зацікавленість у вивченні іноземної мови. Гра на початковому етапі навчання іноземної мови є необхідним компонентом уроку. Вона створює психологічну готовність учнів до мовного спілкування, забезпечує звичайну необхідність багаторазового повторення мовного матеріалу, тренує учнів у виборі необхідного мовлення. За допомогою ігор також можна розвивати пам'ять, увагу, логічне мислення, тобто дидактична гра торкається різних сфер розвитку особистості.

Найбільш повну класифікацію навчальних ігор з іноземної мови представляють, на нашу думку, А. Деркач та С. Щербак. Згідно з цією класифікацією навчальні ігри поділяють: 1) за кількістю учасників (індивідуальні, парні, групові, та ін.); 2) відповідно до їх функції (підготовчі, контрольні); 3) за ступенем складності (прості, складні, моноситуаційні, поліситуаційні); 4) за типом завдання (оперативні, тактичні, стратегічні); 5) за тривалістю проведення (довгострокові або короткострокові); 6) відповідно до змісту і мети (аспектні, мовні, комунікативні); 7) за рівнем складності індивідуальної діяльності (репродуктивні, репродуктивно-варіативні, творчі); 8) за способом, характером та формою проведення (письмові, усні, предметні, рольові, імітаційно-моделюючі та ін.) [2, с. 25].

З метою урахування особистісно-орієнтованого і системного підходів у навчанні під час проходження педагогічної практики нами було проведено моніторингові дослідження серед учнів 5-7 класів загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням іноземних мов, де німецька мова вивчається як друга. Дослідження проводилось на початку та наприкінці двомісячного періоду практики, протягом якого на уроках іноземної мови активно використовувались ігрові технології навчання. Нами було опитано 174 учня цих класів стосовно ставлення до гри на уроці іноземної мови. Проведене на початку дослідження показало, що 132 учням (76%) – подобається гра на уроці іноземної мови, 21 учень (12%) – ставиться байдуже, 17 учням (10%) – не подобається і 4 учні (2%) – не змогли визначитись з вибором відповіді на запитання. Протягом періоду практики на кожному занятті з іноземної мови нами використовувались ігри та ігрові ситуації різноманітного типу на різних етапах уроку, де-які приклади яких ми подаємо.

Уже на перших уроках німецької мови діти грають у гру «Знайомство». Вони розповідають у форматі інтерв'ю один одному про себе німецькою мовою, що підвищує інтерес до іноземної мови.

Заохочує до конкурентного навчання гра «Хто швидше?». **Мета:** контроль засвоєння алфавіту.

Хід гри. Учням роздають 3-5 карток і пропонують їх розглянути. Потім учитель називає будь-яку букву, а ті, у кого є картка з названою буквою, швидко її піднімають і показують іншим. Гравець, який запізнився, не має права підняти картку. Учителю іде між рядами і збирає підняті картки. Виграє той, хто швидше залишиться без карток.



Гра «Ввіймай звук». *Мета:* формування навичок виділяти в словах спільний звук.

Хід гри. Учитель ставить завдання назвати спільний звук у словах, які прозвучать.

Гра «Прогулянка». *Мета:* формування навичок утворювати склади та правильно їх вимовляти.

Хід гри. На дошці намальовані «будиночки, в яких живуть звуки». Один звук «приходить у гості» до іншого звука, і, як що вони знайомі, «співають» склад.

Гра «Букви розсипались». *Мета:* формування навичок сполучення букв у слові.

Хід гри. Учитель пише великими буквами на аркуші паперу слово та, не показуючи його, розрізає на букви, кажучи: «Було у мене слово. Воно розсипалося на букви». Потім показує букви й розкладає їх на столі: «Хто швидше здогадається, яке це було слово?» Виграє той, хто правильно напише слово. Переможець придумує своє слово, повідомляє вчителю або сам розрізає його на букви.

Гра «Утвори слово». *Мета:* повторення вивченої лексики.

Хід гри. Командам вчитель пропонує слова. Переставляючи букви у словах, діти мають утворити нові слова. Правила гри можна змінити, поставивши завдання змінити тільки першу букву в запропонованих словах.

Гра «Sucht und findet». *Мета:* повторення вивченої лексики.

Хід гри. Учитель пропонує учням «змірку» з букв, серед яких заховані слова. Перемагає той учень, який найшвидше знайде й напише ці слова.

Гра «Як це робиться?». *Мета:* семантична диференціація лексики.

Хід гри. Учитель демонструє на екрані проектора або самарт-дошки (чи роздає учням) малюнки та картки, на яких написані дієслова. Учні повинні записати ті дієслова, які пояснюють намальоване.

Гра «Модальні слова». *Мета:* автоматизація вживання дієслів в усному мовленні.

Хід гри. Клас ділиться на дві команди. Одна команда придумує речення з модальним дієсловом, яке пропонує учитель. Інша команда повинна відгадати це речення, ставлячи запитання: Можете ви..? Повинні ви..? Хотите ви..? (Können ihr...? Müsst ihr...? Möchtet ihr...?) Потім команди міняються ролями.

Комунікативні вправи, ігрові прийоми, прийоми інтенсивного навчання спрямовані на засвоєння лексики, граматичного матеріалу, навчання говоріння й письма. Учитель має можливість вибору матеріалів відповідно до своїх особистісних якостей: властивостей характеру, темпераменту тощо, а також до наявного фінансового та технічного забезпечення. Вищезазначені матеріали універсальні, їх можна використати для вивчення будь-якої теми, відповідно змінивши лексичне наповнення.

Наприкінці експериментального періоду повторне опитування виявило, що 144 учню (82%) – подобається гра на уроці іноземної мови, 17 учнів (11%) – ставиться байдуже, 13 учням (7%) – не подобається, при цьому усі учні змогли визначитись з вибором відповіді на запитання.

Отже, дане дослідження показало, що дітям переважно подобається навчатися граючись, підвищує мотивацію і дає кращі результати у навчанні. Використання у практичній, навчальній діяльності різних ігор, ігрових завдань та ситуацій забезпечує необхідні умови для вивчення іноземної мови.

Таким чином, ми переконалися, що у процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, учні не помічають, що навчаються. До того ж, дидактичні ігри підвищують ефективність сприймання школярами навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості. Ми дішли висновку, що ігрова діяльність допомагає дитині адаптуватися в іншомовно-комунікативному просторі, відчуті потребу у вивченні іноземної мови та мотивує цю діяльність. Завдання педагога полягає в тому, щоб знайти максимум педагогічних ситуацій, у яких може бути реалізоване прагнення дитини до активної пізнавальної діяльності. Педагог повинен постійно удосконалювати процес навчання, що дозволяє дітям ефективно та якісно засвоювати матеріал. Тому так важливо, на наш погляд, використовувати ігри на уроках іноземної мови. Важливим моментом є те, що ігри потрібно проводити систематично й цілеспрямовано на кожному уроці, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи та урізноманітнюючи їх. Варто пам'ятати, що дидактична гра – не самоціль на уроці, а засіб навчання та виховання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 204 с.
2. Деркач А. А. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранными языками / А. А. Деркач, С. Ф. Щербак. – М. : Педагогика, 1991. – 224 с.
3. Кочергіна Л. Місце і роль гри у системі навчання іноземної мови / Л. Кочергіна // Рідна школа. – 2005. – № 3. – С. 48–50.
4. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник для студентів вищих навчальних закладів / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ "Академія", 2010. – 328 с.
5. Мила О.П. Дидактичні ігри як засіб розвитку пізнавальної активності учнів на уроках англійської мови: навч.-метод. посіб. з англійської мови / О.П.Мила. – Вінниця, 2013. – 50 с.
6. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. – Казань : Издательство Казан. у-та, 1989. – 204 с.
7. Сагач Г. М. Риторика в интеллектуальных играх / Г. М. Сагач, Е. А. Юнина. – К. : Знання, 1999. – 85 с.
8. Фічора Т. С. Вивчасмо із задоволенням – вивчасмо із успіхом / Т. С. Фічора // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 4. – С. 80–89.



Аліна ПРОЦЮК
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ ПЛАТФОРМ НА НЕСТАНДАРТНИХ УРОКАХ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Труханова Т. І.

Об'єктивне прискорення науково-технічного й соціального прогресу, кризові, економічні, екологічні, демографічні, політичні та інші явища, що виникли у сучасному світі, неминуче позначаються на системі освіти, загострюють протиріччя й труднощі формування молодого покоління. Традиційні педагогічні засоби виховання все частіше не спрацьовують. Зміст й організація навчально-виховного процесу потребують удосконалення. Через невідповідність темпів і характеру соціальних та педагогічних процесів виникає потреба в нестандартних та новітніх технологіях та методах навчання. Використання нестандартних уроків, а зокрема інтернет платформ на таких уроках, активізує увагу та бажання учнів вивчати іноземну мову. **Актуальність** використання нестандартних уроків, інтернет технологій та платформ можна пояснити певними проблемами, труднощами і недоліками традиційної методики навчання іноземної мови, які визначив І.П.Подласий [3]: низький авторитет вчителя через недоліки нинішніх технологій викладання предмета, невисока інтенсивність мовленнєвої діяльності учнів, поверхневість у формуванні базових навичок і поспішний перехід від репродуктивного до продуктивного виду діяльності, відсутність практичних рекомендацій щодо усунення та попередження прогалин у знаннях та навичках учнів, слабкість існуючої системи оцінювання роботи учнів.

Але думки педагогів на нестандартні уроки розходяться: одні бачать в них прогрес педагогічної думки, правильний крок у напрямку демократизації школи, а інші, навпаки, вважають такі уроки небезпечним порушенням педагогічних принципів.

Аналіз досліджень про методи і технології навчання, проведені відомими авторами, такими як Артаманова І. А.[1], Пометун О. І.[4], Бабанський Ю. К.[2] та іншими, показали, що названі проблеми можуть бути ефективно вирішені, якщо застосовувати розробки новаторів та інноваційні технології для посилення традиційної методики викладання.

Метою статті є з'ясування ролі та особливостей використання інтернет платформ на нестандартних уроках в старшій школі.

Виклад основного матеріалу. Інтернет створює унікальні можливості для вивчення іноземної мови, створює природне мовне середовище. По-перше, згадаємо особливості предмета «іноземна мова». Головною метою є формування комунікативної компетентності, яка передбачає формування здатності до міжкультурної взаємодії. У наш час це найпопулярніша мета серед учнів. Треба мати на увазі ще одну особливість предмета «іноземна мова»: навчати мовленнєвій діяльності можна тільки в спілкуванні, живому спілкуванні [2, с.47].

Використовуючи інформаційні ресурси Інтернету, ви можете інтегрувати їх у навчальний процес і тим самим мотивувати учнів до вивчення іноземної мови. Використання матеріалів мережі інтернет на уроці дозволяє учням краще зрозуміти сучасне життя та надає можливість брати участь у спільних наукових і творчих проектах, розвивати мотивацію і майстерність [8].

Існує безліч способів пов'язати сучасні технології з вивченням іноземної мови, зокрема з використанням їх на нестандартних уроках англійської мови. Розвиток навчання, який базується на веб-навчанні, онлайн журналах і навчальних фільмах, пов'язаний з інноваціями у використанні інтернет ресурсів в освіті. Наразі існує багато педагогічних підходів, які впроваджують сучасні технології в освіту. Деякі з них – це проєктне, *веб- та онлайн-навчання*. Всі ці підходи є або орієнтованими на студента, де учні повинні самостійно навчатися; або на вчителя, де вчитель відіграє головну роль у сортуванні та наданні інформації. Що стосується *онлайн-підходу до навчання*, вчитель виступає не лише як викладач іноземної мови, який керує та спрямовує учнів до пошуку інформації на інтернет платформах, його роль замінюється технологією навчання [5, с.112].

Загалом, результати досліджень в галузі викладання та навчання мови показали, що традиційна класно-урочна система все більше і більше втрачає дієвість, оскільки попит на інноваційні підходи до навчання продовжує стрімко зростати. Гнучке навчання є процесом, в якому студенти можуть легко отримати доступ до інформації, пов'язаної з їх сферою навчання, у будь-який час і з будь-якої точки світу. Прикладом навчальної технології, яка може бути пов'язана з гнучким навчанням, є використання інтернет платформ задля подання та перевірки певної інформації (зокрема виконання та перевірки домашнього завдання).

Багато вищих навчальних закладів розробили та інтегрували електронне навчання як частину навчального плану, щоб задовольнити вимоги вищої освіти в цю технологічну епоху. Наприклад, за словами Раджа Хуссейна, з 2000 року 11 державних університетів, чотири університетські коледжі, 18 приватних університетів і більш ніж 600 приватних коледжів в Малайзії використовують електронне навчання, і ці цифри продовжують зростати швидкими темпами. Поряд з цим, електронне навчання стає тенденцією у вищих навчальних закладах як *альтернативний підхід до традиційного методу навчання* у формальних умовах. Весь зміст курсу, спілкування та підтримка, що надається студентам, здійснюється онлайн. Це спосіб подолання фізичної відстані та зближення людей шляхом спільного виконання проєктів, навіть коли різниця в часі є обмеженням. Також, використання інформаційних технологій у процесі вивчення іноземної мови має низку **переваг**. Вони не тільки мотивують та зацікавлюють учнів, розширюють їх кругозір та коло навчальних можливостей, а й дозволяють забезпечити проведення класних занять і самостійної роботи з



розвитку навичок усного мовлення; поповнення активного та пасивного словникового запасу; перевірку граматичного активного та пасивного мінімуму тощо. Використання інформаційних технологій на заняттях з іноземної мови не тільки зробить урок цікавішим, а й дозволить педагогові говорити «інформаційною мовою підрастаючого покоління», що спростить процес засвоєння знань та зробить його результативним. Таким чином учнів легше повністю занурити в англомовне середовище. Хоча Інтернет не може навчити когось іноземній мові, він, безумовно, може наблизити їх до мови так, як ніколи раніше [8].

Ми дослідили декілька інтернет платформ для вивчення іноземної мови та надали характеристику процесу роботи з ними. Також, ми виокремили нестандартні уроки, на яких можна використати дані платформи.

Перша платформа, яку ми розглянули: «**Memrise**»

Надаємо загальну характеристику.

Навчання за допомогою «Memrise» передбачає вивчення англійської лексики за допомогою **мнемоніки** (з використанням карток, які допомагають запам'ятати лексичний матеріал).

Час – для вивчення деяких курсів потрібно більше однієї години, а для інших може знадобитися декілька годин, тому потрібно буде планувати навчальну діяльність блоками, або давати домашнє завдання базуючись саме на інтернет платформі.

Перевірка, відповідно, повинна відбуватися в електронному режимі, в особистому кабінеті учня, доступ до якого має бути у вчителя.

Рівні – Beginner, Intermediate and Advanced.

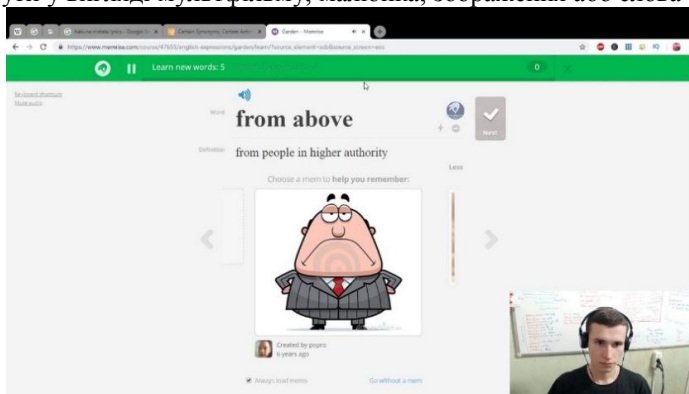
Мета – розширення словникового запасу, удосконалення вимови, покращення пам'яті.

Матеріали: курси, картки, картинки, вікторини.

Може використовуватися на таких нестандартних уроках – урок-вікторина, урок-подорож

«Memrise» є однією з найпопулярніших платформ електронного навчання для вивчення мови. Ресурс використовує багато маленьких вікторин з питаннями множинного вибору, щоб допомогти учням вивчити англійську лексику. Школярі бачать визначення і їм потрібно обрати правильне слово. Є багато способів використання цих вікторин та курсів на нестандартних уроках. Зокрема, під час перевірки засвоєння лексичного матеріалу з певної теми або повторення та пояснення нового матеріалу. Або, учні можуть повторювати попередньо вивчені слова за допомогою двох режимів: режим перегляду за часом, який називається класичним переглядом, і режим «gamified», який називається переглядом на швидкість. Учні матимуть можливість прослухати вимову слова: кожен раз, коли ви вибираєте слово, автоматично відтворюється правильна вимова (це може не стосуватися всіх курсів). Для старшої школи є можливим використання додатку для телефона для зручності навчання.

Щоб допомогти учням запам'ятати лексичний матеріал, «Memrise» використовує «**mems**». Кожен «**mem**» робить якийсь цікавий, наочний зв'язок, який допомагає вивчити і запам'ятати значення англійського слова. Кожна тема може бути у вигляді мультфільму, малюнка, зображення або слова (мал.1).



(мал.1)

Друга платформа, яку ми розглянули : «**FluentU**»

Надаємо загальну характеристику.

Навчання за допомогою «FluentU» дозволяє легко переглядати та розуміти англійські відео з інтерактивними підписами. Натисніть на будь-яке слово, щоб побачити, що воно означає, як його використовувати, як його вимовляти та багато іншого. Учні можуть вивчити словниковий запас будь-якого відео з цікавими вікторинами. Під відео мають на увазі навчальні відео матеріали по темі уроку.

Відео організовані за жанром і рівнями, тому дуже легко знайти ті, які будуть дієвими для учнів. «FluentU» також відстежує результат навчання, а потім пропонує відео та приклади, які ідеально підходять для учнів. На FluentU є все, що потрібно для опрацювання англомовних відео, телепередач, новин, мультфільмів тощо.

Переглядаючи сотні відео, учні мають можливість обирати ті, що відповідають їхнім інтересам.

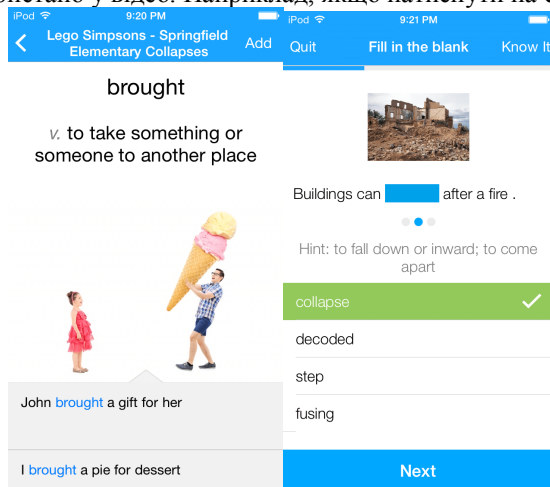
Мета навчання – вивчення англійської мови за допомогою автентичних англомовних відео та аудіо матеріалів.

Час – 2-10 хвилинні відео, 10-30 хвилинні відео.

Рівні – Beginner, Intermediate and Advanced.



Матеріали – автентичні англійські відео та аудіо матеріали на різні теми. Під час перегляду вибраних відео, інтерактивні субтитри FluentU дозволяють миттєво переглядати визначення будь-якого слова, яке використано у відео. Наприклад, якщо натиснути на слово "brought", ви побачите:



(мал.2)

(мал.3)

Також в наявності є фільми, музичні відео, інтерв'ю, новини та інші матеріали, створенні носіями мови. «FluentU» використовує відео з YouTube, переписує їх, перекладає їх, накладає інтерактивні субтитри на них і створює для них курси, вікторини та завдання. Ще однією особливістю, що робить FluentU дієвим, є флеш-карти (мал.2) та відповідні режими навчання. У кожному відео є уроки, які допоможуть учням поповнити словниковий запас, дієвими будуть і вікторини (мал.3), які допомагають вивчати нові слова.

Платформу можна використовувати для розвитку комунікативних навичок, для вивчення нових лексичних одиниць, для практики вимови та прослуховування автентичного та актуального англомовного матеріалу.

Третя платформа, яку ми дослідили: «**British Council**»

Ця платформа дає змогу практикуватися в усіх видах мовленнєвої діяльності: письмі, говорінні, читанні та аудіюванні.

Час – 5-20 хвилин на заняття.

Рівень – Beginner, Intermediate and Advanced

Матеріали – есе, відео завдання, онлайн вправи, аудіоматеріали.

«British Council» має офіційний сайт з різноманітними ресурсами для вивчення англійської мови. Він пропонує навчальні матеріали, які ідеально підходять для різних вікових груп, і вчителі можуть обрати ресурси, щоб зосередитися на конкретних навичках, які ви хочете розвивати у своїх учнів. На даній платформі вчителі та учні можуть знайти безкоштовні відео та аудіо ресурси для учнів різного віку та на всіх рівнях, включаючи ігри, статті та дискусійні форуми. Є розділи за інтересами для дітей, підлітків та дорослих, а також розділи для письма, читання, аудіювання та говоріння. Наприклад, для старшокласників для розвитку письмової діяльності, є можливість обрати розділ для написання спеціально орієнтованих листів. Там ви будете мати різні підрозділи та завдання. Завдання включають такі види, як заповнення пропущених слів, пов'язаних з даною темою.

Використання на нестандартних уроках – дану платформу можна використати для будь-якого уроку, в тому числі і нестандартного.

Отже, як вже було зазначено, кожна з платформ має функції та джерела інформації, якими ви можете скористатися, завдяки їхньому способу викладання або темі, яку ви хочете розглянути разом з учнями. Також, все залежить від типу та виду уроку.

Разом з вище перерахованими платформами можна використовувати інтернет джерела для спілкування з носіями мови, для поглибленого вивчення іноземної мови. Найбільш широко використовуються **навчальні чати**, такі як «**Generation Global**», які передбачають взаємодію з носіями мови. За допомогою цієї платформи, викладачі можуть транслювати свої уроки по всьому світу, та ділитися розробками з колегами. У режимі онлайн і через відео конференції студенти безпосередньо взаємодіють з учнями з інших країн, обговорюючи питання культури, ідентичності, вірувань, цінностей та поглядів. Є кілька способів, за допомогою яких учні можуть спілкуватися з носіями мови. Вони можуть інтерв'ювати гостей або розповідати про себе, свою країну, свої хобі, свою сім'ю і так далі. Учні можуть брати участь у дискусії з учнями з інших закордонних шкіл.

У зв'язку з політикою використання платформи, учні не повинні перебувати в певному класі в певний час доби, щоб спілкуватися з іншими учнями іноземною мовою. Вони можуть заходити в особистий кабінет на платформі та писати електронні листи, не виходячи зі своєї кімнати, з публічної бібліотеки або з кафе, і ці просторові можливості збільшують кількість часу, який вони можуть витратити як на написання, так і на читання іноземною мовою. Учні збільшують не тільки лексичний запас, але й тренують граматику та комунікативні навички. Вчителі можуть використовувати цю особливість платформи, коли задають



домашнє завдання. Тим самим, вони будуть мотивувати учнів до індивідуальної та проектної роботи за допомогою інтернет ресурсів. Доречним буде використовувати з цією інтернет платформою урок-телеміст, урок прес-конференцію, урок -дискусію, урок-проблему та урок-проект.

Також, дієвою платформою для вивчення іноземної мови, розвитку комунікаційних навичок та використання проектного методу навчання є «eTwinning». Ця платформа пропонує систему для спілкування, співпраці, розробки проектів, обміну інформацією та участі в найбільш захоплюючій навчальній спільноті в Європі. Вона сприяє співробітництву шкіл шляхом використання інформаційних та комунікаційних технологій (ІКТ) та надає рекомендації та методичні довідники. **Прослуховування аудіо матеріалу на платформі**, як з'ясує все більше і більше викладачів, подобається багатьом студентам, особливо вони люблять слухати музику в класі. Часто студенти мають власні погляди на музику, і ті, хто зазвичай спокійні, можуть стати дуже активними. У багатьох випадках вчитель вмикає пісню і веде дискусію про значення слів у пісні. Використання такого методу є одним з аспектів проведення уроку-дискусії [6].

Таким чином, можна зробити висновок, що вивчення англійської мови за допомогою інтернет платформ може стати альтернативою класно-урочній системі. Використання інтернет платформ сприяє створенню цікавого та інтерактивного навчального середовища. Розвиток нестандартних технологій дозволив створити особливе середовище, яке може вплинути на систему навчання мови. Можна сподіватися, що використання технологій може звести до мінімуму відчуття тривоги та невпевненості у вивченні мови. За допомогою сучасних інтернет платформ учні відчувають справжнє занурення у живу мову, отримують безліч можливостей для вивчення та запам'ятовування нових слів та мовних зворотів, а також для розвитку мовленнєвих навичок.

Проте в навчальному процесі Інтернет має служити інструментальним засобом для досягнення цілей, і не може розглядатися як основний засіб навчання. Мережеві технології не слід протиставляти вчителю, а навпаки, використовувати як засіб підтримки його професійної діяльності, модернізації навчального процесу. Це, перш за все, інформаційне середовище, у якому є предметно-освітня галузь, що повністю відображає всі можливості глобальної мережі, всі її послуги. Дослідження показали, що електронне навчання дозволяє створювати унікальні форми освіти, що відповідають існуючим парадигмам особистісного розвитку та навчання, а у поєднанні з нестандартними уроками, як системою, створюють комплексну структуру викладання англійської мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артаманова І.А. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / І.А. Артаманова., В.В. Григораш. – Харків: Вид. група "Основа", 2009. – 352 с.
2. Бабанський Ю. К. Оптимізація навчально-виховного процесу: Методичні основи. – М.: Педагогіка, 1982. – 192с.
3. Кларін М. В. Педагогічна технологія в навчальному процесі (Аналіз зарубіжного досвіду). – М.: Знання, 1989. – 325с.
4. Подласый, И. П. Педагогика : учебник для бакалавров / И. П. Подласый. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2012. – 574 с.
5. Пометун О. І., Пироженко Л. В. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.–метод. посіб. / За ред. О. І. Пометун. – К.: А.С. К., 2003. – 192с.
6. Сучасні шкільні технології. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – 112 с. – (Б-ка "Шкільного світу").
7. Шукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Шукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
8. Alvino E. Fantini, Language acquisition of a bilingual child: A sociolinguistic perspective / E. Fantini. Alvino. – Brattleboro, Vermont: The Experiment Press, 1976.

Дарія РИБЧЕНКО

ЛІНГВОПРАГМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИСЛОВЛЮВАНЬ ПОХВАЛИ В АНГЛОМОВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кочубей В. Ю.

Невід'ємним елементом життя людини є комунікація, тому вивчення специфіки комунікативних явищ в різних культурах, вікових групах, соціально-економічних умовах завжди є актуальним і комплексним завданням. Похвала як комунікативне явище знайома нам з раннього дитинства і увянути своє життя без похвали просто неможливо. Якщо підійти до цього явища з наукової точки зору, то виявиться, що похвала є об'єктом вивчення одночасно багатьох наук: соціолінгвістики, прагмалінгвістики, психолінгвістики, етнографії мовлення, теорії мовленнєвої діяльності. Похвала – одна з найбільш розповсюджених стратегій впливу на адресата, на стосунки, погляди та поведінку людей (Д.Карнегі, А. Wierzbicka), ”знаряддя взаємодії, більш гармонійної, погодженої, продуктивної й ефективної” (S.Marks) [6, с. 2].

Похвала стала об'єктом дослідження численних наукових та методичних розвідок. Зокрема досліджувались комунікативні та структурно-семантичні особливості висловлювань похвали (Л.О. Кокойло, 1996; Н.В. Павлик, 2018) [7; 10], типологічні ознаки мовленнєвого акту похвали (Н. Паламар, 2013) [11]. В методичній літературі похвалу часто розглядають разом зі спорідненими жанрами компліменту, лестощів та розглядають їх як тактики реалізації стратегії пом'якшення висловлювання (Н. Бігунова, 2015) [12], причому похвалу інколи розглядають як субжанр уроку (І.М. Єршова, 2013) [5].

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності похвали як особливого прагматичного типу висловлювання в англійській мові та особливостей її функціонування в англійському педагогічному дискурсі.

Досягнення мети вимагає розв'язання таких **завдань**:

— Узагальнити сучасні підходи до визначення поняття похвала, описати типологію висловлювань похвали та з'ясувати відмінність похвали від споріднених мовленнєвих жанрів;



- виявити вербальні та невербальні засоби вираження похвали в педагогічному дискурсі;
- з'ясувати прагматичні особливості використання похвали в педагогічному дискурсі.

Матеріалом дослідження слугують **записи** 10 відкритих відео-уроків вчителів англійської мови – учасників конкурсу «Вчитель року 2017-2018» тривалістю по 45 хвилин кожен, а також результати спостереження за мовленнєвою поведінкою вчителів під час відвідання десяти уроків англійської мови у десятому класі загальноосвітньої школи та десяти занять англійської мови на приватних курсах молодшого етапу (вік дітей становить 4-7 років) та середнього (8-12 років).

Похвала як полііллокутивний мовленнєвий акт може бути виражена різними типами висловлювань. Розрізняють пряму і непряму похвалу [4] Мовленнєві акти прямої похвали можна класифікувати на такі групи, як констативи, експресиви та директиви [6, с. 9]. Констативи за своїм змістом відображають схвальне ставлення мовця до стану справ, репрезентованого пропозиційним змістом висловлювання. Наприклад: *"Your patient is recovering now, Kevin. You really did everything all right"* (Green) [6, с. 13].

Експресиви дають змогу здійснити об'єктивовану репрезентацію внутрішніх станів індивіда, його оцінок поведінки інших людей (коректно – некоректно, правильно – неправильно), за допомогою чого мовець може впливати на внутрішній стан адресата висловлювання і змінювати напрям цієї взаємодії. Мета висловлювання похвали у формі експресиву – створити відповідну психологічну настанову, сприяти позитивному емоційному стану мовця. Наприклад: *"Clever!" Bracebridge said. "Spunky!" someone else added* (Hailey) [6, с. 13].

Висловлювання похвали у вигляді директивів, окрім основної функції виразити схвальне ставлення, має також і додаткову – стимулювати та спонукати адресата мовлення до певних дій. Мета висловлювання похвали у формі директиву підсилена вторинною іллокуцією – це спонукати адресата мовлення до продовження діяльності, що заслуговує похвали. Наприклад: *That evening Granacci said confidently: "Be careful about raising jealousies. Cicco and Tedesco have been apprenticed for a long time. Your works are brilliant but praise their work and keep your own to yourself"* (Stone) [6, с. 13].

Непряму похвалу можна виокремити тільки у межах конкретної ситуації мовлення [6, с. 12]. Це може бути похвала у формі скарги, жалю; похвала як посилення на "авторитетну думку"; похвала у формі приємного здивування, викликаного неочікуваним результатом; похвала у формі визнання переваг об'єкта позитивної оцінки над собою або над іншими; похвала у формі апеляції до авторитету та компетентності адресата; похвала у формі апріорного визнання за адресатом позитивних якостей; похвала-заздрість. Наприклад: *Nina: I like you, Mr. Crossman (L.Hellman), I love your hair like that (E. Thompson), I appreciate your loyalty to an old war buddy (T. Williams)* [6, с. 13]. Зважаючи на те, що похвала спрямована на співпрацю та підтримку позитивних відносин, вона напрямую корелює із іншими позитивними почуттями, такими як: подяка, підбадьорювання, захоплення, гордість, повага, приємне здивування. Основна відмінність мовленнєвого акту прямої похвали від непрямої є співвіднесеність змісту висловлювання і структурно-семантичного типу повідомлення. Провідною рисою мовленнєвого акту прямої похвали є його полііллокутивність.

Мовленнєвий акт похвали має також суміжні / споріднені жанри, до яких належать комплімент, іронія, лестощі [7, с. 12]. Найбільш поширеним жанром, спорідненим із похвалою, є комплімент. Довідкові джерела по-різному тлумачать дефініцію поняття «комплімент»: як любі, приємні слова, втішний відгук, вираження захоплення, похвали, схвалення і т. ін.; акт увічливості, що виражає захоплення, повагу тощо; увага, що виражає захоплення кимось або чимось [12, с. 92]. Л. Кокойло наголошує на тому, що комплімент в англійській культурі становить важливий прошарок мовленнєвих актів, він дозволяє відкривати нові перспективи у спілкуванні з носіями британської культури поряд із пізнанням нових аспектів у специфіці мислення представників англійської культури, їх уявлень про етикет, щирість та ввічливість [7, с. 11].

М.К. Колодько дотримується думки, що комплімент – це важливий компонент комунікативних транзакцій, який визначає характер міжособистісних стосунків комунікантів, ступінь їх взаєморозуміння. Комплімент як лінгвістично специфічне та культурно-специфічне висловлювання є досить важливим елементом у спілкуванні представників англійської культури. Позитивна оцінка мовця, його позитивна реакція на певний предмет чи особу, а також прагнення мовця принести задоволення адресату і тим самим виявити своє прихильне ставлення до нього є тими факторами, що впливають на стосунки між комунікантами, а також на результат спілкування в цілому [8, с. 93]. За словами Я.К. Радевич-Винницького, призначенням компліменту є "зробити словами приємність співрозмовникові, піднести йому настрої, викликати взаємну симпатію" [13, с. 154; 10, с. 204].

Похвала й іронія відрізняються передусім критерієм щирості: якщо похвала – це щире висловлення схвалення, позитивної оцінки, то іронія передбачає протилежне тому, про що говориться, тобто вона – навмисне висловлення нещирості. Спільним для іронії й похвали є те, що ці прагматичні типи висловлювань мають творчий, індивідуально-авторський характер, що зумовлює практичну неможливість визначення постійного кола лексико-синтаксичних одиниць і моделей, які були б потенційними носіями іронічних висловлювань чи висловлювань похвали [6, с. 11].

Основним критерієм розмежування **похвали й лестощів** є критерій щирості. Щирість внутрішньо притаманна і прямій, і непрямій похвалі. На відміну від похвали, лестощі продукуються мовцем із метою власної користі або створення приємного враження про власні якості. Для лестощів характерне перебільшення, що порушує максими кількості та якості принципу кооперації Грайса. До того ж, похвала й лестощі функціонують у різних комунікативних ситуаціях: якщо похвала використовується в ситуаціях співпраці, то лестощі – це непряма форма змагання і тому є компонентом конфліктного дискурсу [6, с. 11-12].



Педагогічний дискурс вміщує різні аксіологічні (ціннісні) висловлювання, пов'язані з формуванням позитивних цінностей в учнів. Оцінка в освіті завжди застосовувалась для визначення ступеня розвитку учня та для прийняття рішень про професійні здібності учня, тобто як підсумкова оцінка, яка потрібна для визначення результативності навчання та викладання [2]. Нова концепція оцінки будується на підтримці учня та вчителя, одним з видів такої підтримки є похвала.

Полілокутивний мовленнєвий акт похвали обов'язково є наявним і у педагогічному дискурсі, адже важко уявити освітній процес, взаємодію між педагогом, наставником і його вихованцями без мовленнєвого акту похвали. Адже саме похвала створює так звану ситуацію успіху та досить-таки позитивно позначається на мотивації учнів.

І. Єршова, доходячи у своїх розвідках до того, що мовленнєвий акт похвали можна у межах педагогічного дискурсу вважати субжанром уроку, визначає комунікативну мету мовленнєвого жанру "похвала" у педагогічному дискурсі, яка полягає у тому, щоб:

1. висловити позитивну оцінку адресатові;
2. викликати позитивну емоційну реакцію;
3. проінформувати адресата про його успіх, вчинки, досягнення;
4. стимулювати адресата;
5. заохотити адресата працювати на уроці.

Крім того, І. Єршова відмічає, що похвалу слід віднести до оцінно-інформативних мовленнєвих жанрів [5, с. 217, 218]. Реалізація мовленнєвого акту похвали доцільна у педагогічному дискурсі, адже позитивно позначається на комунікації між педагогом і вихованцями, сприяє реалізації ситуації успіху на навчальних заняттях. У педагогічному дискурсі важливо вибрати найбільш вдалу тактику ведення мовленнєвого акту похвали, тоді її ефективність буде досить-таки високою.

У мовному оформленні мовленнєвого акту похвали задіяні вербальні та невербальні засоби. До вербальних засобів, які застосовуються для вираження мовленнєвого акту похвали, належать лексичні, синтаксичні та фонетичні засоби англійської мови. На лексичному рівні для висловлення похвали використовуються слова, що належать до різних частин мови, зокрема це прикметники, прислівники, іменники, дієслова, вигуки та частки [6, с. 24]

Так для висловлення похвали в англійській мові використовуються такі лексичні засоби, виражені прислівниками, як-от: *perfect (ідеально), fantastic (фантастично), great (чудово), excellent (відмінно), brilliant (блискуче), magnificent (розкішно, чудово), fine (добре), amazing (дивовижно), fabulous (вражаюче, приголомшливо), marvelous (дивовижно, чудово), exceptional (незвичайно, дивовижно)*. Позитивний вплив згаданих вище частин мови підсилюється прислівниками позитивної оцінки, зокрема такими, як: *well, really, pretty, quite, frightfully, absolutely, kindly, highly, extremely, beautifully та in.* [9, с.134].

Лексичні засоби-прикметники для висловлення похвали здебільшого фіксуються у певних синтаксичних конструкціях, наприклад: *Super work (відмінна робота), Great job (відмінно, чудово), Nice work (дуже добре, гарна робота), Super job (чудова робота), What a great kid (ти чудовий), You're the greatest (ти найчудовіший), You are a real trooper (ти такий терплячий / витривалий)*. [9, с.134]

Інтонація є потужним засобом досягнення виразності, відтак цілеспрямоване використання паузації (*The house looks great // – good job, guys!; That was the best party ever! // You rock!*) використання емоційно-виразних інтонаційних моделей вкупі з підвищеною інтенсивністю фразового наголосу (*You've made a lot of progress!; Congratulations to our winner!; I do not know what I'd do without you!*) посилюють перлокутивний ефект похвали. Крім того, можливе також застосування таких фонетично-стилістичних засобів, як алітерація (*You're a genius. I don't know what I'd do without you; Getting better all the time!*) та асонанс (*You look gorgeous; You are looking so lovely*).

Невербальне спілкування називають «мовою жестів». Варто відмітити, що саме завдяки невербальним засобам мовець має змогу висловити свої почуття. До невербальних засобів спілкування відносять паралінгвістичні (інтонацію, паузацію, дихання, дикцію, темпу, гучності, ритміка, тональність, мелодика); екстралінгвістичні (шуми, сміх, плач); кінестетичні (жести, міміка, контакт очима); проксемастичні (пози, рухи тіла, дистанція, тобто просторово-часова організація спілкування) [3, с. 101]. Для вираження похвали використовуються просодичні, такесичні та кінетичні засоби. Просодичні засоби дають можливість демонстрації позитивного ставлення до дій співрозмовника. Такесичні жести мають обмежену сферу функціонування, оскільки є знаком фамільярних стосунків обох комунікантів або принаймні одного з них, хто посідає вищу комунікативну позицію. За допомогою кінетичних засобів можна передати привітний вираз обличчя, стриману усмішку.

Найпоширенішими жестами, які виражають оцінку й похвали є модальні [1, с. 187], серед них такий відомий жест, як піднятий догори великий палець, що означає схвалення, найвищу оцінку. Висловлення похвали може також супроводжувати жестом рукостискання, який, окрім похвали виражає повагу й довіру між учасниками комунікації.

З метою дослідження практичного використання висловлювань похвали ми переглянули 10 відкритих відео-уроків вчителів англійської мови – учасників конкурсу «Вчитель року 2017-2018», кожен урок тривалістю 45 хвилин. На заняттях вчителі використовували вербальні, а саме лексичні засоби похвали. Всі вчителі користувались приблизно однаковим набором слів похвали, а саме: «*Well done, good, okay, aha, perfect, great*». Всі 10 вчителів обмежувались лише словесною похвалою, на яку учні реагували без емоційно, приймаючи її як належне і звикнувши до почутих слів.



Після відвідання десяти уроків англійської мови в десятих класах шкіл міста Кропивницького, ми зробили висновок, що вчителі англійської мови використовують ті самі слова. Загалом використовувались 9 слів, які можна було віднести до похвали: *good, well done, great, you are right, excellent, perfect, all right, exactly!, splendid*. Саме ці слова й повторювались з уроку в урок.

Проте відвідання десяти занять на приватних курсах англійської мови, дало нам змогу розширити інвентар засобів вираження похвали. На приватних курсах вчитель використовує значно більшу кількість лексичних засобів похвали, а саме: *good, super, fantastic, perfect, awesome, well done, splendid, you are right, great, wonderful, great job, you are cool*. Наприклад, з метою закріплення теми кольори проводиться гра, в якій вчитель називає колір англійською мовою, учні мають швидко підняти правильну картку. За кожну правильну картку вчитель обов'язково вербально хвалить своїх учнів. Виявилось, що одним з правил, що діють на курсах, є вимога, аби вчитель використовував якомога більше слів для похвали та підбадьорювання, при цьому вчитель має супроводжувати сказане відповідною інтонацією та мімікою обличчя, оскільки діти першого року навчання, ще не розуміють перекладу всіх слів, тому по інтонації і виразу обличчя вчителя, мають здогадатися чи вірно вони виконали завдання чи ні. Регулярне використання різноманітних вербальних форм похвали на уроці підвищує та підтримує мотивацію учнів.

В сучасному розумінні мотивація – це комплексний конструкт, що є контекстно-залежним та динамічним [18]. За висловом Carol S. Dweck, при правильному застосуванні, похвала є потужним знаряддям, що допомагає учням зустрічати інтелектуальні виклики, розуміти ціну докладених зусиль [15]. Однак якщо застосувати неправильно, похвала може негативно вплинути на учнів, змушуючи їх пасивно очікувати оцінки та роблячи їх залежними від думок інших.

Наведемо результати досліджень іноземних науковців стосовно результатів похвали. Carol S. Dweck в ході свого дослідження 1999 р. дійшов висновку, що коли учнів постійно хвалять за їх розум, то невдача сприймається ними більш гостро, майже як особиста образа [15]. Цікаво, що в даному випадку немає різниці у сприйнятті похвали слабо встигаючими учнями та успішними учнями. Крім того, учні дуже чутливі до коментарів їх особистих характеристик, отже вчителям слід бути дуже обережними в своїх оцінках. Carol S. Dweck радить учителям хвалити поведінку, стратегію навчання учня, а не коментувати ті характеристики особистості, які є незмінними та існують поза свідомого контролю людини.

Деякі дослідники, зокрема Alfie Kohn (1996) стверджують, що похвала є актом маніпуляції дитиною, яка знижує внутрішню мотивацію дитини та інтерес до діяльності, погіршує результат навчання та позбавляє дитину радості від зробленого [17]. Дослідник наводить приклад того, що в разі отримання похвали від виконання певного етапу роботи дитина може бути менш мотивована ретельно працювати над наступним етапом. А. Кон не стверджує, що похвала завжди є шкідливою, проте наголошує на необхідності врахування мотивів похвали та її результату [16, с. 43].

Відтак можна зробити висновок, що похвала є потужним засобом мотивації учнів за умови її доцільного використання. Отже для того, щоб похвала була ефективною і діяла на користь учневі, вона повинна містити конкретні твердження про відповідну поведінку дитини та бути щирою. Дуже важливо уникати порівнянь з іншими учнями та враховувати, на якому етапі оволодіння відповідною навичкою знаходиться учень.

Перспектива нашого подальшого дослідження полягатиме в укладанні порадики для вчителів-початківців стосовно того, як можна заохочувати дітей на заняттях англійської мови та як зробити так, щоб це заохочення було дієвим.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акімова С. С. Використання невербальних засобів спілкування на уроках англійської мови в початкових класах / С. С. Акімова, Т. В. Максатова // Таврійський вісник освіти. – 2015. – №1. – С. 187–188.
2. Галинурова Г.И., Галлямова Н.Ш. Похвала как метод стимулирования в педагогическом дискурсе // www.rusnauka.com > 6_PNI_2012 > Pedagogica > 5_101937.doc.htm
3. Голівець Е.Е., Мотрюк Н.І. Використання вербальних та невербальних засобів спілкування при вивченні англійської мови в початковій школі / Е.Е. Голівець, Н.І. Мотрюк // Таврійський вісник освіти. – 2016. – № 2 (54). – С. 100 – 107.
4. Гринишин Марія. Оцінні мовленнєві акти в асиметричних ситуаціях спілкування [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://litmisto.org.ua/?p=19198>
5. Єршова І.М. Похвала як субжанр уроку в педагогічному дискурсі // Психолінгвістика: [зб. наук. праць ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”]. – Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич О.М., 2013. – Вип. 14. – С. 346 с.
6. Клочко Л.І. Висловлювання похвали в комунікативно-діяльній парадигмі спілкування (на матеріалі англійської мови). – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук за спеціальністю 10.02.04 - германські мови. - Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна. - Харків, 2004. – 22 с.
7. Кокойло Л. О. Компліментарні висловлювання в сучасній англійській мові (структура, семантика, вживання): автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Лоліта Олександрівна Кокойло / Київ. держ. лінгв. ун-т. – Київ, 1996. – 24 с.
8. Колодько М.К. Комплімент і похвала в сучасній лінгвопрагматичі / М.К. Колодько // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 9. Сучасні тенденції розвитку мов. – 2012. - С. 93-99.
9. Мизин Т.О. Синтаксичні та семантичні характеристики прагматичних ідіом (на матеріалі англійської мови) / Т.О. Мизин // Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Іноземна філологія. – 2017. – Вип. 85. – С. 132 – 138.
10. Павлик Н.В. Комунікативна та структурно-семантична організація фатичних мовленнєвих актів в англійській та українській мовах (на матеріалі драматичних творів кінця XIX – початку XX століть). – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук за спеціальністю 10.02.17 “Порівняльно-історичне і типологічне мовознавство”. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2018. – 259 с.
11. Паламар Н. Типологічні ознаки мовленнєвого акту похвала / Наталя Паламар // Вісник Львівського університету. Серія іноземні мови. 2013. Вип. 21. - С. 82–88.
12. Позитивна оцінка: від когнітивного судження до комунікативного висловлювання: монографія / Н.О. Бігунова. – Одеса: КП ОМД, 2017. – 580 с.
13. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування / Ярослав Радевич-Винницький - Львів: СПОЛОМ, 2001. - 224 с.
14. Синиця А. Логіко-філософський аспект теорії “мовленнєвих актів” / Андрій Синиця // Видавництво Львівської політехніки. – 2008. – №607. – С.16-21.



15. Dweck, C. S. (1999). Caution – praise can be dangerous. In B. A. Marlowe & A.S. Canestrari (Eds.), *Educational Psychology in Context: Readings for Future Teachers* (pp. 207-217). Thousand Oaks: Sage.
16. Hodgman Matthew R. Student Praise in the Modern Classroom: The Use of Praise Notes as a Productive Motivational Tool // *Journal of education and Training*/ 2015, Vol. 2, No. 1. – Pp.41-47
17. Kohn, A. (1996). Five reasons to stop saying “good job!” In B. A. Marlowe & A.S. Canestrari (Eds.), *Educational Psychology in Context: Readings for Future Teachers* (pp. 200-205). Thousand Oaks: Sage.
18. Maclellan, E. (2005, November). Academic achievement: The role of praise in motivating students. *Active Learning in Higher Education*, 6(3), 194-206. <http://dx.doi.org/10.1177/>

Валерія РОСОВСЬКА

ШЛЯХИ УТВОРЕННЯ НОВОЇ ПОЛІТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Білоус О. М.

Постановка проблеми. Інтенсивність політичного життя сприяє швидкому розвитку мови та появі все більшої кількості нової лексики. Лексичні інновації з'являються в мові задля забезпечення основних потреб суспільства, перш за все для найменування нових явищ, понять чи предметів дійсності, які раніше не існували взагалі або не були актуальними в житті певної мовної спільноти. Крім того, лексичні інновації іноді створюються з метою посилення емоційності та експресивності тексту або для висловлення ставлення мовця до певних подій чи дійових осіб на політичній арені. Так чи інакше, зміни в суспільно-політичному житті відбуваються повсякчас і досить динамічно. Як наслідок, результати досліджень особливостей мовних новотворів політичного дискурсу швидко втрачають актуальність та потребують оновлення, з урахуванням нових перетворень у суспільстві. Саме потреба в дослідженні сучасних тенденцій шляхів поповнення та основних способів словотворення нової політичної лексики в німецькій мові зумовила *актуальність* роботи.

Мета статті полягає у встановленні шляхів поповнення німецького словникового запасу та способів словотворення нової політичної лексики.

Об'єктом дослідження є лексичні інновації 2009-2019 років у політичному дискурсі німецької мови, **предметом** наукової розвідки – особливості словотворення нової політичної лексики в німецькій мові.

Матеріалом дослідження стали 200 політичних неологізмів 2009-2019 років, відібраних зі статей в німецькомовних онлайн-газетах *Die Zeit*, *Die Welt*, *Süddeutsche Zeitung* та *Bild*, які входять до складу німецького корпусу текстів DWDS.

Аналіз досліджень. Лексичні інновації, які постійно поповнюють склад мови, політичної зокрема, вже довгий час є об'єктом досліджень багатьох науковців, як українських, так і зарубіжних. Вони досліджують різні аспекти, закономірності та особливості нової лексики. Так, питаннями розвитку та способами словотворення неологізмів у німецькій мові займаються такі вчені, як, О. Е. Кирпиченко [2], А. П. Миньяр-Белоручева [3], В. А. Карпюк тощо. Дослідженнями системи словотворення в німецькій мові на сучасному етапі розвитку активно займаються Д. В. Мовчан [8]; W. Fleischer, I. Barz [5]; K. Kessel, S. Reimann [7]; H. Elsen [4]. Однак до цього часу науковці не дійшли згоди стосовно створення єдиної класифікації способів словотворення у німецькій мові.

Проаналізувавши класифікації способів словотворення різних науковців, можна зробити висновок, що сучасні дослідники визначають наступні види словотворення в німецькій мові: словоскладання (*Zusammensetzung/Komposition*), деривація (*Ableitung/Derivation*), запозичення іншомовних слів або словотворчих засобів (*Fremdwortübernahme*), усічення лексичних одиниць (*Kurzwortbildung*), злиття основ або коренів слів (*Wortkreuzung/Kontamination*), перехід в іншу частину мови (*Konversion/Wortartwechsel*), редеривація (*Rückbildung*) та творення нових коренів (*Wortschöpfung/Kunstwortbildung*) [8, с. 58-60; 7, с. 117-138; 4, с. 23-38]. Як окремий вид словотворення науковці виділяють спосіб редуплікації – морфологічний процес, за якого повторюється основа слова, ціле слово або його частини. Проте такий спосіб словотворення більш характерний для розмовної мови або художньої літератури, оскільки редупліковані слова надають мовленню більш емоційного забарвлення, наприклад *Wauwau* (звуконаслідування тварин), *jaja*, *das mega-mega-tolle Kino* тощо [7, с. 136].

Виклад результатів дослідження. Зазвичай формування лексичних інновацій здійснюється за певними лексичними та граматичними правилами мови відповідно до її продуктивних моделей словотворення, де застосовуються різні словотворчі засоби [1, с. 358]. У процесі словотворення можуть використовуватися різні лексичні засоби вихідної, тобто німецької мови, та іноземних мов (іншомовні засоби). Зважаючи на це, можна виділити два основні шляхи поповнення німецької мови новою політичною лексикою. По-перше, лексичні інновації можуть утворюватися з використанням наявних у німецькій мові «власних» лексичних коренів та словотворчих засобів. Другим шляхом поповнення німецького словникового запасу є запозичення іншомовних лексичних одиниць, коренів слів та словотворчих засобів. Під час словотворення іншомовний матеріал може або «самостійно» утворювати нові слова, або поєднуватися із мовними засобами німецької мови, утворюючи так звані «гібридні слова» [8, с. 55].

Для аналізу шляхів утворення нової політичної лексики в німецькій мові нами використана класифікація способів словотворення Д. В. Мовчан (див. табл.1.). Після проведеного аналізу словотворення політичних неологізмів та здійснення абсолютних і відносних кількісних підрахунків нами встановлено, що найпоширенішим за частотністю використання є спосіб словоскладання, який був виявлений у 182 випадках, що становить 91% від 200 лексичних одиниць. Друге місце посідає запозичення іншомовних слів, яке становить 39,5% або 79 випадків від загальної кількості. На третьому місці знаходиться усічення лексичних одиниць – 67 випадків або 33,5%. Четверте місце займає деривація, яка була застосована у 56 випадках (28%). І найменш вживаним виявився спосіб злиття основ або коренів слів, частотність



використання якого становить лише 7 випадків, тобто 3,5% від загальної кількості лексичних інновацій в політичному дискурсі.

Таблиця 1.

Способи словотворення нової політичної лексики

Тип словотворення	Частотність використання		Загальна кількість лексичних одиниць
	абсолютна	відносна (%)	
Словоскладання	182	91%	200
Деривація	56	28%	200
Запозичення іншомовних слів/засобів	79	39,5%	200
Усічення лексичних одиниць	67	33,5%	200
Злиття основ або коренів слів	7	3,5%	200
Перехід в іншу частину мови	24	12%	200
Редеривація	–	–	200
Творення нових коренів	–	–	200
Редуплікація	–	–	200

Розглянемо детальніше кожен тип словотвору політичних неологізмів.

Дослідивши шляхи утворення нової політичної лексики в німецькій мові, нами виявлено, що найпродуктивнішим способом словотворення є **словоскладання**, тобто утворення композитів (91%). Це можна пояснити тим, що використання композитів – це своєрідна особливість німецької мови. Загалом для німецької мови властива тенденція до мовної економії та раціоналізації мовних засобів, що передбачає передачу якомога більше інформації з використанням якомога меншої кількості мовних засобів [8, с. 62].

Відібрані лексичні інновації, які утворені способом словоскладання, можна поділити на два види. До першого виду належать так звані «звичайні» композити, компоненти яких пишуться разом і можуть мати поєднувальні елементи, які в німецькій мові мають назву *Fugenelemente* [7, с. 118]. Такими композитами є, наприклад, *Kooperationskoalition*, *Flüchtlingsdeal*, *Höllendemo*, *Europaradikale* тощо.

Словотворення композитів у німецькій мові зазвичай відбувається за певними словотворчими моделями. Аналіз відібраних неологізмів показав, що найпродуктивнішими моделями творення політичної лексики є наступні:

а) **N+N**: *Austrittsmodalitäten* (Austritt + s + Modalität), *Kooperationskoalition* (Kooperation + s + Koalition), *Afghanistanstrategie* (Afghanistan + Strategie);

б) **N+Adj.**: *Europaradikale* (Europa + radikal + e);

в) **N+V+N**: *Wahlwerbeclip* (Wahl + werb(en) + e + Clip);

г) **V+N**: *Occupybewegung* (англ. occupy + Bewegung).

Проте в сучасній німецькій мові тенденція до мовної економії дещо удосконалюється. Замість «звичайних» композитів все більше з'являється складених слів (другий вид композитів), компоненти яких пишуться переважно через дефіс. Основною перевагою такого способу написання є відсутність необхідності використання поєднувальних елементів, а також можливість застосування в таких композитах різних видів мовних одиниць. Такими одиницями можуть бути:

– «прості» слова: *Wahl-Watcher*, *Leave-Kampagne*, *Grün-Rot-Rot*, *Bleiben-Befürworter*;

– власні назви та імена: *Juncker-Kommission*, *Trump-Administration*, *Normandie-Format*, *Minsk-Vereinbarungen*;

– складноскорочені слова, переважно аббревіатури: *EU-Austrittsvertrag*, *G20-Gegner*, *BDS-Bewegung*, *EVP-Wahlkampf*;

– інші мовні засоби, які до основного компонента додають особливе лексичне значення. Розглянемо таке поєднання на прикладі неологізму *Jamaika-aus*. Головний компонент *Jamaika* несе основне значення лексичної одиниці – Коаліція з трьох учасників – ХДС/ХСС, ВДП і Зелених, партійні кольори яких збігаються з кольорами прапора острівної держави Ямайка. Другий компонент композита – *aus* – це мовний елемент, який зазвичай функціонує в мові як сполучник або як префікс, проте у цьому випадку він стоїть після головного компонента і означає «провал». Тобто композит *Jamaika-aus* варто розуміти як «коаліція „Ямайка“ провалилася» [9].

Для словотворення складених композитів також характерне застосування певних словотворчих моделей, компонентами яких є переважно іменники:

а) **аббревіатура+N+N**: *EU-Justizkommissarin*, *EU-Austrittsvertrag*, *EVP-Wahlkampf*;

б) **аббревіатура+ V+N**: *EU-Verteilsschlüssel*;

в) **N-N+N**: *Brexit-Chefunterhändler*;

г) **Adj+N+N**: *Fake-News-Kampagne*, *Wet-foot-dry-foot-Regelung*.

Другим за частотністю способом словотворення є **запозичення іншомовних слів та/або засобів**. Так, у німецьку мову можуть запозичуватися іншомовні словотворчі афікси, наприклад префікси *anti-*, *de-* (*Anti-IS-Kampf*, *Deradikalisierungsprogramm*); суфікси *-ismus*, *-ist* (*IS-Terrorismus*, *IS-Dschihadisten*) або іншомовні



слова, які стануть одним із компонентів німецькомовного композита (*Leave-Kampagne*, *Occupybewegung*) або ж запозичуються в німецьку мову як самостійна лексична одиниця (*Brexitteer(s)*).

Наступним за частотністю використання виявився спосіб **усічення лексичних одиниць**. Цим способом утворені переважно *абрєвіатури*, які поєднуються з іншими компонентами і утворюють композити: *EU-Austrittsvertrag* (EU від «Europäische Union»), *US-Osteuropapolitik* (US від «United States»), *AfD-Veranstaltungen* (AfD від «Alternative für Deutschland» – назва німецької партії). Крім того, способом усічення утворені наступні складноскорочені слова, в яких перша частина слова заміняє його повну форму: *AfD-Demo* (замість *-Demonstration*).

Четверте місце посідає спосіб **деривації**. Він полягає в тому, що до кореневої морфемі чи до основи слова додаються різні словотворчі афікси. В німецькій мові такими словотворчими засобами є префікси (ставляться перед коренем або основою слова), суфікси (ставляться після кореня чи основи) та конфікси (складаються з двох частин: префікса і суфікса, які функціонують як єдине ціле і беруть участь у словотворенні одночасно) [7, с. 122-125].

У результаті аналізу політичних новотворів у німецькій мові нами встановлено, що найчастіше деривація відбувається способом суфіксації. До коренів слів додаються іменникові суфікси **-ung** (*Merkeldämmerung*, *AfD-Gruppierung*, *Dublin-Vereinbarung*), **-er** (*Corbyn-Anhänger*, *Trump-Kritiker*), **-in**, який є засобом творення фемінітивів, тобто застосовується для позначення осіб жіночого роду (*EU-Justizkommissarin*, *Gefühlskanzlerin*), а також іншомовні суфікси **-ismus** (*Antisemitismus-Beauftragte*, *IS-Terrorismus*), **-ist** (*Brextremisten*, *IS-Dschihadisten*), **-ier** (*brexitieren*). Рідше застосовується спосіб префіксації, який відбувається за допомогою префіксів **anti-** (*Anti-GroKo-Kurs*, *Anti-Merkel-Politik*), **de-** (*Deradikalisierungsspezialisten*). Випадків словотворення нової політичної лексики за допомогою конфіксів нами не виявлено.

Такий спосіб словотворення як **перехід в іншу частину мови** проявився лише у 12% політичних неологізмів. Згідно з результатами проведеного дослідження нами встановлено, що найчастіше цей тип словотворення відбувається переважно за моделлю **V → N**: *BDS-Aufrufen* (без зміни форми та додавання чи вилучення морфологічних елементів дієслово *aufrufen* перейшло в категорію іменника); *May-Nachfolge* (від дієслова *nachfolgen* з додаванням до основи слова суфікса *-e* утворився іменник *Nachfolg + e*).

Перехід лексичної одиниці в іншу частину мови зазвичай не відбувається без застосування ще одного способу словотворення – деривації. Так, наприклад, перехід дієслова в категорію іменника супроводжується додаванням словотворчих суфіксів *-ung*, *-er*, *-e*, які надають лексичній одиниці морфологічних ознак цієї частини мови, в яку переходять: *AfD-Gruppierung* (від дієслова *gruppieren* утворився іменник *Gruppier + ung*. У цьому випадку суфікс показує такі граматичні якості, як *однина й жіночий рід іменника*); *Retain-Befürworter* (від дієслова *befürworten* утворився іменник *Befürwort + er*, де суфікс виражає чоловічий рід іменника); *IS-Gefangenen* (від прикметника *gefangen* утворився іменник *Gefangen + e*).

Найменш вживаним виявився спосіб **злиття основ або коренів слів**, який передбачає «перехрещення» або «накладання» слів одне на одне. Таким способом утворені лексичні інновації *Brexit* (Britain+exit) [10], *Maybot* (May+Roboter) [11], *Merkozy* (Merkel+ Sarkozy)[9].

У більшості випадків при словотворенні в сучасній німецькій мові застосовується не один спосіб словотворення, а поєднується відразу два, три або навіть чотири способи, наприклад у лексичній одиниці *EU-Türkei-Vereinbarung* використано чотири способи словотворення: 1) від словосполучення *Europäische Union* утворено абрєвіатуру *EU*, 2) самостійна лексична одиниця *Vereinbarung* утворена способом переходу дієслова *vereinbaren* в іменник (конверсія) з додаванням суфікса *-ung* (спосіб деривації), 3) три окремі компоненти були поєднані між собою способом словоскладання за допомогою дефісів.

За схожою моделлю утворені також наступні неологізми: *AfD-Gruppierung*, *IS-Kämpfer*, *BDS-Unterstützerinnen*.

Такі способи словотворення, як **редеривація**, **творення нових коренів** та **редуплікація** не виявлені під час аналізу відібраної нової політичної лексики. Це можна пояснити тим, що такі способи словотворення застосовуються в німецькій мові досить рідко, а для творення політичних інновацій вони неефективні.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз способів словотворення на матеріалі відібраної нової політичної лексики в німецькій мові виявив, що найпоширенішим способом словотворення політичної лексики є словоскладання (91% від загальної кількості лексичних інновацій); наступними за частотністю використання є запозичення іншомовних слів та/або засобів (39,5%) і усічення лексичних одиниць (33,5%); менш вживаними виявилися деривація (28%) та перехід в іншу частину мови (12%); і найменше застосований спосіб злиття основ або коренів слів (3,5%). Під час аналізу лексичних інновацій нами не виявлено жодного випадку застосування таких видів словотворення, як редеривація, редуплікація чи творення нових коренів, оскільки для політичних неологізмів вони виявилися непродуктивними способами словотворення.

Перспективи подальших наукових досліджень становлять порівняльний аналіз функціонування нової політичної лексики в німецькій мові та її відповідників в україномовному контексті, а також визначення найпоширеніших видів перекладацьких трансформацій, які застосовуються для передачі нової політичної лексики в німецькій мові засобами української мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Громовенко В. В. Особливості словотворення неологізмів в англійському політичному дискурсі. Молодий вчений. № 4, 2016. Вип. 31. С. 358-361.
2. Кирпиченко О. Е. Інновації у словниковому складі німецької мови. Держава та регіони. Серія : Гуманітарні науки. 2016. №1-2. С. 26-30.



3. Миньяр-Белоручева А. П. К проблеме создания политических неологизмов. Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». Выпуск 15. №25, 2012. С. 32-37.
 4. Elsen H. Neologismen: Formen und Funktionen neuer Wörter in verschiedenen Varietäten des Deutschen. 2. überarbeitete Auflage. Tübingen : Narr, 2011. 201 S.
 5. Fleischer W., Barz I. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. 4. Aufl. Berlin/Boston: De Gruyter, 2012. 474 S.
 6. Karpiuk V. A. Die Klassifikation der Zusammensetzungsarten in der deutschen Gegenwartssprache. Філологічні студії, 2016. Вип. 14. С. 75-81.
 7. Kessel K., Reimann S. Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache. 5. Aufl. Tübingen : Francke, 2017. 351 S.
 8. Mowtschan D. W. Theoretisch-praktische Aspekte der deutschen Gegenwartssprache: Lehrbuch. Sumy: Staatliche Universitat Sumy, 2016. 146 S.
- ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ**
9. Deutsche Welle. URL: <https://www.dw.com/uk/>
 10. Fontaine L. The early semantics of the neologism BREXIT: a lexicogrammatical approach. URL: <https://functionallinguistics.springeropen.com/articles/10.1186/s40554-017-0040-x>
 11. Theresa May: „Eine verdammt schwierige Frau“. URL: <https://www.zeit.de/news/2018-12/12/theresa-may-eine-verdammt-schwierige-frau-181212-99-196952>

Інеса СЕМЕЗЕНКО
ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ МОВИ ІНТЕРНЕТУ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Білоус О. М.

Фахова мова – це сукупність одиниць усіх рівнів мовної системи, що використовується в спілкуванні. Основна функція фахових мов – максимальна ефективність професійної діяльності та прискорення швидкості передачі інформації. Таким чином, на відміну від побутової мови фахова мова має більш виражений кодовий характер. Можна виділити наступні риси фахових мов: унормованість, унікальність, регулярність, стандартизація, ієрархія та безособовість.

В рамках когнітивно-дискурсивного підходу фахова мова визначається як мовно-пізнавальна формація, призначена для зберігання мовно-об'єктивованих структур людських знань та досвіду, що забезпечують функціонування та розвиток певної галузі знань та спілкування мовою.

Розвиток мови інтернету тісно пов'язаний з технічним розвитком комп'ютера та постійним просуванням середовища Інтернету. Перше повідомлення, передане комп'ютером, з'явилося 29 жовтня 1969 року між двома мейнфреймами Каліфорнійського університету та Університету штату Юта. Це вважається вихідним сигналом Інтернету і стало початком спілкування електронною поштою. У 1975 році Рафаель Фінкель опублікував у мережі так званий «Файл жаргону» [5, ст. 12], словник хакерської культури. Як спеціалізований мовний словник, «жаргонний файл» в першу чергу служив «піонерам Інтернету» університету для більш точного і швидкого спілкування один з одним і одночасно розмежував цю групу «непосвячених». Вона містила ряд посилань на комп'ютерні системи, мови програмування і – дивовижний спосіб – також на літературу з наукової фантастики [5, ст. 12].

В онлайн-спілкуванні існує такий термін як «смайлик» («емограма»), що являє собою графічний символ. З англійської мови «smile» перекладається як посмішка, але у соцмережах цей термін використовують для вираження найрізноманітніших людських емоцій. Користувачі інтернет-листування на жаль практично повністю позбавлені допоміжних засобів реального спілкування: тембру мови, акцентування частини висловлювання, емоційного забарвлення, тембру голосу, його сили, дикції, жестів і міміки. Розглянемо мову інтернет спілкування розмежовуючи її на наступні рівні.

Графічний рівень. За допомогою символів та смайликів можна не лише передати емоції, але й відтворити цілі фрази. Не так давно набула популярності така гра, в якій назва фільму також «шифрується» за допомогою таких графічних символів.

З аналогічною метою використовуються інфлексиви (дієслівні основи). За класифікацією німецької науковиці Моніки Шварц-Фрізель [9, ст. 278-279] інфлексиви – це вигуки, утворені забиранням закінчення неозначеної форми дієслова «en»: і скорочення: -freu -, -heul -, -gähn -, -l - (laughing), -bg - (biggrin). Seufz! (від «seufzen» – зітхати), а відтак пропозиція українського відповідника цього інфлексива – «Зітх!»; в наступному прикладі забута похідність стосується німецького слова, бо українське дієслово швидше пов'язується зі звуком, від якого воно похідне – Flüst! –Шеп!(від «flüstern» – шепотіти, «шеп – шеп»). З іншого боку, інфлексиви творять нові звуконаслідувальні звуки (Kotz !- Würg!) від дієслів, що самі не є звуконаслідуваннями (нім. kotzen – «ригати», würgen – «душити»).

Концепція невмотивованості між позначеним і позначенням може ледь похитнутися, коли заходить мова про ониматопею [4, ст 25] (грец. «ім'я» + «роблю, творю») – слова, що є результатом звуконаслідування, а також процес творення таких слів. Справді, у цьому випадку начебто спостерігається певна подібність між позначуваними і позначеннями, які в німецькій мові образно називаються «lautmalende Wörter» – дослівно «слова, що малюють звуки» (ку – ку!) і можуть лежати в основі творення слів.

Ониматопеї належать до частини мови «вигуки» і одночасно лежать в основі інших частин мови, утворених за допомогою додавання закінчень, суфіксів чи префіксів – передусім похідних від звуків дієслів: нім. Klatschen (від: klatsch – klatsch) – плескати (плесь – плесь), blubbern (blub – blub) – булькати (буль – буль), pierpen (pi – pi) – піщати (пі – пі), цвірінкати (цвірінь -цвірінь), цокати (цок- цок) чи Ping – Pong – пінг – понг (від наслідування звуку, що його створює м'ячик, стрибаючи на тенісному столі), нім. Kukuck (від звуку kuckuck – kuckuck/ку – ку – зозуля, українські пугач (від звуку пугу – пугу) чи деркач (від наслідування деркотливого звуку цього птаха) багато інших) [3, ст. 551].



Ще одним засобом передачі емоцій при письмовому спілкуванні є багаторазове повторення букв, наприклад, «Shit, jetztkapiere! naklarhabichdichnoch gaaaaaaaaanz dolllieb! ». Для імітації підвищення голосу або підсилення емоцій використовуються великі літери. Наприклад:

«ICH LIEBE DICH», «RUF MICH AN», «DENKE AN DICH»

Словотворчий і морфологічний рівень – активні процеси словотворення в мережі, використання абрєвіатур, цифрових і буквених омофонів з метою економії лінгвістичних засобів.

Однією з найхарактерніших ознак молодіжних Інтернет-сленгізмів, німецької та української мов постає скорочення слів. Широко використання такого способу формування нових сленгізмів зумовлене необхідністю прискорення та спрощення процесу набору тексту задля максимально швидшого обміну смс або Інтернет повідомленнями та задля наближення цього виду комунікації до прямого (усного) спілкування. Однією з найбільш обґрунтованих теорій появи скорочень є концепція економії мовних засобів, що отримала найбільший розвиток у працях французького лінгвіста Анде Мартіне. Суть «економного використання мови» [4 ст. 10-11] полягає в забезпеченні передачі максимальної кількості інформації в одиницю часу, тобто у підвищенні комунікативної ролі мови .

Крім того, в сучасній мові абрєвіація нерідко використовується як засіб експресії, художньої виразності, мовної гри.

Для мови інтернет-спілкування характерне використання великої кількості скорочень, типових для письмової форми мови, наприклад, *u.a., Std., Wg., Nr., Usw.* Крім того, нерідко зустрічаються скорочення найменувань міст (наприклад, як на автомобільних номерах – *BA 3258 AK*), днів тижня, а також реалій, відомих співрозмовникам.

Специфічними для Інтернет-комунікації є скорочення, які можна розділити на кілька типів:

Абрєвіація [6, ст. 55-56] – досить популярний спосіб словотвору, що дозволяє економити час, місце та зусилля на набір слова, фрази або цілого речення. У межах молодіжного Інтернет-сленгу виокремлено три види абрєвіації: а) акроніми – складання початкових звуків слів. Абрєвіація користується великою популярністю, оскільки, унаслідок перетворення цілої фрази, речення на кілька букв, дозволяє економити найбільшу кількість місця, зусиль та час.: *Denk an mich* «згадай мене», *NEWS = Nur ein wenig sauer* «дещо важко», *LOVE = Liebe ohne Vertrauen endet* «любов без довіри не можлива»; укр.: *HMXP = на мій хлопський розум*, *НМД = на мою думку – аналог англ. ІМНО*; *МНБМ = москаль неправий, бо він москаль (іронічно про сумнівні доводи)*.

Найбільш популярні абрєвіатури німецькою мовою з використанням прописних літер (акроніми – середня ланка між словоскладанням і абрєвіацією, що робить його дуже широкою, і майже невичерпною темою для досліджень мовознавців з різних країн. [8, ст. 240-241]):

BSE – Bin so einsam – Мені так самотньо;

Абрєвіатури з використанням малих літер:

akla – Alles klar? Все зрозуміло (ясно)?

bb – bis bald – До зустрічі!

Абрєвіатури з використанням літер і цифр:

06 – Komme um sechs Uhr – Прийду о 6 годині;

ko20mispa – komme 20 Minuten später – Прийду через 20 хвилин.

Складні абрєвіатури [6, ст. 340], тобто слова, що виникли внаслідок усічення з одночасним злиттям початкового і кінцевого компонентів складного слова або кожного компонента словосполучення до розмірів одного слова: *Schiri – (Schiedsrichter) – рефери*, *Schupo – (Schutzpolizei) – служба охорони порядку*, *Trafo – (Transformator) – трансформатор*, *Stabü – (Staatsbürgerkunde) – суспільствознавство*, *Moja – (Motorfahrzeug) – механічний транспортний засіб*, *Gewi – (Gesellschaftswissenschaft) – гуманітарна наука*. *Katze? = Kannste Tanzen? «потанцюємо?»*, *KOALA! = Komm allein, Amigo! «приходь сам, друже!»*

Наступна група скорочень – деривативи, тобто слова, що виникли внаслідок усічення будь-якої частини слова або групи слів. У чисельному співвідношенні контрактири представляють найбільш представницьку групу скорочень.

Серед деривативів розрізняються ініціальні слова («*Kopfwörter*»), оскільки від вихідного слова в результаті усічення залишається лише його початкова частина: *Midi (kleid)*, *Maxi (rock)*, *Assi (stent)*, *Hasch (isch)*, *Disko (thek)*, *Demo (nstration)*, *Alu (minium)*, *Knautsch (kommode)*, *Kombi (wagen)*, *Krimi (nalfilm)*, *Hot (jazz)*, *Treff (punkt)* і фінальні контрактири («*Schwanzwörter*»).

Ініціальні і фінальні деривативи мають низку переваг перед повними аналогами. Вони набагато коротше і в структурному відношенні більш зручні, стилістично менш офіційні. У зв'язку з цим ми в великій кількості зустрічаємо їх в лексичі: *Uni (versität)*, *Demo (nstration)*, *Assi (stent)*, *Bundes (wehr)*, *Disko (thek)*.

Також зустрічається усічення – це творення нових слів шляхом відкидання, усічення частини твірної основи, асиміляція – уподібнення звука до сусіднього як в умовах його творення (артикуляції), так і в акустичному відношенні., редуція – значне ослаблення або втрата ненаголошених звуків при їх вимовлянні [8, ст. 240-241]

В спілкуванні часто зустрічаються фінальні і ініціальні усічення наступного типу: *nich, freu, is, ne (eine)*, асиміляції, наприклад, *wars, isn, aufm, aufn, aufs, haste, bissu, biste*, а також редуції: *müssn, sehn, grade, supra, wüeda, leida*, що також є підтвердженням концептуальної усності комунікації за допомогою інтернет-спілкування [8, ст.2 52-253].



Лексичний рівень. В інтернет-спілкуванні проявляються численні лексичні ознаки, характерні для усної розмовної мови, наприклад, часто використовуються розмовні, молодіжні вирази, а також діалектизми і англіцизми (особливо в привітаннях і прощаннях). Наприклад:

Запозичення з англійської мови.

Оскільки розвиток галузі комп'ютерної техніки, технологій і електронної комунікації визначається в основному США, англо-американські найменування мови інтернет-спілкування, як правило, запозичуються разом з новими явищами і є термінологічними позначеннями, напр.: *Internet, online, Cyberspace, Server, Provider, Browser, Homepage, downloaden, mail* тощо.

Багато англо-американських запозичень відносяться до розряду інтернаціоналізмів. *Internet* (англ.) - *Internet* (нім.) - *Интернет* (укр.), *A також Byte, Chat, E-Mail, Hacker та ін.* Частина складноскорочених слів з основами *Cyber-, E-, Hyper-, Medien-, Online- і ін.* Німецька та українська мова інтернет-спілкування запозичує як непохідні, так і похідні одиниці, а також словосполучення.

До похідних запозичених одиниць відносяться англо-американізми, утворені способом аффікації, словоскладання і аббревіації:

- префіксальні запозичення: *downloaden, Telelearning, Teleworking, Update, upgraden, uploaden та ін.;*

- суфіксальні запозичення: *Browser, Provider, Scanner, Server, Surfer, User та ін.;*

- запозичення-композиції: двокомпонентні *Bookmark, Chatroom, Cyberspace, Homebanking, Internet-Community, Internet-Noax, Online-Consumer, Onlinemall, Webgirl* тощо; трьохкомпонентні: *ComputerBased-Learning, Computer-Based-Training, One-Click-Shopping, Data-Dollar-Highway, Internet-Joint-Venture, та ін.;* чотирьохкомпонентні; *i-net-software, i-net-webdesign;*

Однією з особливостей мови інтернет-комунікації є метафоричність. Саме метафора дозволяє описати сферу нових технологій в інтуїтивно зрозумілих носіях мови номінативних одиницях.

З одного боку, Інтернет -користувачі часто звертаються до персоніфікації: *der Computer entdeckt, erkennt den Fehler, antwortet auf die Fragen – комп'ютер виявляє, розпізнає помилку, відповідає на запитання; der Computer spinnt; das Internet ist kreativ, hip, jung und dynamisch – Комп'ютер працює, інтернет- креативний, сучасний, динамічний.*

З іншого боку, людські дії позначаються за допомогою комп'ютерних термінів: *einen Gedanken abspeichern, etwas aus dem Gedächtnis löschen, Information auf dem inneren Computer speichern, Daten ins Gedächtnis downloaden – зберігати думку, видалити щось із пам'яті, зберегти інформацію на внутрішньому комп'ютері, завантажити дані в пам'ять.*

Так звана «смс-мова» заклала основу формування нового виду скорочень, який тепер активно застосовується в Інтернет спілкуванні та при якому звукова оболонка фонем, складу або слова збігається зі звуковою оболонкою окремої букви або цифри. При вимові скороченого слова, репрезентованого на письмі лише однією літерою, нічого не змінюється:

а) літеро-звукові скорочення (одна літера замінює ціле слово через схожість звучання слова та літери): англ.: *c [] = see [] «бачити», u [] = you [] «ти», b [] = be [] «бути» ;*

б) цифро-звукові скорочення (одна цифра замінює ціле слово через однакову вимову слова та цифри): англ.: *1 [] = won або one [] мин. час. від дієсл. «перемогати» або «один», 2 [] = to або too [] прийменник на позначення місяця, частка перед інфінітивом або присл. «також», 4 [] = for [] «для», 8 [] = ate [] мин. час від дієсл. «їсти»;*

в) частково літеро-звукові або частково цифро-звукові скорочення (цифра, буква чи знак замінює фонему чи склад слова): англ.: *2day = today «сьогодні» (заміна складу), ; нім.: 8ung = Achtung! «увага» (заміна через однакове звучання фонем та за аналогією 8 Acht = Acht-), N8 = Nacht «ніч» (заміна через однакове звучання фонем та за аналогією 8 Acht = -acht) ; рос.: 7я = семья «сім'я» ;*

Такий вид скорочення спостерігаємо і в інших досліджуваних мовах, що пояснюється аналогією словотвірних процесів різних мов через запозичення молодіжного сленгу англійської мови, який диктує модні вирази. Це відбувається завдяки процесу глобалізації та Інтернету, що об'єднав світ і надав можливість людям різних культур спілкуватись, попри значний простір, що їх розділяє. Ми прийшли до висновку, що звичайно, мова інтернет спілкування, в якій багато скорочень, дуже зручна, адже застосовується все більше мовної економії. По при все це, безграмотність у сучасному інформаційному суспільстві має вважатися великим мінусом, навпаки – писати правильно – має бути престижно, підвищувати культуру мовлення, володіти нормами німецької та української мов.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кияк Т., Науменко А., Огуй О. Перекладознавство (німецько-український напрям) / Т.Кияк // А.Науменко, О.Огуй. – Чернівці: Букрек, 2014. – 640 с
2. Кушнерик В. І. Зв'язок фоносемантичних явищ з афіксами лексем сучасної німецької мови / В. І. Кушнерик // Проблеми романо-германської філології : зб. наук. пр. // – Ужгород: Ліра, 2005. – С. 95
3. Міщенко А. Л. Морфологічна адаптація англо-американізмів тематичної групи «Інтернет» до граматичної системи сучасної німецької мови / А.Л.Міщенко // Нова Філологія. – Запоріжжя : ЗНУ, 2005. – Вип. 2 (22). – С. 68–75.
4. Селіванова О. О. Світ свідомості в мові. Мир сознания в языке. Монографічне видання / О. О. Селіванова // – Черкаси : Ю. Чабаненко, 2012. – 488 с.
5. Beißwenger M. Sprache und Medien: Digitale Kommunikation. In: Studikurs Sprach- und Textverständnis / M. Beißwenger // Berlin; New York: Walter de Gruyter, 2015
6. Möhn, D.; Pelka, R.: Fachsprachen. Eine Einführung / D.Möhn // R. Pelka, Tübingen 1984.
7. Schlobinski P. Anglizismen im Internet/ P. Schlobinski // Gerhard Stickel. Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz. Aktueller Lexikalischer Wandel, Berlin New York. S.239–257.
8. Schlobinski P., Torsten S. Kleines Web-2.0-Lexikon / P. Schlobinski // Sieverm Trosten, Berlin, 2012. Stickel, Gerhard



9. Schwarz-Friesel M. Sprache, Kognition, Emotion: Neue Wege in der Kognitionswissenschaft / M.Schwarz-Friesel // Heidrun Kämper, Ludwig Eichinger. Sprache-Kognition-Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung. – Berlin; New York: Walter de Gruyter, 2008. – S.277-301.

Галина СКИЧКО

ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАЧОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЙ НЕГАТИВНОЇ ВВІЧЛИВОСТІ В БРИТАНСЬКОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Ляшук А. М.

У статті наведено аналіз стратегій негативної ввічливості та проілюстровано її функціонування в межах дискурсивного простору виступів Терези Мей та Тоні Блера. Аналіз засобів вербалізації категорії ввічливості в політичному британському дискурсі будемо на праці П.Браун та С. Левінсона з теорії лінгвістичної ввічливості. Негативна ввічливість передбачає уникнення мовленнєвих актів, що загрожують негативному обличчю комуніканта. Таким чином, стратегії негативної ввічливості, сприяють уникненню конфліктних ситуацій, зменшенню комунікативного тиску на співрозмовника.

Ключові слова: політичний дискурс, негативна ввічливість, стратегії негативної ввічливості, негативне “обличчя” комуніканта, мовленнєвий акт.

Постановка проблеми. В сучасній лінгвістиці не існує єдиного визначення та єдиного погляду на лінгвістичну теорію категорії ввічливості. Однак, упродовж останніх років все більше уваги приділяється суспільним нормам та правилам комунікативної поведінки з боку лінгвістів. Науковці переконані, що від рівня володіння нормами і правилами певної спільноти залежить успішність комунікативної інтеракції. Як зазначає Ю. Степанов, мовленнєва поведінка та вибір засобів спілкування визначаються культурою, соціальними відносинами, моральними цінностями, людей, мовою яких відбувається комунікація [6, 1975]. Як зазначає вітчизняний лінгвіст Н. Дзюбак, в умовах реального спілкування дотримання усіх соціальних норм та правил ввічливості, їх реалізація можлива лише в ідеальному комунікативному акті. Недотримання певних правил поведінки дозволяє визначити певну градацію категорії ввічливості за кількома шкалами: від позитивної до негативної. від широкі до вдової тощо [8, с. 74].

Проблема функціонування негативної ввічливості заслуговує на особливу увагу з боку мовознавців, адже негативна ввічливість сприяє збереженню обличчя комуніканта, зменшуючи комунікативний тиск на особу. Отже, є важливим проаналізувати застосування непрямих вербальних конструкцій в процесі вербальної комунікації та виокремити феномен негативної ввічливості в окремих дискурсивних практиках, зокрема у політичному дискурсі Тоні Блера та Терези Мей, що і зумовлює **актуальність** даного дослідження.

Метою даного дослідження є аналіз стратегій негативної ввічливості, репрезентованими виступами британських політиків Терезою Мей та Тоні Блером.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основним поняттям теорії лінгвістичної ввічливості є поняття “обличчя”, під цим поняттям мають на увазі позитивну соціальну цінність комунікантів. Поняття “обличчя”, введене Е. Гоффман, розглядається як позитивна соціальна цінність комунікантів [1, с. 5]. Доповнюючи теорію Гоффмана, П.Браун та С. Левінсон говорять про поняття “обличчя” як про соціальний імідж кожного члена суспільства [1, с. 131].

Спираючись на класичну теорію ввічливості, розроблену П.Браун та С. Левінсоном, які обґрунтували стереотипність моделей соціальної поведінки, використовуючи концепцію “збереження/втрати обличчя”. Основна думка даної теорії полягає в положенні, відповідно до якого, чим більше мовець створює загрозу втрати обличчя для слухачого (Face Threatening Acts), тим більш ввічливо він буде говорити [2, 39]. Відповідно до теорії П.Браун та С. Левінсона, ввічливість проявляється у взаємному прагненні зберегти “обличчя” обох комунікантів. У своїй роботі «*Politeness: Some Universals in Language Usage*» П.Браун та С. Левінсон вводять поняття “позитивного” та “негативного” обличчя [1, с. 61]. В широкому значенні під “позитивним” обличчям розуміють бажання людини отримати схвалення соціуму, під “негативним” в свою чергу – прагнення людини свободи дій. За П. Браун та С. Левінсоном, “позитивні” та “негативні” існують універсально в міжкультурній комунікації.

Як стверджують П. Браун та С. Левінсон, “Face Threatening Acts” – це акти, котрі завдають шкоди обличчю співрозмовника шляхом виявлення опозиції його бажанням та прагненням [3]. Таким чином, диференціюють акти, які становлять загрозу для “позитивного” та “негативного” обличчя відповідно. У сучасній розрізняють стратегії позитивної та негативної ввічливості. Стратегія позитивної ввічливості сприяє зближенню комунікантів, мінімізуючи загрозу позитивному обличчю співрозмовника. Негативна ввічливість навпаки створює загрозу негативному обличчю та підкреслює дистанцію між комунікантами. Враховуючи цей факт, будь-який комунікант намагається уникати потенційних загроз, що реалізується у формі комунікативних стратегій. В умовах політично заангажованого суспільства поняття “позитивного” та “негативного” обличчя становлять особливе зацікавлення для дослідження категорії ввічливості в контексті політичного дискурсу. Притримуючись думки П. Браун та С. Левінсона негативна ввічливість як компонент глобальної стратегії ввічливості реалізується у десяти тактичних прийомах: «Стратегія непрямого висловлювання»; «Стратегія ухилення»; «Стратегія виявлення песимізму»; «Стратегія мінімізації ступеня втручання»; «Стратегія маніфестації поваги»; «Стратегія вибачення»; «Стратегія деперсоніфікації»; «Стратегія апелювання до норми»; «Стратегія номіналізації»; «Стратегія взяття обов’язку по відношенню до адресата» [1, с. 131].



Досліджуваний матеріал з 199 фрагментів виступів британських політиків, Терези Мей та Тоні Блера, дозволяє простежити особливості вербалізації стратегій і тактик негативної ввічливості. Стратегії негативної ввічливості передбачають уникнення мовленнєвих актів, що загрожують негативному обличчю комуніканта.

Стратегія 1 «Стратегія непрямого висловлювання», яка полягає у зменшенні ступеню комунікативного тиску на адресата за допомогою опосередкованих засобів передачі інформації та реалізується в імпліцитних мовленнєвих актах [1, с. 132]. Прикладом реалізації стратегії 1 є тактика ритуалізації імперативу, внаслідок якої імперативні висловлювання трансформуються у більш ввічливу форму. Одним із засобів даної тактики є використання лексико-граматичної структури **would+verb** як в питальних так і розповідних реченнях. Наприклад: *I would particularly like to congratulate my Parliamentary Private Secretary, my hon. Friend the Member for West Aberdeenshire and Kincardine (Andrew Bowie), who completed the marathon with the fastest time of any Member of Parliament (Theresa May)* [12, фрагмент 2].

What would the right hon. Gentleman's party offer young people? (Theresa May) [12, фрагмент 6].

Prior to the Budget, it would be wholly wrong if my right hon. Friend announced the companies or the amounts of the windfall tax (Tony Blair) [11, фрагмент 12].

Наступним засобом ілюкутивної сили мовленнєвого акту в політичному дискурсі, репрезентованому виступами Терези Мей є модальне дієслово **“may”**, за допомогою якого Прем'єр пом'якшує тиск на співрозмовника. Наприклад: *First, may I commend the hon. Lady for the work that she has done with others in this House to ensure that that inquiry is taking place?* [12, фрагмент 45].

May I first say to the right hon. Gentleman – he made a reference to care companies at the beginning of his question ... [12, фрагмент 10].

May I also remind the hon. Lady that the Scottish Government now have extra powers in relation to welfare, which, so far, they have been reluctant to use? [12, фрагмент 25].

У ході аналізу помічаємо, що поширеним випадком застосування тактики ритуалізації імперативу є вживання лексико-граматичного засобу **“could”** в розповідному реченні. Наприклад: *We could try and pretend the problem isn't there and hope that it will go away, but it won't. It will grow each year (Theresa May)* [10, фрагмент 5].

We could play politics with it, as the Labour Party is doing (Theresa May) [10, фрагмент 5]. *Or we could show how we can fix it. And that's what I've done (Theresa May)* [10, фрагмент 5].

You can ignore it, you can put your head in the sand, or you could try and play politics with it (Theresa May) [10, фрагмент 13].

Стратегія 2 «Стратегія ухилення» передбачає трансформацію прямого питального висловлювання в непряме із використанням хеджів – маркерів невпевненості [1, с. 142]. Маркери невпевненості – хеджи, були вперше проаналізовані Г. Лакоффом у праці *Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts* (1972). За Г. Лакоффом, хеджи – це особливі конструкції, які вживаються задля посилення або послаблення однозначності трактування повідомлення [4, 293]. Тоді як П. Браун та С. Левінсона визначають хеджи як «частки слова або словосполучення, що модифікують ступінь фразової приналежності присудка або іменникової фрази в мовленнєвій одиниці» [1, с. 217].

Досліджувана стратегія реалізується в політичному дискурсі Терези Мей та Тоні Блера за допомогою таких тактик:

1. обмеження власною оцінкою;
2. пом'якшення категоричності висловлювання;
3. припущення та опосередкованого запиту інформації.

Тактика обмеження власною оцінкою полягає в суб'єктивізації висловлювання, реалізується мовленнєвими засобами хеджами – **“well”** та **“I think”** / **“I believe”** / **“I suppose”**. Наприклад: *And you know, I think it was a moment when I thought it was important that the country stay together, and that it united around the Queen... (Tony Blair)* [9, фрагмент 63]. *So, I think the same feelings that gave rise to Brexit gave rise to the election of Donald Trump (Tony Blair)* [9, фрагмент 63].

Well, as I say, the only poll that counts is the one that actually takes place on the 8th June (Theresa May) [10, фрагмент 2].

Well if you look at the issues around people who are – as you say I mean I talked about people who were 'just about managing'... (Theresa May) [10, фрагмент 38].

And I believe that I've set out my vision for that strength in negotiations and that stronger plan (Theresa May) [10, фрагмент 1].

Well as I say the election will be about trust (Theresa May) [10, фрагмент 54].

Putting one person – who will be responsible to the Home Secretary – in charge of all aspects of co-ordinating Government policy on the problem, we believe that we will give ourselves a far better chance of dealing with that evil in our midst (Tony Blair) [10, фрагмент 54].

Аналіз показує, що тактика пом'якшення категоричності висловлювання та тактика припущення знайшли вираження у політичному дискурсі Тоні Блера і реалізуються за допомогою наступних лексичних засобів: **“possibly”** / **“sort of”**. Наприклад: *Unless we try to give them some sort of chance to escape from that welfare dependency, we shall be in this difficulty for ever* [11, фрагмент 17].

We shall do everything that we possibly can, in the interests not only of the farming industry but of Britain's good standing abroad [11, фрагмент 5]. *In many parts of the United Kingdom, as much as 50 per cent. – possibly more – of crimes are linked to drug abuse* [11, фрагмент 6].



Well, the thing is this: it's – what you learn about politics, particularly when you come to power after a sort of great election victory (Tony Blair) [9, фрагмент 59].

Стратегія 3 «Стратегія виявлення песимізму» актуалізується у прояві сумніву та невпевненості у доречності висловлювання і зорієнтована на підкреслення незалежності дій адресата. Згідно із думкою Дж. Ліча, це стратегія “імплікує припущення мовця про те, що адресат розуміє його бажання залишити за адресатом можливість відмови виконати дію” [5, с. 170].

Стратегія прояву песимізму у досліджуваному матеріалі політичного дискурсу Терези Мей та Тоні Блера знаходить відображення за допомогою тактики сумніву за допомогою лексичних засобів – вставних слів – “*maybe*” / “*possibly*”. Наприклад: *In many parts of the United Kingdom, as much as 50 per cent. – possibly more – of crimes are linked to drug abuse (Tony Blair) [11, фрагмент 6].*

I think in the end, you can do what you can in the current circumstances to help people and maybe in some way you can protect industry for a short period of time... (Tony Blair) [9, фрагмент 12].

Стратегія 4 «Стратегія мінімізації ступеня втручання» пов'язана із пом'якшенням шкоди негативному обличчю в комунікації [5, с. 176]. В межах даної стратегії реалізується тактика наголошення обмеженої квантитивності об'єкту дії та зазначення недовготривалості дії, які виражені, наприклад, вставними лексичними засобами – “*only*” / “*just*”. Наприклад: *He has previously been hauled up by, I think, the UK Statistics Authority for failing to quote the crime survey and for only quoting police-recorded crime. (Theresa May) [12, фрагмент 25].*

Well, as I say, the only poll that counts is the one that actually takes place on the 8th June (Theresa May) [10, фрагмент 2]. As I say, there's only going to be a choice between two people as to who's sitting opposite those 27 European countries, me or Jeremy Corbyn (Theresa May) [10, фрагмент 2].

Just one figure: in ten years' time there will be two million more people over the age of 75. (Theresa May) [10, фрагмент 5].

Стратегія 5 «Стратегія маніфестації поваги» полягає у наголошенні або підвищенні “обличчя” адресата. В межах політичного дискурсу стратегія маніфестації уваги реалізується тактиками номінації соціального статусу комуніканта, демонстрації підвищеного ставлення до нього. Дана стратегія зафіксована у виступах обох британських політиків і виражена лексичними засобами – “*Mr*” / “*Mrs*” / “*Ms*” / “*Gentlemen*” / “*Lady*” / “*The honorable*” / “*my honorable*”. Наприклад: *First, I congratulate the hon. Gentleman, who I understand was another of the London marathon runner` hon. Lady has consistently stood up and asked me about meetings that took place in No. 10 and she has had answers about meetings that took place in No. 10. My hon. Friend the Minister for the Constitution has written to her about this matter (Theresa May) [12, фрагмент 23].*

May I also remind the hon. Lady that the Scottish Government now have extra powers in relation to welfare, which, so far, they have been reluctant to use?[12, фрагмент 25].

I recognise the hon. Lady's concern about the case she has raised (Theresa May) [12, фрагмент 32].

I agree with my hon. Friend in his recognition of the valuable part that ministers of religion from all faiths play in their local communities (Theresa May) [12, фрагмент 19].

My hon. Friend is absolutely right (Tony Blair) [11, фрагмент 3]. Indeed, today my right hon. Friend the Home Secretary is announcing a series of measures that I hope will have a beneficial effect on cutting crime (Tony Blair) [11, фрагмент 3].

As my hon. Friend may know, we are committed to proper testing and treatment for all offenders who have a drugs problem (Tony Blair) [11, фрагмент 6].

I hope that, in time, it will prove to be for the benefit of all hon. Members. (Tony Blair) [11, фрагмент 7].

Стратегія 6 «Стратегія вибачення» полягає у визнанні провини і в контексті аналізованого матеріалу реалізується у тактиці визнання завданої шкоди і виражена, наприклад, лексичним засобом – “*sorry*”. Наприклад: *I am sorry that the right hon. Gentleman did not take the opportunity to welcome the anniversary of the Union between Scotland and England (Theresa May) [12, фрагмент 5].*

Стратегія 7 «Удавайся до імперсоналізації мовця і слухача» спрямована на уникнення прямої загрози негативному “обличчю” комуніканта в результаті переходу на безособистісне або абстрактне спілкування, що на лексичному рівні реалізується з допомогою уникнення особових займенників *I, We, You*. [6, с. 190] В межах аналізованого матеріалу дана стратегія знаходить відображення в наступних тактиках: *тактика посилення на масові авторитети, тактика посилення на окремі невизначені авторитети.*

Прикладом тактики посилення на масові авторитети є наступні фрагменти: *Everybody has known that the decisions on who – whether British Telecom or anyone else – will be liable for the windfall tax will be taken by my right hon. Friend the Chancellor in the normal way (Tony Blair) [11, фрагмент 12].*

Прагматичний потенціал тактики посилення до окремих невизначених авторитетів може бути представлений наступними фрагментами: *Some of the regulators have already said that they would not consider it right for the windfall tax to lead to any increase in prices (Tony Blair) [11, фрагмент 13].*

I have to say to the right hon. Gentleman that I will take no lectures on this from somebody who voted against more money for the police and voted against tougher laws on knife crime, because that is not helping the police or our citizens. (Theresa May) [12, фрагмент 12].

May I first say to the right hon. Gentleman – he made a reference to care companies at the beginning of his question, with a suggestion that this is a worrying time for all those who are in provision provided by those care companies – that, of course, it is a concerning time for them, for their families and for the employees of the company concerned? (Theresa May) [12, фрагмент 10].



В контексті тактики посилення до невизначених авторитетів було ідентифіковано випадки застосування плюралізму, який ілюстровано у досліджуваному матеріалі лексичними структурами з вказівкою на узагальнення об'єкта уваги: *“people” / “those” / “millions”*. Наприклад: *I am sure that Members across the whole House are always pleased when young people take an interest in and attend the proceedings of this Chamber, as those from Fitzwaryn School are doing today (Theresa May)* [12, фрагмент 1].

As my hon. Friend says, it is time the SNP stopped ignoring those millions of Scots who do not want another independence referendum and got on with the day job of focusing on the issues that matter to people, such as schools and the economy (Theresa May) [12, фрагмент 4].

Some of the regulators have already said that they would not consider it right for the windfall tax to lead to any increase in prices. (Tony Blair) [11, фрагмент 13].

That brought together people from all organisations – from community organisations and charities, as well as police forces and others – to ensure that we can tackle what is a whole-of-Government and whole-of-society issue (Theresa May) [12, фрагмент 21].

Стратегія 8 «Стратегія апелювання до норми» застосовується з метою зняття з комуніканта відповідальності, апелюючи до загальноприйнятих суспільних правил. При цьому реалізується тактика маніфестації існуючих суспільних норм та вимог, які покликані на врегулювання поведінки членів соціуму, їх взаємодію та комунікацію.

Найбільш характерним для політичного дискурсу Терези Мей та Тоні Блера є дискурсивний епізод, що демонструє вживання стратегії апелювання до норми, яка виражена лексико-граматичними засобами – *“It is necessary” / “It is important” / “It is essential” / “There is no doubt”*. Наприклад: *We have ensured that somebody moving on to universal credit can get 100% advance payment where that is necessary for them (Theresa May)* [12, фрагмент 25].

It is important not only that we apply that scheme in Northern Ireland, which has a traceability scheme... (Tony Blair) [11, фрагмент 4]. *It is the right and civilised thing to do. (Tony Blair)* [11, фрагмент 4].

It is absolutely essential that we bear down on every single aspect of the problem (Tony Blair) [11, фрагмент 6].

It is far better now that we take the politics out of setting interest rates and that we do not play politics with people's mortgages (Tony Blair) [11, фрагмент 10].

The reason for introducing the windfall tax is clear. There is no doubt that vast excess profits were made. There is also no doubt that it is essential that we give hope and opportunity to those hundreds of thousands of young people at present without them in our society (Tony Blair) [11, фрагмент 14].

Стратегія 9 «Стратегія номіналізації» передбачає вживання так званого «іменникового» стилю [6, с. 207]. На думку О. Малої, «іменниковий стиль з його узагальненістю та об'єктивністю призводить до ефекту відсторонення мовця і адресата від змісту висловлювання, тому він пом'якшує ілюкутивний смисл акту, що загрожує «обличчю» [7, с. 171]. Прикладом даної стратегії є дискурсивний фрагмент виступу Тоні Блера виражений віддієслівними іменниками *“putting” / “abandoning”*. Наприклад: *Putting one person – who will be responsible to the Home Secretary – in charge of all aspects of co-ordinating Government policy on the problem, we believe that we will give ourselves a far better chance of dealing with that evil in our midst* [11, фрагмент 6].

There are ways you can deal with the problems without abandoning the whole principle... [9, фрагмент 5].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Досліджуваний матеріал з 199 фрагментів виступів британських політиків, Терези Мей та Тоні Блера, дозволяє простежити особливості вербалізації стратегій і тактик негативної ввічливості. Стратегії негативної ввічливості передбачають уникнення мовленнєвих актів, що загрожують негативному обличчю комуніканта. Як глобальна стратегія негативна ввічливість створює загрозу негативному обличчю та підкреслює дистанцію між комунікантами. Таким чином, стратегії і тактики негативної ввічливості, що зазначені у статті, сприяють уникненню конфліктних ситуацій, зменшенню комунікативного тиску на співрозмовника. У досліджуваному матеріалі виступів британських політиків знайшли вираження дев'ять із десяти стратегій негативної ввічливості, а саме: «Стратегія непрямого висловлювання»; «Стратегія ухилення»; «Стратегія виявлення песимізму»; «Стратегія мінімізації ступеня втручання»; «Стратегія маніфестації поваги»; «Стратегія вибачення»; «Стратегія деперсоніфікації»; «Стратегія апелювання до норми»; «Стратегія номіналізації». У ході аналізу виявлено, що найбільш продуктивними стратегіями негативної ввічливості для Терези Мей та Тоні Блера були стратегії: ухилення, маніфестації поваги, апелювання до норми, які виражені лексико-граматичними засобами пом'якшення категоричності висловлювання, підкреслення соціального статусу адресата, зменшення комунікативного тиску на комуніканта. У досліджуваному матеріалі не було виявлено прикладів реалізації «Стратегії взяття обов'язку по відношенню до адресата», що може свідчити про небажання робити послугу і брати відповідальність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Brown P., Levinson S. Politeness: Some Universals in Language Use / P. Brown, S. Levinson. – Cambridge : CUP, 1987. – 345 p.
2. Габелко О. М. Категорія ввічливості як складова мовного етикету в сучасній англійській мові / О. М. Габелко // Філологічні записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2012. – № 23. – С.39–41.
3. Politeness theory. Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Politeness_theory
4. Lakoff R. T. The logic of politeness ; Or, minding your p's and q's / R. T. Lakoff // Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society, 1973. – P. 292 – 305.
5. Leech G. Principles of Pragmatics / Geoffrey Leech. – London, NY. : Routledge, 1983. – 250 p.
6. Степанов Ю. С. Основы общего языкознания / Юрий Сергеевич Степанов. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1975. – 271 с.



7. Малая О. Ю. Реалізація мовленнєвих стратегій ввічливості у дискурсі німецькомовних Інтернет-форумів : Дис.канд. наук: 10.02.04 – 2009. – 231 с.
8. Дзюбак Н. М. Аспекти дослідження категорії ввічливості в сучасному мовознавстві / Н. М. Дзюбак // Філологічні записки: Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, – 2015. – №40. – С. 73–75.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

9. Інтерв'ю Тоні Блера. Режим доступу: <https://www.politico.eu/article/tony-blair-interview-the-full-transcript/>
10. Інтерв'ю Терези Мей. Режим доступу: <https://blogs.spectator.co.uk/2017/05/andrew-neil-interviews-theresa-may-full-transcript/>
11. Prime Minister's Questions. Tony Blair. Режим доступу: https://publications.parliament.uk/pa/cm199798/cmhansrd/v0970521/debtext/70521-18.htm#70521-18_spnew8
12. Prime Minister's Questions. Theresa May. Режим доступу: <https://www.parliament.uk/business/news/2019/may/prime-ministers-questions-1-may-2019/>

Юлія СКОРОХОД

ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Іваненко Н. В.

Збагачення словникового запасу за допомогою фразеологізмів з емоційним компонентом в учнів ЗОШ необхідна і цікава проблема при методиці вивчення англійської мови. Використання фразеологізмів робить мовлення дітей більш емоційним, красивим, збагаченим, надає образності, краси, виразності, жвавості. Однак, використання фразеологізмів в мовленні учнів відстає від бажаного.

Актуальність статті полягає в аналізі та створенні вправ, які допоможуть урізномбарвити мовлення учнів фразеологізмами.

Мета статті – визначити методи і прийоми, спрямовані на збагачення мовлення учнів ЗОШ фразеологізмами з емоційним компонентом.

Методологічна основа роботи включає: аналіз і узагальнення спеціальної літератури, публікацій в періодичних виданнях, присвячених методиці викладання фразеологічних одиниць, аналіз програми та підручників з англійської мови для початкової школи, з метою виявлення кількості вправ для вивчення фразеологічного матеріалу з емоційним компонентом, анкетування учнів початкових класів з метою виявлення рівня володіння фразеологізмами.

При роботі над дослідженням ми спиралися на роботи О.В. Куніна, В.Н. Ярцевої, Ю.М. Караулова, В.В. Виноградова, Бухбіндера В.А., Гунченка І.М та інших.

Фразеологізм – одна з універсальні мовлення. У них знаходимо відображення історії народу, своєрідність його культури й побуту. Численні тлумачні словники визначають термін «фразеологія» (від грецьк. phrasis – «вираз» і logos – «учення, знання») як такий, що вивчає сукупність сталих зворотів мовлення, які притаманні цій мові [1, с. 210].

Вивчення особливостей фразеології на сучасному етапі розвитку англійської мови є одним із актуальних питань лінгвістики. Завдяки своєму багатому стилістичному потенціалу та неповторним образним ознакам фразеологічні одиниці широко використовуються в усіх типах дискурсу. Відомо, що проблемам вивчення і класифікації фразеологізмів присвячено немало уваги лінгвістів.

На думку В.Н. Ярцевої, фразеологізм (фразеологічна одиниця) – загальна назва семантично пов'язаних сполучень слів і речень, які на відміну від подібних за формою семантичних структур не відтворюються відповідно до загальних закономірностей вибору і комбінації слів при організації висловлювання, а відтворюються у мовленні у фіксованому співвідношенні се мантичної структури і певного лексико-семантичного складу.

За час існування будь-якої мови в ній накопичилася велика кількість виразів, за допомогою яких люди знайшли спосіб зберігати й передавати мудрі спостереження та поради своїм нащадкам і наступним поколінням [2, с.256]. Такі вирази повинні бути вдалими, влучними й водночас зрозумілими простим людям. Так і виник особливий шар мови – фразеологія, сукупність стійких виразів, що мають самостійне значення. Добре знання мови, у тому числі й англійської, неможливе без знання її фразеології. Розумне використання фразеологізмів робить мову більш ідіоматичною. За допомогою фразеологічних висловів, які не перекладаються дослівно, а сприймаються переосмислено, посилюється естетичний аспект мови. Дуже часто фразеологізми слугують свого роду кодом упізнавання статусу тексту (співрозмовника, теми висловлювання, взаємин між учасниками комунікації тощо).

Учні вкрай рідко використовують фразеологізми в своєму мовленні. Відсутність фразеологізмів в мовленні школярів пояснюється, з одного боку, труднощами, пов'язаними з визначенням змісту і структури твору, з іншого, нерозумінням ролі фразеологічних одиниць і висловів, невмінням включати їх в зв'язне мовлення [3, с.92].

Розуміння мотиваційного макрокомпонента значення фразеологізму, незалежно від віку учнів, прямо залежить від ступеня його прозорості. Дітьми слабо усвідомлюється символічне значення компонентів фразеологізму, що призводить до нерозуміння мотивації фразеологізму в цілому. Зовсім не усвідомлюється мотиваційний макрокомпонент, якщо в його основі лежить невідомий дітям історичний факт. [5, с.29]. Діти легше розуміють мотивацію фразеологізмів, якщо можна використовувати власний «тілесний» досвід, представити конкретну ситуацію, співвіднести компонент фразеологізму за подібністю з будь-яким зовнішнім явищем. Вона сприяє не тільки розвитку комунікативних особливостей особистості школяра, а й забезпечує збагачення знань з предмета, створює максимально сприятливі умови для розкриття і прояву творчих здібностей дитини.



Ми розробили вправи, які можна використовувати на уроках англійської мови (2-4 класи), при підготовці до районних олімпіад, інтелектуальних марафонів або при проведенні відбіркового туру шкільної олімпіади).

Їх метою є:

- збагачення мовлення дітей фразеологізмами з емоційним компонентом, засвоєння їх значень і особливостей вживання;
- активізації словника молодших школярів, вживання ними фразеологізмів у власних текстах (виклади, твори);
- складання речень і текстів із зазначеним фразеологізмом, підбір фразеологізмів певної тематики або тих, що відповідають основній думці тексту, підбір і запис фразеологізмів, які виступають в ролі ключових фраз до тексту;
- формування образного мовлення дітей. сприяти підвищенню інтересу школярів до завдань;
- розвивати здібності учнів. [8, с.170].

У роботі над фразеологізмами доцільно враховувати поступове ускладнення лексичного матеріалу, як за семантикою, так і за структурою. Спочатку дітям повинні пропонуватися сталі звороти, що нагадують порівняння і містять союзне слово. Ці словосполучення не володіють високим ступенем злитості компонентів і їх значення легко виводяться зі складових слів. Семантичний зміст перерахованих виразів тісно пов'язане зі знайомими дітям казковими сюжетами і близько до їх життєвого досвіду. На їх прикладі легко розкрити принцип значення переносного значення фразеологізмів. Потім здійснюється перехід до фразеологічних сполучень, фразеологічних єдностей, фразеологічних зрощень, більш складних за зовнішнім і внутрішнім змістом [9, с.216]. У процесі навчання англійської мови вчителям початкових класів доцільно доповнювати вправи на збагачення мовлення учнів фразеологізмами з емоційним компонентом. Такими вправами можуть бути: Write next to each phrasal verb one which is opposite in meaning; Read. What sentences contain mistakes? Correct them and write down sentences; For questions 1-12, read the text below and decide which answer (A, B, C or D) best fits each gap; Match the statements on the left with the most appropriate response on the right та інші. [4, с.54].

З метою активізації словникового запасу молодших школярів, а також вживання ними фразеологізмів у власних текстах, передбачені наступні завдання:

- складання речень і текстів із зазначеним фразеологізмом;
- підбір фразеологізмів по певній тематиці;
- запис фразеологізмів, що виражають основну думку тексту.

Роботу над фразеологізмами необхідно проводити систематично, кожен раз використовуючи елементи ускладнення.

Види завдань:

1. Закінчіть речення:
2. Прочитайте. Які речення містять помилки у вживанні фразеологізмів? виправте помилки і запишіть речення.
3. Поясніть сенс запропонованих фразеологізмів. Спробуй скласти речення з одним стійким словосполученням.

Також можна використовувати завдання на знаходження в тексті фразеологізмів з незнайомим значенням.

4. Знайдіть в тексті фразеологізми, значення яких вам не відомо.

Після таких підготовчих вправ учням можна запропонувати написати твір про свого друга, використовуючи фразеологізми. Особливо цікаві для дітей тексти, насичені фразеологізмами. На їх основі легко створювати гри-змагання. До такого завдання відноситься гра

5. «Знайди всі фразеологізми», яка може бути використана в якості діагностики рівня засвоєння вивчених фразеологізмів.

6. Розподіліть стійкі словосполучення в колонки зі значенням.

7. Знайдіть в тексті фразеологізми, спробуй замінити їх (де це можливо) звичайними словами або словосполученнями.

8. Гра «Емоції і почуття людини».

У даній роботі ми проаналізували зміст підручників Карпюк О. Д., Несвіт А. М., Калініна Л. В., Буренко В. М. та ін. В результаті виявили, що традиційна система навчання орієнтована лише на поверхневе знайомство учнів з фразеологічними одиницями з емоційним компонентом. Фразеологізми в початковій школі вивчаються зовсім мало (за винятком іноземних УМК), а в житті ми зустрічаємося з ними повсюдно. Навчальна програма для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів 1-4 класи з англійської мови представляє ряд завдань, спрямованих на розвиток мови, мислення, уяви школярів, вміння вибирати засоби мови відповідно до цілей, завдань та умов спілкування.

При систематичній роботі вчителя по формуванню компонентів навчальної діяльності в процесі навчання учні «не тільки додають у вазі, виростають, дорослішають, але змінюють своє ставлення до діяльності, розвивають пізнавальні інтереси, стають готовими до самонавчання».

Діяльнісний підхід дуже важливий при навчанні дітей. Він підхід перш за все вимагає чіткого зазначення мети навчання. Найбільш важливим стають дії суб'єкта навчання, адже саме від них залежить те, що буде засвоєно в досліджуваному об'єкті. Діти самостійно прагнуть для досягнення своїх цілісний.



Реалізація технології діяльнісного методу в практиці викладання забезпечується наступною системою дидактичних принципів:

1. Принцип діяльності полягає в тому, що учень, отримуючи знання не в готовому вигляді, а, добуваючи їх сам, усвідомлює при цьому зміст і форми своєї навчальної діяльності, розуміє і приймає систему її норм, активно бере участь в їх вдосконаленні, що сприяє активному успішному формуванню його загальнонавчальних вмінь і діяльнісних успішному здібностей.

2. Принцип цілісності – формування узагальненого системного уявлення про світ (природу, суспільство, самому собі) соціокультурний світ і світі діяльності, про роль і місце кожної науки в системі наук.

3. Принцип мінімакса полягає в наступному: школа повинна запропонувати учневі можливість освоєння змісту освіти на максимальному для нього рівні (який визначається зоною найближчого розвитку вікової групи) і забезпечити при цьому його засвоєння на рівні соціально безпечного мінімуму (державного стандарту знань).

4. Принцип психологічної комфортності – передбачає зняття всіх стресоутворюючих факторів навчального процесу, створення в школі і на уроках доброзичливої атмосфери, орієнтованої на реалізацію ідей педагогіки співробітництва, розвиток діалогових форм спілкування.

5. Принцип творчості означає максимальну орієнтацію на творчий початок в освітньому процесі, набуття учнями власного досвіду творчої діяльності.

6. Принцип варіативності – формування здібностей до перебору варіантів систематичного і адекватного прийняття рішень в ситуаціях вибору [6, с.264].

Роботу з ознайомленням з фразеологізмами можна проводити на уроках англійської мови, коли вони зустрічаються в текстах вправ. Крім того, щоб дана робота була більш ефективною, необхідно використовувати додаткову систему вправ, наприклад, запропоновану в нашій роботі. Цілеспрямованим є використання літературних творів різних жанрів. Це дає можливість показати роль фразеологізмів у висловлюванні. Неоціненними фразеологічне значення для успішного оволодіння засобами іноземної мови представляють гумористичні вірші, які є готовими зразками мови, легко засвоюються школярем. Тому важливим критерієм відбору художньої літератури є частота народження одних і тих же фразеологізмів в різних творах. Тільки в навчальній діяльності засвоєння знань, умінь і навичок виступає як основна мета і головний результат діяльності. В процесі діяльності учня придбання наукових знань, умінь і навичок відбувається на кожному етапі здійснення проектною діяльності [7, 78].

Але основна її перевага в порівнянні з багатьма іншими видами навчальної діяльності полягає в тому, що дана основна мета навчальної діяльності виступає перед учнями в непрямій формі. І необхідність її досягнення засвоюється школярами поступово, приймає характер самостійно націленої і прийнятої мети, тобто мети, що має в силу цього значну особистісну цінність. Обґрунтування проблеми, заявленої в творчому проєкті, планування технологічних процесів, виконання технологічних операцій, коригування об'єкта діяльності та інші елементи ПДШ змушують учня здобувати і засвоювати нові знання не самі по собі, а для досягнення цілей кожного етапу проектною діяльності. Тому процес засвоєння знань проходить школярами без будь-якого натиску зверху і знаходить особистісну значимість [10, с.348].

Отже, розвиток мовлення і збагачення словникового запасу починається тоді, коли дитина вчиться розуміти мову і самостійно розмовляти. У період навчання в початковій школі цей процес досягає максимальної інтенсивності. Саме тому необхідно здійснювати пошук прийомів навчання англійської мови і літературного читання, що сприяють збагаченню мовного запасу дитини і формування його мовної культури. Робота з фразеологізмами як раз і є яскравим прикладом.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алефіренко М. Ф. Теоретичні питання фразеології. – Харків, 1987. – 210 с.
2. Баран Я. А. Фразеологія: знакові величини : навч. посіб. для студентів факультетів іноземних мов / Я. А. Баран, О. М. Білоус, І. М. Зимоля [та ін.]. – Вінниця : Нова Книга, 2008. – 256 с.
3. Бугаєва, «Эмоции» во фразеологической картине мира русских и англичан // Культура русской речи : сб. статей. – Ставрополь : Армавир, 2005. – С. 90-95.
4. Винокурова Н. К. Развиваем познавательные возможности учащихся. - М: Центральное издательство, 2005г.
5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколасової. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
6. Самоваров, Д. В. Определение фразового глагола, его свойства [Электронный ресурс] / Д. В. Самоваров // Studwood. – 2015. – Режим доступа: https://studwood.ru/1340849/literatura/opredelenie_frazovogo_glagola_svoystva. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ. 11 Смит, Л. П. Фразеология английского языка [Текст] : учеб. пособие / Л. П. Смит. – М.: Логан, 1959. – 94 с.
7. Эльянова, Н. М. Крылатые слова, их происхождение и значение = Popular Phrases, their Origin and Meaning : пособие для студентов пед. ин-тов на англ. яз. / Н. М. Эльянова. - Л. : Просвещение, 1971. - 208 с.
8. Матяш Н.В., Хохлова М.В. Творческие проекты в младшей школе. / Под. Ред. Симоненко В.Д. - Брянск, 1999.
9. Эльянова, Н. М. Крылатые слова, их происхождение и значение = Popular Phrases, their Origin and Meaning : Пособие для студентов пед. ин-тов на англ. яз. / Н. М. Эльянова. - Л. : Просвещение, 1971. - 208 с.
10. Тоненчук Т. Семантико-граматичні, структурні, етимологічні та функціонально-стилістичні особливості соматичних фразеологічних одиниць англійської мови. / Наукові записки КДПУ. Серія: філологічні науки. - Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. - Вип. 129. - С.340-346



Софія СТОРОЖЕНКО

ПУНКТУАЦІЙНІ НОРМИ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ У ПОРІВНЯЛЬНОМУ АСПЕКТІ*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)**Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Дацька Т.О.*

Сьогодні англійська мова посідає провідне місце у системі навчання школярів та студентів українських закладів освіти. Проте систему навчання англійської мови неможливо назвати ідеальною через деякі прогалини, які навчальні плани не покривають [9; 10]. Серед них, наприклад, та незначна кількість часу, яка приділяється навчанню англійської пунктуації і та кількість правил, до якої звертаються підручники.

Оскільки програма підготовки учнів середніх та старших класів України не визначає пунктуаційну компетенцію як важливу, але на загальну писемну грамотність пунктуація впливає, це питання, на нашу думку, є актуальним для дослідження

У програмі з вивчення англійської мови для середніх закладів освіти не визначається не лише низка норм, які дітям треба вивчити, але й не зазначені варіанти контролю знань з цієї компетенції [9; 10] (наприклад, при перевірці письмового завдання ЗНО з англійської мови відсутня графа «правильність використання пунктуаційних знаків» і відштовхуючись від цього, вчителям, що перевіряють письмові роботи може бути не зрозуміло, чи треба перевіряти правильність їх вживання і відповідно, чи необхідно знімати бали при наявності помилок [6]).

Автори підручників з англійської мови не вважають за потрібне розроблювати систему важливих правил та вправи для їх тренування. При підготовці до порівняння систем правил двох мов, ми проаналізували підручники, які затверджені Міністерством Освіти та Науки України таких авторів як А.М.Несвіт [6], О.Д. Карпюк [3; 4], В.М. Буренко [1], О.О. Коломінова [5], В.М. Плахотник [8]. Разом з тим, при аналізі робіт учнів 10-11 класів та перших курсів факультету іноземних мов, нами було відмічено, що учні та студенти часто неправильно використовують розділові знаки у письмовому мовленні. З аналізу підручників нам відомо, що правила, які учні вивчають у школі (якщо вчитель вирішує зупинитися на цьому аспекті більш детально) зводяться до наступних: використання коми в умовних реченнях, у яких міститься «іф», використання коми для оформлення листів (звертання та прощання) та оформлення прямої мови, а також використання коми зі вставними означальними реченнями. Отже, використання розділових знаків згадується найчастіше у контексті синтаксичних особливостей мови.

Чого не роблять вчителі та автори підручників, так це не порівнюють правила пунктуації англійської та української мов. Через відсутність системи у вивченні використання пунктуаційних знаків в англійській мові, діти починають компенсувати нестачу знань правил за допомогою тих, що їм вже відомі – правил української мови. Проте, системи норм пунктуації двох мов не є повністю ідентичними і, хоча набір розділових знаків у них однаковий, неможливо використовувати їх в англійській мові, слідуючи правилам української, бо це може призвести до зміни смислу висловлювання.

Метою статті є дослідження схожих та відмінних рис пунктуації української та англійської мов.

Як вже зазначалося раніше, українська та англійська пунктуаційні системи мають багато спільних рис, проте не можна сказати, що вони не мають відмінних рис. Перше і найголовніше – це те, що правила використання розділових знаків в українській мові є обов'язковими і конкретно визначеними. Це означає, що в правописі української мови існує система правил, які потрібно використовувати у конкретно визначених ситуаціях, без варіації [12]. Норми англійської мови характеризуються факультативним вживанням [2]. Більшість норм не є обов'язковими до вживання у всіх випадках, що зазначаються у системі правил (тобто автор письмового висловлювання має змогу обрати, чи хоче він ставити певний розділовий знак у реченні чи ні), а дотримуватися необхідно лише тих правил, що пов'язані зі структурою речення, тобто синтаксично обумовлені. На нашу думку, саме ця проблема зумовлює відсутність програми вивчення пунктуації англійської мови в українських школах.

Якщо звертатися до спільних рис систем двох норм, то найбільш очевидним є набір розділових знаків, який включає в себе: крапку (.), кому (,), двокрапку (:), тире (–), крапку з комою (;), дефіс (-), лапки («» - український варіант, “” – англійський варіант), дужки (круглі () та квадратні []), три крапки (...), апостроф (') знак оклику (!) та знак питання (?). Для вивчення англійської мови як другої, це значно полегшує процес вживання розділових знаків, так як вони мають однакове значення та функції для обох мов, однак, з іншого боку, це ж заохочує дітей до прямого запозичення правил з української мови в англійську. Проте, варто зазначити, що це не завжди невиправдано. У двох мовах справі є певні правила, які повністю співпадають:

1. Вживання коми для розділення однорідних членів речення (тобто при переліку):

Я обіцяю, що буду приходити до тебе кожен день: сьогодні, завтра, післязавтра.

She had a list of products to buy: bananas, tomatoes, potatoes, tangerines, beans and olive oil.

У цих прикладах можна також побачити ще одну спільну рису – вживання двокрапки перед списком та для позначення причинно-наслідкових зв'язків усередині речення.

2. Вставні слова та словосполучення, звертання всередині речення, в англійській та українській мовах, як правило, відділяються комами:

Однак, мені здається, що ми дійшли неправильно висновку.

In my opinion, Alice, you shouldn't talk with them like that.

3. Вживання розділових знаків, що ставляться наприкінці речення: крапка, знак оклику, знак питання та три крапки.

Це чудово, що ви вирішили завітати до нас сьогодні.



- *Що ти ... - , Марк почув вистріл перш ніж встиг доказати.*

That's awesome!

Do you think I can do it?

4. Правила оформлення прямої мови (за допомогою лапок) в обох мовах співпадають.

"I wasn't there," he said.

«*Чому ти так думаєш?*» – несподівано запитала вона.

У художній літературі пряма мова героїв позначається по різному: в англійській мові за допомогою лапок (‘’ або ‘’’), а в українській за допомогою тире.

Цей перелік правил, які збігаються в англійській та українській мовах, як ми можемо судити, не відображає якихось надважливих пунктуаційних особливостей порівнюваних мов. З об’єктивних причин, найбільш проблемними для вивчення є пунктуаційні знаки, що використовуються всередині речення, тому саме на них ми і зупинимо нашу увагу.

Найбільш проблемним розділовим знаком для учнів є кома, що цілком зрозуміло, оскільки вона часто використовується у всіх стилях. Разом з тим, це також і знак, який має найбільше правил вживання, а в англійській мові частина цих правил ще й є необов’язковими для використання, що лише більше спантеличує тих, хто її вивчає. В українському правопису зустрічається більше 25 правил вживання коми [12], а Роберт Траск розписав правила використання цього знаку в англійській мові більше ніж на 30 сторінок [14]. Це лише підтверджує складність розуміння усіх аспектів вживання коми. Особливо, якщо знову звернутися до того факту, що в двох мовах є лише декілька правил вживання коми, які повністю співпадають. Отже, школярі мають запам’ятати щонайменше 40 правил вживання лише одного розділового знаку і чітко розділяти для себе правила кожної мови.

Серед основних правил, які, на нашу думку, були б варті уваги вчителів та учнів, так як вони пов’язані з вживанням сполучників, можна виділити наступні:

1. Вживання коми в означальних реченнях. Хоча кома завжди відділяє означальне підрядне речення в українській мові, в англійській вона може використовуватися лише за умови, що цю частину речення можна у подальшому видалити з тексту і вона залишиться такою ж зрозумілою як і раніше:

The girl who sits near me wants to play with me. Якщо викинути з речення частину «*who sits near me*», то не буде зрозуміло, яка саме дівчинка хоче грати з ним.

Дівчинка, яка сидить поруч зі мною, хоче гратися. В українській мові ми відділяємо підрядну частину, але не можемо викинути її з тексту, навіть якщо вона неважлива.

2. Найпроблемнішим правилом у порівнянні двох мов, є використання коми перед сполучниками. В українській мові кома ставиться перед такими сполучниками як «але, проте, однак, зате, *що*, хоча, тому *що*» і це правило є обов’язковим [12, с. 167]. В англійській мові кома ставиться перед сурядними сполучниками *but, and, for, or, nor, so, yet*, проте не використовуються перед *that* (яке українською перекладається як «*що*»). Однак, тут треба зауважити, що кому ми ставимо лише за умови, що речення має дві незалежні за смислом частини. Якщо речення розділити на дві частини неможливо – кому не використовуємо [13, с. 292].

Я хотіла подякувати їй, але вона вже пішла.

I explained everything again, but she didn't get it.

I was re-reading the paragraph again but still couldn't understand it.

3. Нетиповим правилом для української мови в англійській є використання оксфордської коми – розділового знаку, що ставиться при перерахуванні однорідних членів речення включаючи останній який часто відділяють сполучником «*i*» (*and*). В українській мові таке правило відсутнє.

She had a list of products to buy: bananas, tomatoes, potatoes, tangerines, beans, and olive oil.

Основним, що може викликати помилки в учнів при використанні тире, це оформлення прямої мови, яке вже згадувалося вище. За прикладом оформлення прямої мови в українській мові (у художній літературі), діти можуть помилково використовувати тире і в англійській мові.

- *Мамо, - запитав хлопчик, - що це за квіти?*

'Mum', the boy asked, 'what flowers are these?'

За допомогою крапки з комою в обох мовах розділяють довгі речення, пов’язані однією думкою на більш короткі, або розділяють різні частини переліку, якщо вони містять додаткові коми. В англійській мові частіше, ніж в українській, розділяють дві частини речення за допомогою крапки з комою для надання реченню додаткового стилістичного навантаження – підкреслення контрасту двох явищ.

She was a great student; he was not.

Повагом чвалає Баглай-студент у своєму трикотажному спортивному костюмі; щось намугикує йдучи (О. Гончар).

Двокрапка, як розділовий знак, не викликає проблем в учнів, тому що загальні правила її вживання в обох мовах співпадають: у списках та для позначення причинно-наслідкових зв’язків.

Вважаємо, що правила пунктуації англійської мови не є важкими для вивчення, якщо вони вивчаються систематичним курсом з тренувальними вправами. При цьому вчителям, що подають матеріал учням, треба звертати особливу увагу на порівняння з правилами української мови, під впливом якої учні найчастіше і роблять помилки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Буренко В. М. Англійська мова (9-й рік навчання) : підруч. з англ. мови для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. М. Буренко. – Харків : Вид-во «Ранок», 2017. – 256 с.
2. Гималетдинова Г.К. Проблемы английской пунктуации в синхронии и диахронии // Русская и сопоставительная филология – Изд-во Казанский ун-т, 2010. – С. 15-21.



3. Карпюк О. Д. Англійська мова (10-й рік навчання) : підруч. з англ. мови для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Карпюк О. Д. – Тернопіль : «Видавництво Астон», 2018. – 256 с.
4. Карпюк О. Д. Англійська мова (9-й рік навчання) : підруч. з англ. мови для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Карпюк О. Д. – Тернопіль : «Видавництво Астон», 2017. – 288 с.
5. Коломінова О. О. English, 9 : підруч. з англ. мови для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. (п'ятий рік навчання) / О. О. Коломінова. – К. : Інститут сучасного підручника, 2009. – 272 с.
6. Критерії оцінювання завдання відкритої форми з розгорнутою відповіддю (власного висловлення) з англійської мови [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Київ: УЦОЯО, 2019. – Режим доступу: https://ru.osvita.ua/doc/files/news/531/53169/kryteriyi_2019_angl.pdf
7. Несвіт А. М. Англійська мова (9-й рік навчання) : підруч. з англ. мови для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / А. М. Несвіт. – К. : Генеза, 2017. – 288 с.
8. Плахотник В. М. Англійська мова (10-й рік навчання) : підруч. з англ. мови для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. В. М. Плахотник, Р. Ю. Мартинова, Л.Г. Александрова. – К. : Освіта, 2006. – 224 с.
9. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з англійської мови для учнів 10-11 класів (академічний рівень) [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Київ: МОН, 2017-2019. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/1-eng-ak.pdf>
10. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з англійської мови для учнів 5-9 класів [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Київ: МОН, 2017-2019. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>
11. Програма зовнішнього незалежного оцінювання з англійської мови [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Київ: УЦОЯО, 2007-2019. – Режим доступу: <http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/09/english2017-1.pdf>
12. Український правопис / НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; Ін-т української мови. – К.: Наук. думка, 2015. – 288 с.
13. Hands P. Collins. Easy Learning Grammar & Punctuation / Penny Hands. – NY: HarperCollins Publishers, 2009 – 319 p.
14. Trask R.L. The Penguin Guide to Punctuation / Robert Lawrence Trask. – London: Penguin Books, 1999 – 157 p.

Світлана ТРИШКІНА

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЛЮДЯМ СТАРШОГО ПОКОЛІННЯ

*(студентка II курсу другого(магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Хоменко Т. А.*

Актуальність теми. З початком ери технічного прогресу перед людством постало питання щодо саморозвитку та самовдосконалення шляхом освіти. На сьогоднішній день існує багато методик, практик, інновацій у галузі педагогіки, але і дотепер докорінно невідомо, за яким алгоритмом проектувати заняття з іноземної мови для студентів старшого покоління. За відсутності достатнього об'єму інформації на вітчизняному науково-дослідницькому просторі, дослідження цього питання набуває своєї актуальності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема навчання осіб літнього віку присвятили свої роботи такі вчені-педагоги та психологи як Пол Бальтез, Анетта Брендт, Елізабет Фейгл-Богенрайтер, Джон Медіна. Для ґрунтовного дослідження поставленої проблеми варто також звернути увагу на доробок науковців у галузі психології, біології та нейролінгвістики, що стосуються особливостей психічних процесів в організмі людини похилого віку та звернутися до праць таких авторів, як Ульріх Фляйшман, Ульман Лінденбергер та Йонес Лотфі. Також слід зазначити, що програма Університетів Третього Віку затверджена на державному рівні, тому доречно опрацювати офіційні документи законодавства Верховної Ради України для отримання цілісної картини теперішнього стану впровадження цієї програми у життя.

Метою статті є дослідження стану проблеми навчання літніх людей та особливостей викладання німецької мови людям старшого покоління.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми вчимося протягом всього нашого життя. З кожним днем ми дізнаємося щось нове. А чи існують обмеження для навчання, такі як стать, походження, соціальний статус, вік? Так було раніше, але в сучасному суспільстві всі ці рамки були стерті. Особливу увагу ми хочемо звернути на категорію віку, а саме на аудиторію старшого покоління. Чи мають змогу люди похилого віку здобувати знання, подібно до молоді та чи варто їм взагалі навчатися? Таку можливість надає Університет третього покоління, відносно нещодавно відкритий у нашому місті. Подібні заклади освіти все частіше можна зустріти в різних містах України: Суми, Львів, Черкаси, Чернігів, Київ, Полтава, Прикарпаття та інші. Подібний напрямок освіти Україна запозичила закордоном, де цим вже давно нікого не здивуєш (Німеччина, Данія, Японія, Фінляндія, Швеція, Франція, Польща, Велика Британія, Австралія та багато інших країн).

Користуючись цьогорічною можливістю долучитися до цієї програми, було вирішено присвятити наукову працю дослідженню специфіки навчання людей літнього віку німецькій мові, зважаючи на те, що подібний вид навчання відносно новий в нашому місті.

Головна задача вчителя – створити сприятливі умови навчання для своїх учнів. Для досягнення цієї мети вчителю потрібно бути обізнаним не тільки в галузі мови, а й в галузі педагогіки, психології та соціології. Педагогічні виші дають чудову базу знань щодо психології школярів, знання мови та особливостей методики проведення занять. Втім немає такого курсу, яких пояснить, як працювати з людьми старшого покоління. Виходячи з тези, що за умови попиту будуть наявні й можливості, фахівці в Європі та світі вже давно розвивають напрям навчання осіб літнього віку, втім для України цей концепт все ще залишається новим. Тому за появи необхідності виникла потреба у розширенні знань в цій галузі, об'єднуючи досвід вітчизняних та зарубіжних дослідників.

Викладаючи іноземну мову літнім людям, потрібно зважати на низку факторів для досягнення максимальної результативності та комфорту навчального процесу. Одним із важливіших факторів успішного навчання є мотивація. На сьогодні вчені виокремлюють два види мотивації: власна (свідома мотивація, що залежить від самого індивіда) та зовнішня (мотивація виникає через вплив зовнішніх факторів). У процесі вивчення іноземної мови, як і у процесі вивчення будь-якого іншого предмету,



мотивація є найголовнішим фактором навчання. Порівнюючи рівень мотивації учнів загальноосвітньої школи різних вікових періодів (молодші, середні, старші класи) та студентів літнього віку, останніх можна співставити з учнями старших класів. Аргументом цієї тези є те, що учні молодших та середніх класів здебільшого вивчають іноземну мову через необхідність, як це пояснюють їм батьки та вчителі, а надалі вже від викладача залежить чи збереже учень інтерес до вивчення мови в подальшому. Спільною рисою учнів старших класів та студентів старшого покоління є усвідомленість та вмотивованість їх навчання тому, що вони розуміють, навіщо вони її вивчають та роблять це з власного бажання. Наступним за значущістю у рейтингу факторів йде інтерес. Неабияк важливо підтримувати у студентів достатній рівень зацікавленості у навчальному предметі, особливо коли мова йдеться про осіб поважного віку. Найчастіше літні люди вивчають іноземну мову через особисті та сімейні причини – багато з них подорожують за кордон, у багатьох закордоном сім'ї. Для них важливо здобути та в подальшому вдосконалювати свої навички поведінки у буденних ситуаціях, розуміти культуру та менталітет мешканців іншої країни та використовувати іноземну мову для досягнення цього розуміння. Ці причини зумовлюють потребу у детальному плануванні занять з цією віковою групою, особливо у доборі комунікативних ситуацій для обговорення (наприклад розмова по телефону, листування через електронну пошту, діалог при зустрічі, у магазині, у транспорті тощо).

Ще одним стимулом до навчання в осіб поважного віку є інтелектуальний стимул. Вивчення іноземних мов сприятливо впливає на роботу мозку, покращуючи швидкість реакції, пам'ять, асоціативне мислення. Вчені наголошують на користі вивчення іноземної мови аргументуючи це позитивним впливом на мозок в цілому, оскільки у процесі навчання використовуються всі ділянки кори головного мозку. Результатами своїх великомасштабних досліджень, психолог та професор з Канади Елен Бялісток разом із колегами доводить, що білінгвізм та знання декількох мов підтримують мозок у формі та затримують появу хвороби Альцгеймера приблизно на п'ять років. Також варто зазначити, що вивчення мови у похилому віці затримує деменцію та виконує функцію так званого «пізнавального резерву». Одним із проявів цього фактору навчання та одною із причин відвідування мовних курсів є конкуренція. Навчання в групі приносить не лише емоційне задоволення від соціалізації, але й дає змогу продемонструвати як свої знання з іноземної мови, так і обізнаність в інших галузях, таких як соціум, політика, культура, мистецтво тощо. Конкуренція стимулює студентів до більшої продуктивності через бажання показати та довести собі та іншим, що вони можуть зробити набагато більше, ніж від них очікують.

Так само як і мовні курси для школярів, факультативи з іноземних мов для представників «срібного» покоління є швидше місцем для соціалізації та взаємодії з однодумцями.

Виходячи з фізичних та психічних особливостей представників старшого покоління, варто окремо звернути увагу на підбір підручників та завдань для навчання. Оптимальний варіант – короткі уроки з послідовною структурою, детальним описом завдань рідною мовою та поясненнями до них. Такий вибір пояснюється особливостями уваги та швидкості мисленневих процесів – по-перше, навіть організм та особливо мозок школярів та молодших студентів потребує зміну виду діяльності після 20 хвилин виконання однотипних завдань, кращий вихід із такої ситуації – коротка перерва; по-друге, студенти старшого покоління сприймають інформацію не так швидко, як молоде покоління – спочатку вони повинні все ретельно обдумати, перевірити свої думки кілька разів, тому час від часу потрібно узагальнювати та повторювати пройдений матеріал [7, с.75-103].

Серед вікових факторів, які суттєво впливають на планування та проведення занять, а також шляхів їх вирішення, виокремлюють наступні [2]:

– процес обробки інформації сповільнюється, тому не бажано використовувати на уроках завдання, які потрібно виконати за певний проміжок часу [1, с.52-61], [8, с. 193-201];

– процес запам'ятовування інформації триває довше, тому не варто пояснювати новий матеріал одразу переходити до його застосування на практиці, натомість необхідно впевнитись, що викладений матеріал був зрозумілим та максимально спростити текст пояснення цього матеріалу, а також не варто за один урок навантажувати учнів великою кількістю нової інформації, вистачить однієї теми або одного граматичного правила [4, с.77];

– погіршення слуху студентів призводить до потреби збільшення гучності власного голосу для покращення сприймання нової інформації [6, с.365-370];

– зменшення якості вибіркового сприймання на слух – людям похилого віку важче концентрувати увагу на потрібній інформації, яка подається з фоновим шумом і відрізнити потрібні та важливі звуки від непотрібних, тому під час виконання завдань для розвитку діалогічного мовлення, аудіювання та інших видів вправ, що потребують аудіо-супровід варто обирати записи без фонового шуму, або озвучувати все самому викладачу;

– погіршення зору – зазвичай можна компенсувати окулярами, але також у цьому віці слабшає контрастне сприйняття кольорів, тому більш доцільні для використання під час занять не старі зелені та коричневі дошки з крейдою, а сучасні білі дошки з маркерами [5, с.77]. Головне, щоб і в класі, і в підручнику слова і тексти були написані великим шрифтом, який легко побачити;

У наш час стає все складніше відмовитися від сучасних методів навчання. Принципи, які зазвичай використовуються в сучасному викладанні іноземної мови, не доцільні для занять зі старшими учнями. До таких відносяться:

- Прогресивний монологізм
- Відмова від перекладів



- Винесення граматичних тем на самостійне опрацювання учнями
- Самостійне навчання
- Орієнтація на дії та результат

На заняттях з вивчення іноземної мови люди похилого віку потребують детального і зрозумілого пояснення граматичних правил та перекладу незрозумілих та складних для перекладу слів. Представники дослідної групи є вихідцями вітчизняної навчальної системи, яка до цього моменту зазнала значних змін. Методи роботи на уроці у наш час дуже відрізняються від методів роботи тодішніх педагогів, отже вони є новими та незнайомими цій категорії студентів, а все незнайоме здебільшого викликає у людини страх та невпевненість. Тому не варто одразу переходити до інтерактивних методів навчання або методів, що базуються на довготривалому обговоренні проблемного питання чи ситуації.

Наступним кроком до створення сприятливого середовища на уроках іноземної мови є використання наочності. Проте краще обрати велику картину замість колажів з багатьма невеликими картинками. Деякі колажі із зображень призводять до сенсорного перевантаження.

В Україні недостатньо розвинена матеріальна база для навчання літніх людей. По-перше, немає підручників, посібників чи зошитів із завданнями та рекомендаціями щодо навчального процесу. Відповідно виникає проблемна ситуація – з моменту коли студенти починають вивчати методику викладання своїх фахових предметів, вони спираються на готову, затверджену Міністерством освіти програму, яка до того ж кожного року оновлюється та удосконалюється. Спираючись на вже готові вимоги та потреби учнів школи вони проектують плани уроків та позакласних закладів відповідно до поставленої мети та в ході навчального процесу змінюють її відповідно до результатів діяльності цих учнів. Що ж стосується навчальної групи 50+, то відповідно до наказу міністерства соціальної політики України, що набув чинності 25.08.2011[9], студенти-викладачі не мають чітких орієнтирів щодо викладання. Для літніх людей немає спеціалізованих підручників, тому викладачі власноруч планують подальших хід занять, беручи за основу наявну матеріальну базу, а саме підручники та посібники для школярів та студентів. Варто також зазначити, що теми, точніше кажучи їх наповнення, які вивчають школярі та студенти, значно відрізняються від того, що хочуть вивчати літні люди. Їм не цікаво, як школярі проводять свій вільний час, граючи в ігри чи відпочиваючи з друзями, їм не важливо, як отримати можливість здобуття вищої освіти за кордоном чи програми обміну студентами. Найцікавішою для них є тема «Подорожі», але й у цьому випадку матеріал теми не зовсім відповідає потребам пенсіонерів. Вони ліпше відвідають музеї та виставки, ніж просто прогулюватимуться містом.

По-друге, відсутня професійна підготовка викладачів, які проводять заняття. Навчання націлене не стільки на засвоєння знань, скільки на соціалізацію людей старшого покоління та сам процес навчання. Немає чітких критеріїв щодо знань та навичок, які мають засвоїти учні, то ж процес оцінювання з одного боку значно ускладнюється, але з іншого боку цей процес поліпшується, адже потрібен лише фідбек від студентів цієї категорії щоб зрозуміти чи правильно проходять уроки.

По-третє, в деяких навчальних закладах не передбачено надання окремого приміщення тільки для даної групи осіб, тому вони змушені займати аудиторії вільні від студентів молодшого покоління. Це звісно не є великою проблемою, але особи старшого покоління відчувають дискомфорт через відсутність виділеного спеціально для їх потреб приміщення.

Що до методів проведення навчання осіб третього віку та характеру завдань, то міністерство соціальної політики України пропонує наступні види роботи: мозковий штурм, вивчення випадків, дебати, дискусії, індивідуальні вправи, навчання в парах, доповідь, розповіді історій, розв'язання проблеми, практичне оволодіння навичками, конференція, гра та демонстрація/показ [9]. Не можна не погодитись, що всі перераховані методи є дієвими та заслуговують на місце в арсеналі викладача іноземної мови, але лише декілька з них доцільні для використання на уроках з літніми людьми. Причинами неможливості використання цих методів наступні:

– Мозковий штурм, конференцію та дискусію неможливо проводити у групі з низьким рівнем знання мови. Ці методи доречні для використання у старшій школі з учнями, що засвоїли рівень знання мови A2-B1, але й для них це буде дещо складним завданням;

– Індивідуальні вправи не особливо доцільні через відсутність можливості перевірити їх протягом пари тому що по-перше, студентів у навчальній групі багато і по-друге, потрібно постійно контролювати виконання всіх вправ студентами та в разі чого встигнути попередити або виправити помилку.

– Гра – своєрідний метод навчання іноземної мови через те, що ігри добираються відповідно віковим та розумовим здібностям учнів, а дібрати гру для дорослої людини з початковим рівнем знань

Що ж стосується країн Європи, конкретно Німеччини, то Beatrice Baglioni Greilberger, Catherine Castellani, Isabella Wachter стверджують, що люди похилого віку щоденно контактують з такими темами, як сім'я, їжа та напої, святкові ситуації, подорожі, історії з минулого, спогади та культура. І навпаки, вони навряд чи знаходяться в тісному зв'язку із засобами масової інформації, правильним харчуванням та спортом. Вони вважають, що це може також відображати оцінку людей похилого віку в нашому суспільстві. З одного боку, покоління 50+ сьогодні більш активніше, ніж у минулому, з іншого – менш довірливе (наприклад, у спілкуванні з "новими" медіа) [3; с.41-42].

Наочність. Найбільш важливим є зрозуміла та чітка схема. Під девізом "менше не значить гірше" можна вибрати більший розмір шрифту, але зменшити кількість вправ на одній сторінці. Загалом, менше уроків слід включити до книги, щоб мотивація збереглася мотивація успішно виконаної роботи. Також було згадано про можливість запропонувати додаткові книги з додатковою інформацією. Зображення повинні



бути великими і кольоровими, але не з занадто великою кількістю деталей, оскільки вони не особливо підходять для цієї цільової групи[3; с.43].

Грамматика та лексика. Чітка і лаконічна грамматика в контексті комунікативних вправ настільки ж важлива, як і регулярне повторення нових структур речення. Також бажаними є таблиці з дієсловами та їх прийменниками. Нову лексику слід повторювати і закріплювати у вправах, творчих завданнях письмово та усно. Для всіх видів роботи бажаними є прості та зрозумілі завдання. На додаток до згаданих вище, можна згадати такі теми: історія, мистецтво, архітектура, музика, візити в театр, кіно, біографії відомих людей, здоров'я, домашня робота, сад, здоровий образ життя, застосування нових медіа (Skype, бронювання подорожей ...), географія, культурні відмінності (міміка, жести), подорожі, актуальні новини. Варто уникати таких тем, як «будинки для пенсіонерів» та вікові хвороби з етичних міркувань[3; с.43-44].

Висновки. Під час роботи з групою студентів поважного віку варто зважати не тільки на вимоги до проведення занять, прописані законодавством, але й на психічні та фізіологічні особливості цієї категорії людей. Проектуючи майбутній урок варто спиратися на думку, що ці студенти сприймають матеріал не так як школярі та підбирати завдання, матеріал та види діяльності відповідно до їх потреб, інтересів та бажання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Baltés P. B., Ulman Lindenberger U., Staudinger U. M. Die zwei Gesichter der Intelligenz im Alter. // Spektrum der Wissenschaft. – 1995. – №10. – S. 52-61.
2. Berndt A. Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdspracheragogik/ A. Berndt. – München: iudicium Verlag, 2003. – 254 S.
3. Elisabeth Feigl-Bogenreiter (Hg.) MEHRSPRACHIG statt EINSILBIG. Sprachen lernen bis ins hohe Alter. // VÖV Verband Österreichischer Volkshochschulen. Edition Sprachen. – 2013. – №6. – S. 59.
4. Fleischmann, Ulrich M. Gedächtnis und Alter. //Huber Verlag. – 1989. – №77. – 419 S.
5. Lindenberger, Ulman „Was ist kognitives Altern? Begriffsbestimmung und Forschungstrends“. // Staudinger, Ursula M. & Häfner, Heinz (Hrsg.) Was ist Alter(n)? Berlin & Heidelberg, Springer Verlag. – 2013. – S. 69-82.
6. Lotfi, Yones “Quality of life improvement in hearing-impaired elderly people after wearing a hearing aid” // Arch Iranian Med. – 2009. – №12 (4). – S.365-370.
7. Medina J. Gehirn und Erfolg. 12 Regeln für Schule, Beruf und Alltag/ J. Medina. – Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 2009. – 338 S.
8. Wartenburger, I., Kühn, E., Sassenberg, U., Foth, M., Franz, E.A., van der Meer, E. „On the relationship between fluid intelligence, gesture production, and brain structure” // Intelligence. – 2010. – №38. – S. 193-201.
9. Наказ від 25.08.2011 № 326 «Про впровадження соціально-педагогічної послуги "Університет третього віку". – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0326739-1>.

Карина ХАНКІНА

СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРІВ ДЕТЕКТИВНОГО ЖАНРУ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Токарєва Т.С.

Вивчення детективного жанру в літературознавстві триває уже близько століття, з кожним етапом розвитку науки набуває нових форм і тому досі не втрачає актуальності. Якщо говорити узагальнено, детектив вивчали з позиції його масовості, прагматики та інших аспектів. Особливий інтерес у літературознавців від початку ХХ століття викликали структурні особливості детективу. Зважаючи на те, що цей період, судячи з характеру останніх досліджень, завершив своє існування, доцільно подивитись на нього з перспективи часу і проаналізувати його основні етапи.

Детектив як літературний жанр став об'єктом наукового розгляду доволі пізно. Головною причиною цього стала недооцінка його естетичної складової. Причини такого суперечливого ставлення до детективу криються у його парадоксальній природі. Сьогодні, коли у світовій літературі відбувається переоцінка цінностей, постає важлива проблема місця жанру детектива, історії його розвитку та типології у контексті світової літератури кінця ХІХ початку ХХ століття [7].

Звернення до проблеми застосування стилістичного аналізу зумовлено увагою до проведення шкільного аналізу художнього твору з урахуванням його методологічної основи, визначеної в методичній науці.

Необхідність застосування стилістичного аналізу під час вивчення детективних творів зумовлено особливостями самих текстів, необхідністю пошуку нових підходів і прийомів щодо аналізу художнього твору. У розмаїтті концепцій дослідження тексту вирізняється стилістичний вид аналізу. Актуальність його застосування в шкільній практиці визначається предметом дослідження – особливою увагою до категорії стилю. Стиль є фактором соціального буття твору, а також суспільної визначеності його автора, урахуовуючи поєднання в тексті літературних традицій і новаторства.

Мета статті: дослідити основні аспекти аналізу стилістичних особливостей у творах детективного жанру.

Наукова розробка. Значний внесок у розробку цієї проблеми зробили дослідники: З. Кирилюк, Є. Пасічник, Н. Волошина, В. Маранцман, Л. Мірошниченко, Ю. Султанов, О. Ісаєва, О. Ніколенко, Ж. Клименко, К. Бабенко та інші.

Виклад основного матеріалу. Художні твори відіграють провідну роль і в пізнанні іншої культурної дійсності, і у формуванні позитивного ставлення до країни та народу, мова якого вивчається. Уміння читати надає можливість учням у своїй подальшій діяльності користуватися іншомовною літературою для пошуку інформації за фахом чи інформації, яка цікавить, задовольняти свої читацькі чи творчі потреби, удосконалювати вміння усного мовлення, аудіювання.

У сучасній методиці навчання іноземних мов питання про використання автентичного тексту для досягнення різних цілей навчання розглядаються достатньо широко [5]. Використання творів детективного жанру на уроках німецької мови залежить від ступеня навчання та мети уроку.



Є.Х. Вільялон, проаналізувавши жанри художньої літератури, зробив висновки про те, що в романі розповідається про велику кількість персонажів, подій, складних життєвих ситуацій. Оповідання ж детективного типу характеризується яскравим сюжетом, динамічним розвитком інтриги, непередбачуваними і неочікуваними поворотами. Дія оповідання відбувається локалізовано (в одному місті, на острові тощо). Фігура детектива (поліцейського), наявність таємниці, яка вимагає розв'язання, є обов'язковими елементами цього типу оповідання. В таких оповіданнях зображуються зазвичай стосунки між героями, які підозрюють один одного і намагаються розкрити таємницю або злочин. Головними в цих оповіданнях є логіка, дедукція, зіставлення, опора на здоровий глузд, процес інтенсивного мислення та підведення висновків.

Л.П. Смелякова виокремила п'ять принципів відбору твору для вивчення німецької мови. Один із них, а саме принцип відбору твору за смисловим потенціалом, найбільш відповідає змістовно-мовленнєвому підходу, який, на нашу думку, є одним з пріоритетних. За цим принципом оповідання розглядаються згідно з тими функціями, які вони виконують в навчальному процесі. Л.П. Смелякова акцентує такі функції твору: стимулюючу, актуалізуючу та еталонну. Стимулююча функція, корелюючи з його жанровою належністю, його сюжетними та композиційними особливостями, способом викладення, є, на нашу думку, найважливішою функцією усно-мовленнєвого потенціалу твору у процесі навчання [9].

Навчання учнів на матеріалі німецькомовних детективних оповідань може бути успішним тільки при наявності у читачів позитивного емоційного ставлення до художнього твору. Джерелом емоцій в оповіданні детективного типу можуть бути автор, оповідач, персонаж, вчинок персонажа, подія, інтрига та ін. Малий обсяг оповідань забезпечує цілісне емоційне сприйняття, результатом якого є виникнення емоційного ефекту та вражень від прочитаного.

У безпосередньому зв'язку з емоційним аспектом перебуває мотиваційний аспект оповідання. Емоції, які виникають в процесі навчальної діяльності, приводять до формування пізнавального інтересу, який є одним з головних мотивів навчальної діяльності. Пізнавальний інтерес позитивно впливає на психічні процеси мислення, сприйняття, пам'яті, уявлення тощо, які під впливом інтересу набувають активності й направленості і, в свою чергу, впливають на процес та результати навчальної діяльності.

Отже, оповідання детективного жанру є джерелом інформації, яка не тільки усвідомлюється, а й переживається підлітками. Таким чином, такі компоненти оповідання, як сюжет, авторська модальність і манера викладення впливають на емоції та стимулюють їхню розумову та мовленнєву діяльність під час роботи над художнім твором. Текст детективного оповідання також виступає потенційним мотивом, який стимулює розумову й мовленнєву діяльність учня, забезпечуючи його мотиваційну готовність до висловлювання. Цей потенційний мотив складається з таких якостей змістовних та образних компонентів оповідання: заголовку, сюжету, персонажів, авторської модальності та манери написання [3].

Стимулююча функція твору безпосередньо пов'язана з його актуалізуючою функцією, що зумовлена наявністю в творі проблем, актуальних і цікавих для учнів-читачів. Художні твори, де розглядаються морально-етичні та соціальні проблеми, твори, які містять афоризми, сентенції, роздуми можуть стати предметом обговорення і допомоги об'єктивно оцінити сучасні життєві проблеми. Наприклад, в таких оповіданнях детективного типу, як "Jeder ist käuflich", "Tatort: Krankenhaus", "Der Mond war Zeuge" V. Borbein, Marie Claire, "Die Spur führt nach Bayern", "Tödlicher Irrtum", "Gefährlicher Einkauf" V. Borbein, Ch. Baumgarten розглядаються актуальні на сьогоднішній день проблеми: конкуренція, суперництво, заздрощі, ревності, шантаж, зрада, помста, викрадення дітей, дружба, кохання, стосунки між людьми та ін. Отже, актуалізуючу функцію виконують всі ті компоненти художнього твору, що змушують читача роздумувати, порівнювати, шукати пояснення, звертатися до контексту, проводити паралелі з навколишньою дійсністю. В оповіданні детективного типу актуалізуюча функція проявляється у вигляді недоговорювання, створення настрою загадковості, натяків на щось незбагненне, що не піддається логічному тлумаченню. Ця функція спонукає читача робити припущення, інколи навіть неправильні, на тлі яких проникливість героя видається геніальною [4].

Еталоном монологічних висловлювань на основі оповідань детективного типу є стимулюючі за змістом описи персонажів, місць, де відбуваються ті чи інші події, розповіді про різні факти, проблемні та актуальні міркування про загальнолюдські цінності, конфлікти, тенденції тощо. Стосовно вивчення творів детективного жанру учням слід вказати, що він є дуже поширеним та популярним [9].

На основі опрацьованого матеріалу нами визначено два головні підходи, а саме: комунікативно-смисловий та змістовно-мовленнєвий, а відповідно до них і дві провідні функції, які має виконувати художній твір в процесі навчання німецької мови. Відповідно до них було визначено та обґрунтовано рід, жанр та тип художнього твору для використання у навчанні німецької мови старшокласників.

Сучасна детективна література, адресована підліткам, неодмінно повинна використовуватися у процесі викладання німецької мови у старших класах та в позаурочній діяльності. Слід зауважити, що мова класичних творів часом ставить непереборний бар'єр між читачем-підлітком і досліджуваним матеріалом, через що зникає інтерес до класики. У підлітків недостатньо сформоване уявлення про те, що такий класичний добуток: до класики вони відносять фактично всю літературу минулих століть, що говорить про несформованість критеріїв, часто - відсутності елементарної грамотності на рівні даних про жанрову природу літературного твору. Ця обставина може негативно вплинути на успішність виконання завдань з читання детективних оповідань та їх подальшого стилістичного аналізу. Зростаючий інтерес до читання сучасного підлітка не свідчить про сформованість культури читання: про це говорить неухильність до автора



книги, деталей сюжету, невміння передати основний зміст і осмислити прочитане. Виховання вдумливого читача залишається найпершою турботою вчителя.

Твори детективної літератури є стійкою літературною формою, оскільки вони завжди опираються на ту саму сюжетну конструкцію – розкриття загадкового злочину. Уся дія в класичному детективі вибудовується навколо двох центральних персонажів – детектива й злочинця, одному з яких приречено виступати в ролі позитивного героя, а іншому – негативного. Це те типологічне, що визначає жанр детективного роману або розповіді.

У текстах детективних творів описуються успішні зусилля детективного героя, спрямовані на те, щоб ідентифікувати злочинця. Звідси випливає, що детективний добуток виділяється, серед добутоків інших жанрів не за ознакою того, що в ньому описані неймовірні події, а по зовсім чіткій композиції, по своїх структурних ознаках, по своєму синтаксису. Під композицією детективного тексту ми розуміємо внутрішню структуру оповідального тексту літературно-художнього жанру, у якому законами будови сюжету є зав'язка (у загальноприйнятій термінології), потім розвиток (хід дії) і кульмінація (розв'язка) [6].

Ефективність застосування стилістичного аналізу значною мірою залежить від урахування психолого-педагогічних умов, серед яких основними є: залучення у навчальний процес таких мисленевих прийомів, як аналіз, синтез, узагальнення, порівняння; створення толерантної творчої атмосфери на уроці, використання «позитивної інтриги», постійне стимулювання самостійності учнів, їх самовизначення, прояву особистості; урахування вікових змін і прагнення учнів старших класів до творчо-конструктивної діяльності, їхніх навчальних та індивідуальних можливостей.

Методична система застосування стилістичного аналізу сприяє створенню таких навчальних ситуацій на уроці, що дають змогу учням масштабно сприймати власний внутрішній світ; досягти певного інтелектуального рівня розвитку; збагатити ментальний досвід; сформувати цілісний Я-образ, неповторну індивідуальність; визначати власний стиль мовлення й поведінки.

У німецькому детективному дискурсі нами виділено дві когнітивні моделі, які представляються у вигляді структури предметно-референтної ситуації і її процедурної частини. Предметно-референтна ситуація в детективному дискурсі – це чітка програма. Автор детективного тексту планує її за певними правилами детективного жанру [7]. Когнітивна модель детективного дискурсу – процедурна ситуація – це ситуація, у якій автор детективного тексту впливає на читача, вдаючись до певного тону, характеру оповідання, що викликають у читача відповідний емоційний настрій. Тон або характер оповідання детективного тексту включає наступні елементи: зображення «таємничого», зображення «жахливого»; барвисте оформлення; зображення подій за схемою: у першій частині детективного тексту – здійснення злочину – більш діюча частина й у другій частині – аналіз методів його розкриття – більш описова частина; спосіб здійснення дії.

Для виявлення закономірностей текстотворення ми вдалися до дослідження й зіставлення різних одиниць тексту: лексеми, абзацу, діалогу й власне композиційно-мовних форм. Дослідження процесу текстотворення на рівні діалогу показало, що в текст детективного жанру діалог уводиться, як правило, двома основними способами: він або перебуває в препозиції до подій, що відбуваються, заснований на побутовому контексті (у цьому випадку він незначний за обсягом, служить загальною характеристикою кола інтересів героїв, роду їх занять), або розташований у постпозиції до подій, що відбуваються.

Збільшення груп конкретних іменників у діалогах детективних оповідей відбиває прагнення автора до точності й деталізації при відтворенні, що відбувається, що всерйоз впливає на ритм діалогу, трохи сповільнюючи його. Абстрактні ж іменники привносять у тексти елемент загадковості. Вони сконцентровані переважно в перших частинах діалогів, у другій же впливає їхнє логічне пояснення [2].

Для діалогів у детективах характерним є вживання суперлативів, що виражає підвищене емоційне відношення героїв твору до об'єкта мови. До суттєвих рис діалогу тут відносять вживання лексем, що називають одиниці виміру, що має особливе значення при розслідуванні злочину. Бажання конкретизувати час здійснення дії обумовлює часте використання числівників.

До граматичних способів вираження зв'язку ми відносимо порядок речень, порядок слів, паралелізм синтаксичних конструкцій, співвіднесення вищо-часових форм дієслів-присудків, уживання артиклів і сполучні слова. До лексичних засобів зв'язку між реченнями у зв'язному фрагменті тексту ми відносимо: лексичні повтори; постійні синоніми (словникові) і синоніми контекстуальні; слова-замінники (субститути), до яких відносяться особові займенники, вказівні займенники й прислівники, сполучні слова й нульові субститути (словесні пропуски). Усі зазначені засоби зв'язку частин тексту доповнюють один одного, їх функції перехреснюються, утворюючи складний контур зв'язку.

Аналіз композиційно-мовних форм як складових текстових структур показав, що в більшості детективних текстів, оповідальний і описовий типи передачі інформації представлені приблизно в рівних співвідношеннях, а от мовна форма "міркування" домінує, тому що інтерес і автора тексту, і читача зосереджений на процесі розслідування, де читач і автор міркують разом, відшукуючи злочинця. Саме за допомогою зміни таких мовних форм, як опис, міркування й повідомлення, автор детективного твору успішно здійснює керівництво плином художнього часу, швидко змінює лінійність розгортання подій і їх логічне проходження, підтримує інтерес читача до детективного твору протягом усього часу.

До композиційних особливостей проаналізованих нами детективних творів слід віднести широке використання авторами епіграфа й алюзії, які виражають у стилій формі основну думку, ідею, проблему детективного твору. Особливістю алюзій, представлених у новелах, є їхня «прогнозуюча» функція – алюзії в алегоричній формі пророкують наступні трагічні події [5].



Спрямованість на адресата є невід'ємною передумовою комунікації взагалі й художньої комунікації зокрема. Орієнтація на адресата розглядається нами як предмет особливої художньої й комунікативної активності автора тексту. При такому підході до розуміння художнього тексту читачем, його опис дослідником не може бути повним без реконструкції "образа аудиторії", тобто включеного в текст твору, про його ідеального читача, роду, що виступає своєрідним кодом для реальної читачької аудиторії. У рамках художньої комунікації спрямованість на адресата як властивість тексту може трактуватися як одна зі сторін авторської присутності, як відображені в тексті співвідношення – близькість або зіткнення – авторської й передбачуваної читачької точок зору і як включена в текст програма його інтерпретації передбачуваним читачем за допомогою окреслення певного способу адресації й/або конструювання поведінки ідеального читача як установлюваного текстом набору умов успішної комунікації.

Отже, твори детективного жанру є ефективним навчальним матеріалом для використання на уроках німецької мови у старших класах закладів загальної середньої освіти з метою їх стилістичного аналізу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. - М.: Флинта: Наука, 2004. – 495 с.
2. Банникова И.А. О стилистическом контексте детектива и методах его исследования и приложения // Дост.: www.ruthenia.ru/volsky/txt/ bannikova.doc.
3. Бовкіт Х. І. Німецька мова : навч. посіб. для студ. I–III курсів за напрямом підготовки "Здоров'я людини" / Бовкіт Х. І., Колодій М. О., Мельник М. М.; [за ред. Денисенко С. Н.]. – Львів : ЗУКЦ, 2013. – 136 с.
4. Брандес М. П. Стилистический анализ: На материале немецкого языка. М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – 420 с.
5. Гончарова Е. А. Теория и практика стилистического анализа : учеб. пособие для студ. филол. фак. вузов. М. : Академия, 2010. – 310 с.
6. Краснова Л. В. До проблеми аналізу та інтерпретації художнього твору / Л. В. Краснова. – Дрогобич : ТзОВ «Вимір», 1997. – 147 с.
7. Крюкова Л. С. Сюжетная перспектива в рассказах детективного жанра : автореферат диссертации... кандидата филологических наук / Л. С. Крюкова. – Москва, 2012. – 26 с.
8. Матковська Г. О. Композиційна організація художнього тексту // Г. О. Матковська. – Київ: Вид. Національний технічний університет України "КПІ", 2011. – С. 40 – 46.
9. Носков С. О. Самовчитель німецької мови / Носков С. О. – Вид. 13-е. – Київ : А.С.К., 2005. – 384 с.
10. Смородинова М. В., Ерєміна Е. И. Предпочтения детей и подростков в выборе литературы для чтения // Молодой ученый. – 2010. – №1-2. Т. 2. – С. 269-272.
11. Сильман Т. И. Пособие по стилистическому анализу немецкой художественной литературы : для студентов пед. ин-тов (на нем. яз.). Л. : Просвещение, 1969. – 412 с.

Ольга ЧЕРНИШОВА

ОСОБЛИВОСТІ СУБСТАНТИВОВАНОГО ІНФІНІТИВА

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Хоменко Т.А.*

У статті досліджуються типові синтаксичні функції субстантивованого інфінітива в історичному розвитку – від давньоверхньонімецького періоду до сучасної німецької мови.

Об'єктом розгляду в даній статті є особливості його функціонування на рівні речення на матеріалі давньо-німецької писемності в діахронічній перспективі з давньоверхньонімецького періоду.

Інфінітив в німецькій мові займає перехідне місце між дієсловом та іменником, що, в першу чергу, реалізується на рівні речення, в якому він виступає як в дієслівній, так і в іменній формах. Традиційно інфінітив, що вживається в типовій для імені дистрибуції, називають субстантивованим. Дериват в цьому випадку завжди має виражені загальні значення в його процесі, тобто "дії в номінації", "Verbal – Nomina", "Verbal – Abstrakta" [6, 132], як правило, не має статусу множини.

Особливості значення субстантивованого інфінітива (CI) релевантні і для інфінітива в цілому, незалежно від виконуваної ним синтаксичної ролі в реченні, наприклад: "Der substantivierte Infinitiv bezeichnet die Verbalhandlung als solche, ohne temporale Bestimmung, ohne Subjekt oder Aktanten und charakterisiert im Vergleich zu den anderen Verbalabstrakta, die Verbalhandlung als Verlauf" [10, 78]. Щодо можливості підпорядковувати актанти слід зауважити, що в сучасній німецькій мові CI здатний конкретизувати своє процесуальне значення як за допомогою обставин, так і зберігаючи об'єкти: або утворюючи з ними складені слова, або в формі атрибута в генитиві; вказівка на дію маркується присвійним займенником. Порівняємо:

Обставина => Dass du ewig denkst an mich... (J. W. Goethe)

Прямий додаток => das Märchen erzählen (J.W. Taschler), beim Studieren dieser Arbeit (K.S.Franz);

Підмет => durch sein Ausbleiben (F.A. Herbig).

Тема наслідування аргументів базового дієслова CI докладно розглядається в дослідженнях Kerstin Blum «Nominalisierte Infinitive: eine empirisch basierte Studie zum Deutschen».

Розробляючи дане питання, автор приходиться до однозначного висновку про неможливість збереження доповнень давального і знахідного відмінків похідного дієслова при його субстантивації [9, 17-18].

Синкретичний характер інфінітива можна наочно проілюструвати такими прикладами, в яких належність певної частини мови залежить виключно від способу написання:

Jung sein ist schön, alt sein ist bequem (M. v. Ebner-Eschenbach);

Altwerden ist das neue Jungsein (Titel des Artikels, Zeitschrift Cicero).

Віддієслівні іменники в «застиглих» відмінкових формах (давального, знахідного і локатива), очевидно, функціонували вже в індоєвропейській при присудку в каузативному значенні. CI однозначно зустрічаються в текстах давньоверхньонімецького періоду, питання про існування даного роду конверсії в готській залишає сумнів в силу його тісної залежності від грецької мови [7, 14].



Одним з характерних явищ для давньовіснопімецького періоду є поєднання зі з інфінітивом в дативі, двоїтий характер якого ускладнює точне виокремлення у нього домінуючих (іменних або дієслівних) ознак. Порівняємо літературні фрагменти:

To gebot er iu ze demo lebinne mit minnon hie ze wesinne (Noker, Memento Mori).

Joseph Davides sun ni curi thû forhtan zi nemanne Mariun thina gimahhun (Tatian).

У сучасній німецькій аналогічні «прийменникові конструкції з іменниками віддієслівної семантики» (термінологія, згідно В. Адмоні [1: 289]) зустрічаються досить часто, так як вони більш компактним чином, ніж інфінітивні обороти зі *im zu*, здатні передавати значення каузативності.

Порівняємо:

<...> deshalb neige ich ein wenig zum Fachsimpeln ... (D. Glattauer Gut gegen Nordwind).

<...> und auch ich werde zum Jubeln hochgezogen (T. Jaud, Überman).

Поява поєднань стягнутої форми артикля і прийменника *zu* з СІ належить до ранньовіснопімецького періоду (приклади використання в літературі середньовіснопімецького періоду) і, швидше за все, пов'язано з розвитком тенденції написання іменників з маюсколом. Так, вже у Бранта:

Viel Narren sind wohl reif zum Drücken (S. Brant, Das Narrenschiff).

Випадкове написання окремих іменників з великої літери, що виконувало здебільшого функцію логічного оформлення текстового вмісту в ранньовіснопімецькій літературі, відбувається в нововіснопімецький період способом маркування іменника як частини мови. СІ пишеться завжди з великої літери. Іншими словами, в німецькій мові остаточно на рівні системи за інфінітивом закріплюється здатність більш ергономічним чином висловлювати абстрактне узагальнення дії або стану в синтаксичному полі імені.

Вживання артикля з інфінітивом є одним з основних маркерів його субстантивзації; в сучасній німецькій мові не лексикалізовані СІ, за рідким винятком, вживаються з артиклем при поєднанні з прийменниками *zu/bei/in/an*, з прийменниками *mit* і *durch* переважно без артикля, в поєднаннях з іншими прийменниками, використання артикля варіюється.

Неозначений артикль перед СІ, як і перед іншими абстрактними іменниками, в сучасній німецькій не ставиться. Однак, в середньовіснопімецький період СІ з невизначеним артиклем і присвійним займенником зустрічаються набагато частіше, з означеним артиклем - набагато рідше:

<...> diu vreude verkêrte sich in ein weinen unde in ein klagen (H. von Aue, Iwein).

<...> ûf si wart in dem palas ein luogen und ein warten (K. von Würzburg, Trojanerkrieg).

Iuwer weinen ist mir swaere... (H. von Aue, Erec).

Was iu mîn komen dô iht leit? (W. v. Eschenbach, Parzival).

Даний факт дає підставу припустити, що СІ на початковому періоді розвитку німецької мови не був абстрактним іменником, він показував, в першу чергу, процесуальність дії, а при вживанні з неозначеним артиклем вказував на його комплексний характер.

Отже, слід зазначити, що на семантикоморфологічний і дистрибутивний розвиток СІ незаперечний вплив надав ряд процесів, що почалися в кінці ранньовіснопімецького періоду. В першу чергу, це поширення і подальше закріплення за іменником, відповідно і за СІ, написання з великої літери, а також розвиток аналітичних форм дієслова і формування рамкової конструкції як структурноутворюючого елемента німецького речення. Взаємне накладення цих двох процесів на рівні системи остаточно розділило, в залежності від синтаксичних функцій і дистрибуцій, німецький інфінітив на вербальний і субстантивований.

Діахронічний аналіз синтаксичних функцій СІ дозволяє стверджувати, що при розвитку німецької мови інфінітив послідовно реалізує синтаксичний потенціал іменника.

Нижче наводиться перелік прикладів з німецькомовної літератури різних історичних періодів для кожної характерної для сучасного німецького синтаксичної функції СІ.

Функціонуючи на рівні речення в якості додатка або підмета, інфінітив в більшій мірі реалізує закладений в ньому в процесі історичного розвитку потенціал імені.

Підмет:

Сучасна німецька мова: <...> Verrat mir doch dein Rezept zum Schlankwerden! (T. Jaud, Überman).

Nhd: Ein grosses angstvolles Harren war in ihnen gewesen (W. Bloem, Das iserne Jahr).

Fhd: dennoch wirt das loben dicke mit gespote gemischet (J. Tepl, Der Ackermann).

Mhd: Welt ir, sîn trûren ist verkêret (W. von Vogelweide, Lieder).

Ahd: <...> then lesen iz gilusti (Otfrid).

Додаток:

Сучасна німецька мова: Wir haben kaum noch an das Zustandekommen des Vertrages geglaubt. (J.W. Tasc hler, Deutschlehrerin).

Nhd: Da erbarmte sich seiner ein gütiges Erschaffen (W. Bloem, Das eiserne Jahr).

Fhd: Denn weder Weisheit, Einsicht, Rat, / Noch Macht vor Gott Bestehen hat (S. Brant, Das Narrenschiff).

Mhd: dažêren er im niht vertruoc (H. von Aue, Iwein).

Ahd: taz uuazer gab in trinchen, pouma scatotôn in (Notker).

Непрямі додатки:



Вживання безприйменникового СІ в давальному відмінку в функції непрямого додатку є периферійним і в літературі зустрічається досить рідко. Даний факт пов'язаний з конфліктом семантик *wem*(кому?) відмінка і абстрактного процесу дії, що виражається інфінітивом. Порівняємо:

Сучасна німецька: Und wenn wieder ein Tag zu Ende gegangen war, ein Tag, der sie dem erwachsensein näher brachte (J.W. Taschler, Deutschlehrerin).

Nhd: Wer war froher als er <...>, da ihm die Gelegenheit ohne sein Mitwirken zubereitet worden! (J.W. von Goethe, Wilhelm Meisters Lehrjahre).

Fhd: Viel sind aufs Spielen so versessen ... (S. Brant, Das Narrenschiff).

Mhd: Uns ist in alten mæren wunders vil geseit / von helden lobebæren von grôzer arebeit, / von frôuden, hôchgezîten, von weinen und von klagen ... (Das ibelungenlied).

Ahd: Uuib 'quad er innan thés,' gib mir thes drinkannes (Otfrid).

Означення:

Згідно Г. Паулю, використання субстантивациі похідного як непогодженого означення до іменника в родовому відмінку є найвищим ступенем його субстантивациі [11, 115]. Як правило, в подібному вживанні СІ супроводжується артиклем, порівняємо:

Сучасна німецька: <...> und er wusste, dass es nicht die Anstrengung des Laufens war (P. Süskind, Parfum).

Nhd: <...> so war zum zweiten Male die Wollust des Aufmerkens und Forschens groß (J.W. von Goethe, Wilhelm Meisters Lehrjahre).

Fhd: Es scheint unerwiesen zu sein <...>, daß sie außer dem Stande des Verdienstes oder des Zunehmens an der Liebe seien (Martin Luther).

Mhd: den Waleis twanc der minnen kraft swigens (W. v. Eschenbach, Parzival).

Ahd: Tharana datun sie ouh thaz duam: ougdun iro wisduam ougdun iro cleini in Thes tihtonnes reini (Otfrid).

Обставина:

СІ з різними прийменниками в сучасній німецькомовній літературі досить широко вживається в функції обставини різної семантики: часу (*im, beim, nach*), цілі (*zum*), способу дії (*mit, durch*).

Сполучення з прийменниками *zum, beim*, з одного боку, мають найбільшу частотність в сучасній німецькій, а з іншого, є найбільш молодим явищем в мові, вихідним із літератури раньоновеверхньонімецького періоду. Інфінітив з прийменниками *mit, durch, in* зустрічаються протягом всього розвитку історії німецької мови, з поступовим звуженням потенціалу:

Ін в сучасній німецькій вживається переважно з дієсловами руху, інструментальне значення поєднань з *mit, durch* перешкоджає реалізації семантики послідовної дії, виявляючи в першу чергу іменні властивості інфінітива [3, 26].

Сучасна німецька: Ich wette, du langweilst dich jetzt beim Lesen (J.W. Taschler, Deutschlehrerin).

Nhd: Aber im Umdrehen sah er plötzlich an der Treppe <...> drei alte Männer an einem kleinen Tisch sitzen (Brüder Grimm, Deutsche Sagen).

Fhd: Doch Crates warf sein Geld ins Meer, / Das hindert 'ihn beim Lernen sehr (S. Brant, Das Narrenschiff).

Mhd: do lieffen dav dvrch schouwen vil manich wip vnde man (Das Nibelungenlied).

Ahd: <...> thie andere iungoron mit ferennu quamun (Tatian).

Іменна частина складеного дієслівного присудка СІ з прийменниками *im/beim/am* і дієслівною зв'язкою *sein* в сучасній германістиці досліджується в розрізі прогресивних поєднань (також *am-Progressiv, rheinische Verlaufsform, deutscher Progressiv* і т.д.). За даними наших власних досліджень поєднання дієслова *sein* з *am* і інфінітивом зустрічаються з кінця XVIII століття, і, якщо *im/beim* можуть поєднуватися як з дієсловом *sein*, так і з різноманітними іншими дієслів, то *am* вживається тільки з дієсловом – зі часткою *sein*. Конструкції зі структурною схемою: субстантивований інфінітив + *im/beim* + *sein* відносяться до раньоновеверхньонімецького періоду. Що стосується давньовеверхньонімецького і середньоніжньонімецької мови, то, як вже говорилося раніше, досить складно розділити інфінітиви даних етапів історичного розвитку на дієслівні і субстантивовані, відповідно і присудок на складові іменні або складові дієслівні:

Сучасна німецька: Der bestimmte Artikel ist in der althochdeutschen Zeit erst im Werden (O.I. Moskalskaja, Die deutsche Sprachgeschichte).

Nhd: Eine einfache, derbe Frau, die mich auf dem Flur abfertigen wollte, da sie gerade beim Zimmerputzen war, trat mir entgegen (I. Frapan. Wir Frauen haben kein Vaterland).

Fhd: Wie wir aber wider in dem heimkehren waren, kamen wir inn ein dorf (Rastbüc hlein und Katzipori von M. Lindener).

Mhd: <...> daz sie im sagten sicherlich / waz diez bedeuten wer (Alexanderroman).

Ahd: Seno nu sô sliumo sô thiū stemna uuard thines heivlizinnes in minen orun ... (Tatian).

Підводячи підсумок, ми вважаємо, що в давньо- і середньоніжньонімецькі періоди інфінітив в більшій мірі виявляв властивості іменника, ніж дієслова. Вживання інфінітива з означуванням та неозначуванням артиклем в зазначені періоди не дозволяє віднести його до абстрактного іменника, хоча постійність прогресуючого значення на всіх етапах мовного розвитку свідчить про закладену в німецькому інфінітиві дуративної семантики. Раньоновеверхньонімецький період є незмінним моментом для даного мовного явища. Як було показано раніше, саме в цей період функціонування інфінітива в синтаксичному полі імені обмежилось рамками словотворчої моделі з обов'язковим орфографічним маркуванням подібної конверсії, що, в свою чергу, розширило його продуктивність до іноді абсурдних явищ сучасного німецького, наприклад: «das Inden-Wind-Schlagen meiner Ratschläge, durchlängeres Nachdenken und Inden-Akten-Blättern» (zit. Nach Weinrich [9, 94]). З іншого боку, сучасна конструкція так званого *am-прогресива* з сумнівним,



потенціалом до граматикалізації і прийменникові конструкції з герундіальним значенням, також отримали свій розвиток в раньоновірхньонімецькій період, являють собою послідовну реалізацію валентності інфінітива як члена дуративних дієслівних комбінацій. Прикладами можуть служити існуючий в середньовірхньонімецькій період і який вийшов з ужитку дуративний зворот *wesan + Infinitiv* або властиві сучасні моделі *sein + Infinitiv*:

<...> *die mit dem küenege waren jagen* (Lanzelot).

Wartihr Teppiche kaufen? (B. Kirchhoff, Schund Roman). Ich war sogar mit ihm einkaufen und essen (T. Jaud, Überman).

Таким чином, німецький інфінітив незалежно від способу свого написання, значення похідного дієслова і синтаксичної ролі в реченні послідовно експлікується значення тривалості дієслівної дії, що знаходить своє відображення протягом усього розвитку німецької мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Адмони В. Г. Исторический синтаксис немецкого языка. – М.: Высшая школа, 1963. – 334 с.
2. Бунятова І. Р. Еволюція гіпотаксису в германських мовах (IV–XIII ст.). – К.: Вид. центр КНЛУ, 2003. – 327 с.
3. Жирмунский В. М. История немецкого языка. – М.: Высшая школа, 1965 – 408 с.
4. Інфінітив в історії німецької мови (IX–XX ст.): [монографія] – К.: Вид. центр КНЛУ, 2010. – 207 с.
5. Інфінітив у системі частин мови // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія "Філологія", 2007. – Том 10. – № 1. – С. 113–119.
6. Москальская О. И. История немецкого языка. – Л.: Просвещение, 1969. – 286 с.
7. Проблема походження інфінітива німецької мови // Мова і культура. – К.: Видавн. Дім Дмитра Бураго, 2008. – Вип. X. – Т. IX. – С. 82–85.
8. Структурно-функціональні особливості інфінітива германських мов // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія "Філологія". – 2007. – № 2. – Т. 10. – С. 16–22.
9. Blume K. Nominalisierte Infinitive: eine empirisch basierte Studie zum Deutschen. Tübingen: Niemeyer, 2004. 138 S.
10. Kloocke H. Der Gebrauch des substantivierten Infinitivs im Mittelhochdeutschen. Dissertation. Göttingen: Kümmerle, 1974. 113 S.
11. Paul H. Deutsche Grammatik in 5 Bd. Bd. 3, Teil IV: Syntax (erste Hälfte). Halle (Saale): Niemeyer Verlag, 1954. 456 S.

СПИСОК ПРИЙНЯТИХ СКОРОЧЕНЬ

AHD – давньовірхньонімецька
MHD – середньовірхньонімецька
FHD – раньоновірхньонімецька
NHD – ново вірхньонімецька

Наталія ШУТЕНКО

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ ЯК ОСОБЛИВИЙ ВИД ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Апалат Г.П.

Фразеологізми – стійкі сполучення двох і більше слів, що створюють семантичну цілісність і відтворюються у процесі мовлення як готові словесні формули. Простіше кажучи, фразеологізм – фраза або вираз, в якому слова, вжиті разом, мають значення, відмінне від того, яке наведене в словнику для кожного конкретного слова. Вивчає фразеологізми порівняно молода лінгвістична дисципліна – фразеологія, основні поняття, обсяг проблематики та об'єкт вивчення якої ще остаточно не визначені. Численні тлумачні словники визначають термін "фразеологія" (від грецьк. *phrasis* – «вираз» і *logos* – «учення, знання») як такий, що вивчає сукупність сталих зворотів мовлення, які притаманні цій мові. Серед лінгвістів досі немає єдиної точки зору щодо складу фразеологізмів. Одні вводять до складу фразеологізмів широке коло словосполучень, включаючи крилаті вирази, приказки, афоризми. А інші підходять до визначення фразеологізмів тільки із граматичного погляду.

У перекладі слово фразеологія означає "вчення про звороти мови". Вперше систематизував сполучення слів і таким чином, став родоначальником теорії фразеології був Шарль Баллі [9, с.32]. Також цінні для розвитку фразеологічної теорії спостереження ми можемо знайти не лише в працях зарубіжних лінгвістів, але й українських і російських філологів, як: І.К. Білодіда, Ф.І. Булаєва, В.В. Виноградова, М.В. Ломоносова, Є.Д. Поливанова, О.О. Потебні, Л.І. Ройзенсона, І.І. Срезневського, П.Ф. Фортунатова, М.М. Шанського, О.О. Шахматова та інших [9, с.216].

Класифікуючи різномірний фразеологічний матеріал, мовознавці виділяють цілий ряд підкласів, видів, які дістають свої видові найменування.

Необхідність вивчення фразеологічних одиниць в школі зумовила актуальність дослідження.

Предметом дослідження є структурні та семантичні особливості англійських фразеологізмів.

Метою нашого дослідження є аналіз існуючих підходів до вивчення фразеологічних одиниць та існуючих класифікацій англійських фразеологізмів.

Фразеологічні одиниці дозволяється вважати самостійними одиницями мови, адже вони відзначаються низкою ознак, відмінними від інших лінгвістичних одиниць – від слова, звичайного вільного словосполучення, речення, – хоч вони мають з останнім немало спільного.

Низка подібних ознак зближує слова і фразеологічні одиниці: як складне ціле, і ті, й інші відзначаються стійкістю складу й структури; і ті й інші не конструюються щоразу у процесі мовлення, а відтворюються як готові значеннєві одиниці. Велика група фразеологічних одиниць, маючи лексичне значення і вільно реалізуючи граматичні категорії, зближується з лексемами й функціонально: такі фразеологізми входять у синонімічні взаємини з словами і виконують синтаксичні функції певних частин мови. Наприклад, синонімом до фразеологізму "chicken heart" є "cowardice", а до "sufferings of mind or body" – "pain". Але не всі фразеологічні одиниці мають лексичні синоніми, точніше більшість їх не має взагалі. І все ж у структурно-семантичному плані фразеологічні одиниці є більш складними утвореннями ніж слово.



Фразеологічні одиниці відрізняються від синтаксичних одиниць тим, що відтворюються як цілісні структури, а не будуються щоразу за певними синтаксичними моделями як вільні словосполучення чи звичайні речення.

Найістотніші риси фразеологічних одиниць – відтворюваність у процесі спілкування і цілісність значення. Але критерії дослівної неперекладності, незмінності складу, еквівалентності слову, метафоричності, експресивно-емоційного забарвлення тощо, які підкреслюються окремими дослідниками, по-перше, не притаманні усім фразеологічним зворотам, а по-друге, не допомагають розрізнити фразеологічні й нефразеологічні одиниці мови. Це ускладнює вироблення єдиного визначення і послідовної класифікації фразеологізмів.

Проте, у своїй книзі "Нарис стилістики" Шарль Баллі виділяв чотири групи словосполучень:

1) вільні словосполучення, тобто словосполучення, в яких немає стійкості, які розпадаються після утворення;

2) звичні сполучення, тобто словосполучення з відносно вільним зв'язком компонентів, який допускає деякі зміни;

3) фразеологічні ряди, тобто групи слів, в яких два поняття зливаються майже в одне. Стійкість цих зворотів закріплюється первинним слововживанням;

4) фразеологічні єдності, тобто сполучення, в яких слова втратили своє значення і виражають єдине нерозкладне поняття. Подібні сполучення не допускають перегруповання компонентів. В своїй пізній праці "Французька стилістика" Ш. Баллі розглядає звичні сполучення і фразеологічні ряди як проміжні типи словосполучень і відокремлює лише дві основні групи сполучень:

1) вільні словосполучення і 2) фразеологічні єдності [9, с.7]. Таким чином, Ш. Баллі відокремлює сполучення слів за ступенем стійкості: сполучення, в яких є свобода групування компонентів, і сполучення, в яких немає такої свободи. Він лише схематично намітив ці групи, але не надав їм детального опису.

Також широкого визнання у мовознавстві здобула і семантична класифікація фразеологічних одиниць, запропонована В.В. Виноградим. В основу його фразеологічної теорії покладено ступінь видозміни значення слова у різних синтаксичних і стилістичних умовах фразотворення. Як єдине значеннєве ціле, фразеологічні одиниці не є однаковими з погляду з'єднаності компонентів і співвіднесеності семантики усього вислову з семантикою його окремих складників-компонентів. Зважаючи на це, В.В. Виноградов розрізняє три типи фразеологічних одиниць – фразеологічні зрощення, фразеологічні єдності, фразеологічні сполучення.

Фразеологічні зрощення – це семантично неподільні фразеологічні одиниці, у яких цілісне значення невмотивоване, тобто не впливає із значень їх компонентів: *to go between* (бути посередником), *a quiet wedding* (негучне весілля), *to be dead with cold* (промерзнути до кісток). За визначенням В.В. Виноградова, фразеологічні зрощення – це "своєрідні складні синтаксичні слова" [8, с.336]. Компоненти фразеологічних зрощень нагадують морфеми у словах. Як і слова з невивідною основою, вони позбавлені внутрішньої форми. Лише глибоке етимологічне дослідження може допомогти розкрити механізм становлення фразеологічних зрощень і з'ясувати, чому саме ці слова-компоненти спонукали появу цілісного значення. Семантична неподільність виникає або підтримується у фразеологічних зрощеннях рядом факторів: а) наявністю у складі фразеологізмів застарілих слів, незрозумілих для загалу; б) наявністю граматичних архаїзмів; в) втратою у межах фразеологічної одиниці живого синтаксичного зв'язку.

Фразеологічні єдності – це також семантично неподільні фразеологічні одиниці, але цілісне значення їх умотивоване значенням компонентів: *horn of plenty* (повна чаша), *to do somebody proud* (надавати честь комусь), *to rise to the occasion* (бути на висоті). Семантична замкнутість фразеологічних єдностей може створюватися евфонічними чи формально-граматичними засобами – римою, алітераціями тощо. Фразеологічні єдності можуть виникати і внаслідок синтаксичної спеціалізації фрази, вживання її у певній граматичній формі, внаслідок наявності експресивних відтінків значення. До цього розряду В.В. Виноградов відносить фразові штаampi, кліше, типи для різних літературних стилів, літературні цитати, крилаті вислови, народні прислів'я і приказки [8, с.338].

Фразеологічні сполучення – це такий тип фраз, що утворюється реалізацією зв'язаних значень слів. Фразеологічні сполучення не є безумовними семантичними єдностями. Слова з фразеологічно зв'язаним значенням можуть поєднуватися з одним словом чи з обмеженою певною кількістю слів, а також може замінятися синонімом [8, с.339]. Наприклад: набирати страху, давитися зі сміху [4, с.88].

Класифікаційна схема В.В. Виноградова – важливий етап у становленні фразеологічної теорії. Але у процесі вивчення фразеологічного фонду багатьох мов, стали очевидними її вразливі місця, зокрема нечіткість критерію умотивованості значення, неможливість застосовувати його до всіх одиниць, залучених до категорії фразеологічних єдностей тощо.

Зберігши три основні класи фразеологічних одиниць за схемою В.В. Виноградова, М.М. Шанський виділив четвертий клас – *фразеологічні вирази*, до яких належать такі стійкі за складом і вживанням фразеологічні звороти, які не тільки є семантично подільними, але й складаються цілком із слів із вільним значенням. *To share one's last shirt with somebody* – поділитися останньою сорочкою. *If you run after two hares, you will catch neither* – якщо поженешся за двома зайцями, жодного не спіймаєш. Специфікою їх є те, що вони не створюються мовцями, а відтворюються як готові структурні і значеннєві одиниці.

Серед фразеологічних виразів М.М. Шанський розрізняє дві групи: а) фразеологічні вирази комунікативного характеру, що є предикативними словосполученнями, рівноцінними реченню. Це висловлювання, що виражають те чи інше судження; б) фразеологічні вирази номінативного характеру, що є



сполученням слів, які ідентичні лише певній частині речення, є словесною формою того чи іншого поняття і, як слова, виконують в мові номінативну функцію.

Класифікація Б.О. Ларіна відбиває етапи розвитку і перебудови первинних вихідних словосполучень, вона включає:

а) перемінні словосполучення;

б) стійкі словосполучення, що відзначаються наявністю стереотипності, традиційності і метафоричного переосмислення, відходом від первісного значення;

в) ідіоми, які відзначаються у порівнянні зі стійкими метафоричними словосполученнями більш деформованим, скороченим, далеким від первинного лексичним і граматичним складом і помітним послабленням тієї семантичної подільності, яка зумовлює метафоричність, тобто смислову двоплановість.

У свою чергу А.І. Смирницький виділяє *фразеологічні одиниці* та *ідіоми*. Фразеологічні одиниці – це стилістично нейтральні звороти, які не мають метафоричності або втратили її. До фразеологічних одиниць А.І. Смирницький відносить звороти типу *to get up*, *to fall in love*. Ідіоми засновані на переносі значення, на метафорі, яку чітко усвідомлює мовець. Їхньою характерною рисою є яскраве стилістичне забарвлення, відхід від звичайного нейтрального стилю, наприклад, *to take the bull by the horns* [ODEI 1993, p.853] – брати бика за роги, діяти рішуче; *dead as a doornail* [ODEI 1993, p.261] – без ознак життя.

Н.Н. Амосова виділяє два типи фразеологічних одиниць – фраземи та ідіоми. *Фразема* – це одиниця постійного контексту, в якій вказівний мінімум, потрібний для актуалізації даного значення семантично реалізованого слова, є єдино можливим, не варіюваним, тобто постійним, наприклад, *beef tea* [ODEI 1993, p.263] – міцний м'ясний бульйон; *to knit one's brows* [ODEI 1993, p.583] – насупитися; *black frost* [ODEI 1993, p.305] – мороз без снігу. Другий компонент є вказівним мінімумом для першого [3, с.24].

Ідіоми, на відміну від фразем, – це одиниці постійного контексту, в яких вказівний мінімум і семантично реалізований елемент складають тотожність і обидва представлені спільним лексичним складом словосполучення. Ідіоми характеризуються цілісним значенням, наприклад, *red tape* (ODEI 1993, p.642) – бюрократизм; *to play with fire* [ODEI 1993, p.520] – гратися з вогнем.

Отже, стосовно обсягу фразеології вчені дотримуються різних точок зору і по-різному їх визначають. Велике значення має те, під яким кутом зору підходить вчений до класифікації фразеологічних одиниць.

В англійській мові фразеологізми є переважно власне англійськими зворотами, автори яких невідомі. Прикладами подібних широко поширених зворотів *нетермінологічного* походження, створених народом, є: *to bite off more than one can chew* – „взяти в рот більше, ніж можеш проковтнути”, тобто взятися за непосильну справу, не розрахувати своїх сил; *to have a bee in one's bonnet* – носитися з якою-небудь ідеєю; *in for a penny, in for a pound* – „ризикнув на пенні, ризикуй і на фунт” = взявся за гуж, не говори, що не дуж; *to pay through the nose* – платити шалені гроші, та багато інших.

Ці фразеологічні одиниці відображають традиції і звичаї англійського народу, їх побут, характерні для нації імена, реалії тощо. Наприклад: *by bell, book and candle* – остаточно, безповоротно (одна з форм відлучення від церкви завершується словами: “Doe to the book, quench the candle, ring the bell!”); *baker's dozen* – чортова дюжина (згідно зі старовинним англійським звичаєм торговці хлібом отримували від булочників тринадцять хлібів замість дванадцяти, при цьому тринадцятий йшов за рахунок доходу торговців); *good wine needs no bush* – „гарному винюві не потрібен ярлик” = гарний товар сам себе хвалить (відповідно до старовинного звичаю працівники корчми вивішували гілки плюща на знак того, що в продаж є вино).

Поширеними власне англійськими фразеологічними одиницями є такі, що пов'язані з іменами англійських письменників, учених, королів та інших видатних людей. У межах даної групи можна виділити три підгрупи:

а) фразеологізми, які містять прізвища: *according to Cocker* – „як за Кокером”, правильно, точно, за всіма правилами (Е. Кокер – автор англійського підручника з арифметики); *the Admirable Crichton* – вчена, освічена людина (за ім'ям Джеймса Крайтона, відомого шотландського вченого XVI ст.);

б) фразеологізми, які містять імена: *Queen Anne is dead* – це було відомо за королеви Анни = відкрив Америку (відповідь тому, хто повідомив застарілу новину);

в) фразеологізми, які містять імена та прізвища: *a Sally Lunn* – солодка булочка (за ім'ям жінки-кондитера кінця XVIII ст.); *a Sherlock Holmes* – Шерлок Холмс, слідчий-любитель (герой творів А.К. Дойля, названий за прізвищем О.У. Холмса, улюбленого письменника).

Також є фразеологічні одиниці, пов'язані з астрологічними помилками: псевдовчені астрологи вважали, що положення небесних світил впливає на долю людини. Наприклад, фразеологізми: *be born under a lucky star* – народитися під щасливою зіркою; *be born under an unlucky (або evil) star* – родитися під нещасливою зіркою; *believe in one's star* – вірити в свою зірку, долю; *bless (або thank) one's stars* – дякувати своїй зірці, долі; *curse one's stars* – проклинати свою долю; *have one's star in the ascendant* – бути везучим, йти в гору; *the stars were against it* – сама доля проти цього та інші.

Деякі фразеологічні одиниці пов'язані з прикметами: *halcyon days* – спокійні, мирні дні, спокійні часи (*halcyon* – зимородок; за давньою прикметою, зимородок виводить пташенят в гнізді, плаваючому по морю, в період зимового сонцестояння, і в цей період, близько двох тижнів, море буває абсолютно спокійним); *to have kissed the Blarney stone* – бути підлесником.

Прикладами фразеологізмів, пов'язаних з історичними фактами є такі: *as well be hanged (або hung) for a sheep as for a lamb* – якщо тобі призначено бути повішеним за вівцю, то чому б не вкрасти й ягня (відлуння старого англійського закону, відповідно до якого крадіжка вівці каралася смертною карою через повішення);



the curse of Scotland – „прокляття Шотландії”, бубнова дев’ятка (карта названа так через схожість з гербом графа Далрімпла Стейра, який викликав ненависть в Шотландії своєю проанглійською політикою).

Використання слова Dutch в ряді фразеологізмів, які мають негативне значення, походить з англо-голландської конкуренції на морях і війн, що мали місце в XVII ст.

Часто вживаними є фразеологічні одиниці, пов’язані з англійськими реаліями: *blue stocking* – синя панчоха („збором синіх панчих” назвав в часи свого перебування в Англії голландський адмірал Босковен один із літературних салонів середини XVIII ст. в Лондоні, оскільки вчений Бенджамін Спеллінгфліт з’явився в цьому салоні в синіх панчохах); *to carry coals to Newcastle* – „возити вугілля в Н’юкасл”, тобто возити щось туди, де цього й так досить = їхати в Тулу зі своїм самоваром.

Прикладами фразеологічних одиниць, взятих з казок і байок є: *Fortunatus’s purse* – безкінечний гаманець (Fortunatus – казковий персонаж); *the whole bag of tricks* – весь набір фокусів, хитростей; *in borrowed plumes* – ворона в павиному пір’ї = убравсь в жупан і дума, що пан.

Серед власне англійських фразеологічних одиниць знаходимо такі, що пов’язані з повір’ями, наприклад: *a black sheep* – паршива вівця, сором в сім’ї (згідно зі старим повір’ям, чорна вівця відзначена печаткою диявола); *to lick into shape* – надавати форму, вигляд; зробити людину із когось; *an unlicked cub* – зелений юнак = молоко на губах не обсохло (обидва звороти пов’язані з середньовічним повір’ям про те, що ведмежата народжуються без форми і що ведмедиця, оближуючи, надає їм належного вигляду).

Багато з наведених фразеологічних одиниць сьогодні вже не асоціюються з явищами, які створили їх, внаслідок чого їх значення не можуть бути виведені з буквального значення їх компонентів, а внутрішня форма може бути встановлена лише шляхом етимологічного аналізу.

Крім фразеологізмів не термінологічного походження є фразеологізми *термінологічного* походження, оскільки найважливішим джерелом їх є професійна мова. В ній широко поширені терміни та розмовні або простомовні професіоналізми. Деякі ідіоми належать до професійної мови, наприклад, фразеологічна одиниця *spick and span* – елегантний.

Вираз *spick and span* – фразеологічне зрощення. У його складі два некротизма. Некротизм – це застаріле слово в складі фразеологічної одиниці. Початкова форма була *spick and span new*.

Багато термінів і професіоналізмів переусвідомлені і входять до складу ідіофразеоматизмів:

to come up to the scratch – 1) підійти до стартової лінії; 2) бути готовим до боротьби, бути в формі, діяти рішуче;

to hit below the belt – 1) ударити нижче пояса; 2) порушувати правила, діяти нечесно, не соромитися в виборі засобів;

to jump the gun – 1) почати бігти до пострілу з пістолета; 2) забігати вперед.

Але в усіх ідіофразеоматизмах є жива внутрішня форма.

Для досягнення максимальної адекватності при перекладі фразеологізмів з англійської на українську мову вчитель повинен вміти скористатися різними “видами перекладу”:

1. Еквівалент, тобто наявний в українській мові адекватний фразеологічний зворот, що співпадає з англійським за змістом, і за образною основою.

2. Аналог, тобто такий український стійкий зворот, який за значенням адекватний англійському, але образно повністю або частково відрізняється від нього.

3. Описовий переклад – передача сенсу англійського звороту вільним словосполученням. Він застосовується тоді, коли в українській мові відсутні еквіваленти та аналоги.

4. Антонімічний переклад – передача негативного значення за допомогою стверджувальної конструкції або навпаки.

5. Калькування – застосовується в тих випадках, коли вчитель хоче виділити образну основу фразеологізму, або коли англійський зворот не може бути переведений за допомогою інших видів перекладу.


6. Комбінований переклад. У тих випадках, коли український аналог не повністю передає значення англійського фразеологізму або ж має інший специфічний колорит місця і часу, дається калькований переклад, а потім йде описовий переклад та український аналог для порівняння [1, с.16].


Працюючи деякий час в школі і ознайомившись та використовуючи підручники вітчизняних авторів О.Карпюк та Л.Калінкіна, я зробила для себе висновки, що місце вивченню фразеологічних одиниць в цих підручниках майже не відведене взагалі. З цією метою я пропоную зразки вправ, які можна включити до вивчення теми «Їжа/Food» з метою збагачення словникового запасу учнів.

Exercise 1. Fill in the missing words and write down the phrases.







1.  out of water

2.  of one’s eye

3. Be like chalk and 

4. A piece of 



5.  off more than you can chew
6. Cry over spilt 
7. It's not my cup of 
8. Cool as 
9. One smart 
10.  about something/ someone

Exercise 2. Match the phrases from Ex.1 with their definitions

1. Apple of one's eye	A. A very clever person
2. Bite off more than you can chew	B. To worry about some past situation
3. A piece of cake	C. Crazy about smth. or smb.
4. One smart cookie	D. To be favourite, to love above others
5. Cry over spilt milk	E. Calm, relaxed
6. Fish out of water	F. Not to like smth. or not to be interested
7. Cool as cucumber	G. To do smth. which is too difficult for you
8. Nuts about smth/smb	H. To be different
9. It's not my cup of tea	I. Uncomfortable situation
10. Be like chalk and cheese	J. Smth. very easy, simple

Exercise 3. Fill in the phrases given below into the sentences and translate them.

smart cookie, chalk and cheese, apple of my eye, as cool as a cucumber, nuts about, crying over spilt milk, fish out of water, a piece of cake, my cup of tea, bitten off more than she can chew

1. I know you didn't mean to break my phone, so there's no use in _____ now.
2. Listening to heavy metal music isn't really _____.
3. I just love Jessie. She's the _____.
4. The boy found the project to be _____ because it was incredibly easy.
5. My daughters are like _____ these days—one loves baseball and the other loves ballet.
6. John – "It's Beckham with the ball, do you think he'll score? Ron – "Look at him, he's _____, he'll score with no problem".
7. She has _____ again. She has agreed to finish 3 very difficult projects by the end of this year.
8. Sophie's _____ dinosaurs.
9. According to her colleagues, Ann is a real _____.
10. The nervous young man felt like a _____ when he met his girlfriend's parents.

Exercise 4. Make up your own sentences using the phrases from Ex.1

Exercise 5. A). Read the text and answer the questions.

My favourite food

Hello. My name is Sarah. I'm twelve years old and I live in London. I have a big family: I live with my parents and my twin sisters Jane and Sue. Everybody thinks that we have the traditional English breakfast: fried bread, sausages, bacon and eggs, tomatoes, baked beans and mushrooms... ah ah! But there is not time, of course! We usually have a glass of milk with bread and butter or cereals like corn flakes. I prefer my cereals with yoghurt. I have a snack in the morning: always a piece of fruit.

I have lunch at about one o'clock. My favourite food is spaghetti with meat balls and a fresh glass of orange juice. I don't like rice. For dessert I love vanilla ice cream. Yummy! In the afternoon I normally eat a cheese sandwich. At about half past eight we have dinner. We always eat soup. I like vegetable soup very much. We often have fish and salad.

After dinner we like to watch "Matilda Ramsay" or "Master Chef" on TV. Before I go to bed, I like to drink hot chocolate. My parents prefer drinking tea.

1. What do they have for breakfast?
2. Does she have a hot dog in the morning?
3. What time does she have lunch?
4. What is her favourite food?



5. Do they watch “Britain’s got talent” after dinner?

6. Does Sarah like hot chocolate?

B). Work in pairs. Paraphrase or add some sentences to the text, using as many phrases from Ex.1 as possible.

Таким чином, залучення фразеологічних одиниць до лексичного матеріалу збагачує словниковий запас учня та сприяє розвитку мовленнєвої компетенції на уроці англійської мови

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Свешнікова О.В. Особливості перекладу фразеологічних одиниць англійської мови на українську / О.В. Свешнікова // Прикладна лінгвістика 2014: проблеми та рішення – К.:2014 – С. 15–17.
2. Блюм А. Семантические особенности соматической фразеологии / А. Блюм. – М.: АСТ-пресс. 2000. – 20 с.
3. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии / Амосова Н.Н. – Л.: Русский язык, 1963. – 80 с.
4. Англо-український фразеологічний словник / Уклад. К.Т. Баранцев. – 2-ге вид. – К.: Т-во “Знання”, КОО, 2005. – С. 85-89
5. Скоробагатько Н.О. Концептуалізація фразеологічного соматичного коду в східнослов'янських і східноєвропейських говірках: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Н.О. Скоробагатько; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2009. – 20 с.
6. Sacciarì C., Tabossi P. Idioms: Processing, Structure, and Interpretation. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1993. – 189 p.
7. Cowie A. Phraseology: Theory, Analysis and Applications. Oxford: Clarendon Press, 1998. – 227 p.
8. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке / Виноградов В.В. – М.: Высшая школа, 1974. – 285 с.
9. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. [для ин-тов и фак-тов иностр. яз.] / Кунин А.В. – М.: Высш. шк., 1986. – 336 с.
10. “Phraseological units in English newspaper articles” https://otherreferats.allbest.ru/languages/00173834_0.html
11. “Identification of the most common phraseological units in the English language in academic texts: contributions coming from corpora”
12. “Challenges of Translating Phraseological Units”.



Анастасія БЕЗРУКАВА
«МАНІФЕСТ ПРО ВОЛЬНІСТЬ ДВОРЯНСТВА» 1762 РОКУ ПЕТРА III:
ІСТОРІОГРАФІЯ ПИТАННЯ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Марченко О.М.

Після смерті Єлизавети Петрівни престол на абсолютно законних підставах зайняв Петро III. Одним з найзначніших законодавчих актів його короткого правління став «Маніфест про дарування вольності і свободи російському дворянству», опублікований 18 лютого 1762 р., який складався з преамбули і дев'яти статей.

«Звільнення» дворянства, проголошене маніфестом Петра III, стало центральною подією в історії привілейованого стану Російської імперії XVIII ст. Перетворивши службу дворян з обов'язку у право («ніхто ... з дворян російських неволею службу продовжувати не буде») [9, с. 913], новий закон докорінно змінив положення стану в державі, став подальшим кроком у зміцненні політичного та економічного становища дворянства, закріпив його соціальні переваги перед іншими станами. Так, звільнившись від обов'язкової 25-літньої цивільної та воєнної служби, дворяни могли вільно виходити у відставку. Хоча на вимогу уряду повинні були служити у збройних силах під час війн чи будь-яких інших конфліктів і періоду в три місяці до початку військової кампанії, а дворянам, які не мали офіцерських чинів (солдатам і обер-офіцерам), за умови 12-річної вислуги [9, с. 913-914].

Указ надавав дворянам можливість безперешкодно виїжджати за кордон, найматися на службу до інших європейських господарів і зберігати вислужені за кордоном чини після повернення на батьківщину, проте в разі потреби дворяни були зобов'язані на заклик уряду повернутися до Росії під загрозою конфіскації земель володінь [9, с. 913].

Зберігав за імператором право призначати іменним указом відставних дворян до «земських справ», а також наказував щорічно вибирати з них 30 осіб для служби при Сенаті й 20 осіб – при його Канторі [9, с. 914]. Єдиним обов'язком дворянства Маніфест залишав отримання освіти – домашньої «через майстерних і знаючих вчителів», а також в російських та іноземних навчальних закладах [9, с. 914].

Сучасники по-різному поставилися до появи Маніфесту. Значна частина рядового дворянства зустріла його із захопленням. «Не можу зобразити, яке неописане задоволення справив цей папірець в серцях всіх дворян нашої люб'язної вітчизни, – зазначив в мемуарах тульський дворянин Андрій Болотов, – Всі стрибали майже від радості і, завдяки государю, благословляли ту хвилину, в яку завгодно було йому підписати цей указ ...» [1, с. 131-132]. Генерал-прокурор А.І. Глебов запропонував Сенату навіть спорудити золоту статую Петру III від вдячного дворянства. Сенат з натхненням прийняв відповідне рішення [16, с. 195].

Частина аристократії не розділяла загального екстазу з приводу Маніфесту, що не скасував, всупереч очікуванням, тілесних покарань для дворян і права держави конфіскувати дворянські маєтки [16, с. 15].

Князь М.М. Щербатов не заперечував доцільність надання вольностей дворянству, але журився, що «добрий серцем» і «обдарований» імператор, який мав намір «вільним поведженням підняти військовий чин», не зміг достатньою мірою розібратися у способах досягнення цієї мети [21, с. 76].

Пізніше, на початку XIX ст., М.М. Карамзін стверджував, що «Росія могла обійтися й без цього примусу!» Дворяни скористалися привілеєм і роз'їхалися по своїх маєтках для дозвольного проведення часу. Шкідливі наслідки закону вдалося подолати лише Катерині II в результаті більш широкого залучення дворянства до місцевого управління [4, с. 39].

М.Г. Спиридов оцінив дворянську свободу як основну привілею стану й наголосив на значній ролі державної служби у подальшій кар'єрі дворянства [18, с. 29-32].

Вчений А.В. Романович-Славатинський історію дворянства розділив на три періоди. У першому – удільно-вічевому – існує тільки дружина – не осіла, не землеробська, а яка вільно переходить від одного князя до іншого. У другому – московському періоді – дружина стає осілим служивим класом поміщиків і вотчинників, опорою самодержавної влади московського царя, яка несе обов'язкову військову службу за наказом царя. У третьому – імператорському – періоді Петро I пов'язує в однорідні суспільні групи поміщиків і вотчинників – царських чиновних людей в одну групу – шляхетство, видозмінюючи його обов'язкову службу. Петро III скасовує обов'язкову службу дворянства, залишаючи за ним благородство й привілеї, які остаточно розвиваються законодавством Катерини II. «Жалувана грамота» 1785 р. організовує з дворянства місцеві громади, які беруть участь у місцевому суді та управлінні [16, с. 16].

Що стало причиною надання свобод та привілеїв дворянству? А.В. Романович-Славатинський вказує на двоїсту природу дворянства, з одного боку, був служивим станом, а з іншого – землевласницьким. Поєднання в одній особі поміщика та воїна породжувало й дві суперечливі тенденції: рух, в основному багатого вищого дворянства, з села до центру, до столиці, де на них чекали чини, нагороди та розваги, й протилежний рух менш багатих представників стану з центру до села. Оскільки друга тенденція, – на думку Романовича-Славатинського, – носила більш широкі масштаби, то можна говорити про те, що дворянство в



цілому прагнуло ухилитися від служби. Задоволення цих прагнень верховною владою знайшло відображення ще в законодавстві Анни Іоанівни, яка обмежила Маніфестом 31 грудня 1736 р. термін обов'язкової служби 25 роками [16, с. 196]. Ця перша спроба звільнення дворян викликала їхню масову втечу зі служби. Ще більш масовий характер цей процес набув після маніфесту 18 лютого 1762 р., який розпустив *«дворянство з полків і канцелярій по селах. Дворянство масами користується новою пільгою ... й масами переміщається в рідні маєтки. Спорожнілі до того часу повіти наповнюються поміщиками»* [16, с. 198]. Отже, втеча дворянства у відставку з військової та цивільної служби стало головним наслідком маніфесту 1762 року.

Дослідник М.В. Яблочков зробив висновок, що взагалі не можна говорити про зміну в службі дворян після 1762 р. Тільки *«Жалувана грамота»* 1785 року знову надала дворянам право служити на свій розсуд [22, с. 532].

Ще один вчений XIX ст. С.А. Корф факт появи маніфесту 1762 р. розглядав як результат «розумної» діяльності держави. *«Якщо не єдиною, то найголовнішою причиною його видання було бажання імператора перейняти на свою сторону весь дворянський корпус»* [7, с. 4]. І далі він стверджував, що видання Маніфесту відобразило існуючі в колах дворянства невдоволення обов'язковою службою. *«Через все царювання Єлизавети Петрівни червоною ниткою проходить ця боротьба уряду з невірними дворянськими відлучками»* [7, с. 3]. Ось чому *«...з радістю ухопилося дворянство за своє нове право. Сотнями дворяни стали виїжджати в свої маєтки, куди тягнуло їх зовсім не прагнення зайнятися землеробством або вдаватися до будь-яких місцевих господарсько-адміністративних інтересів, а просто бажання відпочити від ненависної та важкої столичної військової дисципліни й головоломної канцелярії»* [7, с. 4].

С.М. Соловйов більш критично оцінював прийняття маніфесту 1762 р.: *«Маніфест 18 лютого мав порадувати багатьох, але цю радість в такій мірі не могли розділити дворяни, що займали вищі посади, які мали всі бажання продовжувати службу, яка давала їм значення й вигоди. У цих людей набагато більше на серці були інші пільги – звільнення від тілесного покарання, ліквідація конфіскації дворянського майна»* [17, с. 15].

Указ Петра III, на думку М.П. Павлова-Сильванського, був центральним моментом «розкріпачення» дворянства, початок якому поклав маніфест 1736 року Анни Іоанівни, а останньою ланкою в цьому процесі стала *«Жалувана грамота»* Катерини II. Указ поклав початок утворенню привілейованого дворянського стану [14, с. 254].

В.О. Ключевський пояснив зміну службового становища дворянства посиленням ролі гвардії в епоху палацових переворотів, а указу Петра III дав в цілому негативну оцінку, оскільки *«він надавав дворянину право бути безчесною людиною... Знімаючи з стану вікову повинність, маніфест не давав ніяких обміркованих практичних вказівок про порядок його виконання та про наслідки, які з нього випливають»* [5, с. 324]. Інший порок Маніфесту, за оцінкою В.О. Ключевського, полягав у відокремленні дворянства від інших станів, втрати ним конструктивно-лідуючої ролі в суспільстві [5, с. 324].

Перше спеціальне дослідження передісторії дворянської вольності належить Г.В. Вернадському, який, спираючись на матеріали законодавчої комісії 1754–1766 рр., висловив припущення, що ініціаторами складання указу про «звільнення дворян» були генерал-прокурор Сенату А.І. Глебов, секретар імператора Д.В. Волкова і Р.І. Воронцов, які виступали провідниками ідей Маніфесту в комісії [2, с. 55]. Однак документ не був вироблений попередньо в комісії і не з'явився в царювання Єлизавети Петрівни через протидію братів Шувалових, які боялися давати свободу дворянству через можливі серйозні труднощі для держави [2, с. 57–58].

Отже, в історичній літературі XIX ст. Маніфест 1762 р. оцінювався не як випадкова примха слабого правителя, а як закономірний результат зміни власницьких прав привілейованого стану і зростання його політичної ваги.

Радянські історики не приділялося належної уваги історії російського дворянства, вивчення його служби. Одним з перших радянських дослідників, який торкнувся питання обов'язків дворянства, був С.М. Ольминський, який зробив акцент на тому, що держава всіляко намагалася полегшити службу поміщиків. Вінцем дворянського торжества і став маніфест Петра III. Автор зазначав, що більшість дворян продовжували служити, спокусившись новими окладами, пенсіями, легкістю хабарництва [12, с. 100-101].

Ще один радянський історик Ю.Я. Коган зазначав, що Маніфест *«виник в результаті тривалої підготовки і з'явився вираженням давніх домагань дворян про розширення своїх станових привілеїв»* [6, с. 76-77]. Він дав наступну оцінку наслідків реалізації указу Петра III: *«Після видання маніфесту 1762 р. дворяни скористалися настільки довоочікуваним правом і в більшості своєму кинулися на проживання у власні села. Переселяючись у провінцію, дворянин ніс туди ... ненаситну жагу збагачення, безтурботний спосіб життя за рахунок кріпосної праці, в множенні якої він тепер був особливо зацікавлений»* [6, с. 78].

У 1970-і рр. проблеми «звільнення» дворян порушувалися в роботах С.М. Троїцького. Він розглядав деякі аспекти служби дворян, тісно пов'язані з процесом формування бюрократичного апарату абсолютної монархії. Причини видання Маніфесту 1762 р. він бачив у розвитку товарно-грошового господарства й поступове визрівання буржуазних відносин, що зумовили посилення консолідації панівного класу й зростання його господарських устремлінь в нових економічних умовах [19, с. 143]. *«Формування бюрократії, – зазначав С.М. Троїцький, – було найважливішим фактором, який підготував «звільнення» правлячого класу від обов'язкового характеру державної служби»* [19, с. 365]. Результатом втечі чиновників зі служби стало «масове одворянювання» різночинців, що знаходилися на службі [19, с. 140]. Ідею



інтенсивного заміщення дворян різночинцями в державному апараті після указу 1762 р. підтримує також Л.Ф. Писарькова [15].

Б.М. Миронов так оцінював причини видання маніфесту: «18 лютого 1762 р. Петро III почасти через страх перед дворянством, почасти через загрозу палацового перевороту, а також керуючись державними й династичними міркуваннями, видав Маніфест про вольності дворянські» [11, с. 378]. А.Б. Каменський вказував, що підсумком боротьби дворянства за оформлення свого привілейованого статусу став Маніфест про вольності дворянства 1762 р. [3, с. 25].

Вивчення політико-правових взаємин абсолютизму й дворянства займався також О.А. Омельченко, який зазначав, що «реальним соціальним механізмом, який породив ідеологію та практику «освіченого абсолютизму», була взаємодія власних інститутів абсолютистської державної організації, що володіла за своєю політичною природою величезною мірою самостійності й досягла в своєму історичному розвитку до XVIII ст. вельми високої ступені відчуженості, з інтересами й вимогами найбільш активної маси правлячого стану дворянства» [13, 379]. І далі автор вказує, що «прагнення й надії «освіченого абсолютизму» жодним чином не порушували...позицій дворянства, монархічної державності й феодальної бюрократії» [13, с. 379].

Цікавою розвідкою щодо самосвідомості й політичних прав російського дворянства на рубежі XVIII–XIX ст. є праця І.Ф. Худушіної [20]. Російська держава другої половини XVIII ст., – на її думку, – незважаючи на проблеми, мала необмежений кредит довіри з боку народу й знаходилася в стані стабільності, що, в свою чергу, було запорукою розквіту в духовному розвитку російського суспільства [20, с. 7]. І далі: «Дворянство ж, відсторонене Маніфестом про вольності від обов'язкової участі в державній службі, не відчувало потреби в політичних правах, так само й інші населення Росії» [20, с. 48].

Вольності, які отримали дворяни, призвели до радикальних змін в їхньому способі життя й мисленні. Особливості дворянської культури й психології другої половини XVIII ст. найбільш ґрунтовно досліджував Ю.М. Лотман. У розділі «Люди й чини» він зазначав, що Маніфест 1762 р. не призвів до масової втечі дворян з військової служби [8, с. 41].

О.Н. Марасінова у низці праць робить акцент на дослідженні соціальної психології російської аристократії. Використовуючи широке коло епістолярних джерел, вона зробила наступні висновки: про існування опозиційних до монархії настроїв серед вельмож періоду Катерини II, – настроїв, що виражалися або в формі малозначної фронди «інтелектуальної» аристократії, або в формі критичного самовідчуження інтелектуалів від влади; про глибоке розмежування дворянства з іншими станами, згубність тотального домінування привілейованого класу в російському суспільстві для перспектив власної консолідації дворянства [10, с. 364].

Отже, Маніфест Петра III від 1762 р. став важливою віхою в процесі консолідації російського дворянства й розвитку його взаємин з абсолютною монархією. З цього часу дворянин став незалежним від держави у виборі своєї долі. Він міг віддаватися наукам і мистецтвам, займатися сільським господарством або творчою діяльністю, вступати на військову або цивільну службу й перебувати в ній «як довго побажає», і ніхто не міг примушувати його «ні до яких земських справ», крім як за підписанням імператорської руки. Звільнившись від обов'язкової державної служби й поставивши його тим самим у відносини рівності з державою, маніфест тим не менш, не давав відповіді на питання про те, хто ж є дворяни.

Маніфест мав різноманітні соціальні та соціокультурні наслідки. Він знищив зв'язок між правом володіння кріпаками й державною службою, остаточно перетворивши поміщицьких селян у власність дворянства. Значне число дворян вийшли у відставку й переселилися в сільську місцевість, що сприяло появі російської садибної культури й формуванню особливого соціального типу сільського поміщика.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Болотов А.Т. Жизнь и приключения Андрея Болотова описанные самим им для своих потомков, 1738-1793 / А.Т. Болотов. – СПб.: печатня В. Головина, 1871-1873. В 4 т. – Т. 1, ч. 1-7. – 1871. – 1017 с.
2. Вернадский Г.В. Маніфест Петра III о вольности дворянской и законодательная комиссия 1754-1766 гг. // Историческое обозрение. – Пг., 1915. – Т. 20. – С. 45-67.
3. Каменский А.Б. Сословная политика Екатерины II / А.Б. Каменский // Вопросы истории. – 1995. – № 3. – С. 23-36.
4. Карамзин Н.М. Записка о древней и новой России в ее политическом и гражданском отношениях / Н.М. Карамзин. – М., 1991. – 209 с.
5. Ключевский В.О. Сочинения в девяти томах. Курс русской истории / В.О. Ключевский. – М.: Мысль, 1989. – Т. 4. – 400 с.
6. Коган Ю.Я. Дворянство // Очерки истории СССР: Период феодализма: Россия во второй половине XVIII в. / Под ред. Б.Д. Грекова. – Т. 8. – М.: изд. АН СССР, 1956. – С. 66-83.
7. Корф С.А. Дворянство и его сословное управление за столетие 1762 – 1855 гг. / С.А. Корф. – СПб., 1906. – 720 с.
8. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века) / Ю.М. Лотман. – СПб., 2001. – 467 с.
9. Маніфест о даровании вольности и свободы всему российскому дворянству, 18 февраля 1762 г. // Полное собрание законов Российской империи. – СПб.: тип. П. отд-ния собств. Е. И. В. канцелярии, 1830. – Собр. 1. – Т. XV. – № 11444. – С. 912-915.
10. Марасінова Е.Н. Психология элиты российского дворянства последней трети XVIII века / Е.Н. Марасінова. – М., 1999. – 389 с.
11. Миронов Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII–начало XX в.) / Б.Н. Миронов. – В 2 т. – 3-е изд., испр., доп. – Т.1. – СПб.: «Дмитрий Буланин», 2003. – 548 с.
12. Ольминский С.М. Государство, бюрократия и абсолютизм в истории России / С.М. Ольминский. – М.-Л., 1925. – 289 с.
13. Омельченко О.А. «Законная монархия» Екатерины II / О.А. Омельченко. – М., 1993. – 423 с.
14. Павлов-Сильванский Н.П. Государевы служилые люди: Люди кабальные и докладные: В 3 т. / Н.П. Павлов-Сильванский. – Т.1. – 2-е изд. – СПб. тип. М.М. Стасюлевича, 1909. – 336 с.
15. Писарькова Л.Ф. От Петра I до Николая I: политика правительства в области формирования бюрократии // Словия и государственная власть в России: XV – середина XIX вв.: Международная конференция: Чт. Памяти акад. Л.В. Черепнина: Тез. докл. – М., 1994. – Ч. II. – С. 19-30.
16. Романович-Словатинский А. Дворянство в России от начала XVIII века до отмены крепостного права / А. Романович-Словатинский. – СПб.: изд. МВД, 1870. – 594 с.
17. Соловьев С.М. Сочинения. В 18 томах. Книга XVI. Работы разных лет / С.М. Соловьев. – М., 1995. – 736 с.



18. Спиридов М.Г. Краткий опыт исторического известия о российском дворянстве / М.Г. Спиридов. – М., 1804. – 165 с.
 19. Троицкий С.М. Русский абсолютизм и дворянство в XVIII в. Формирование бюрократии / С.М. Троицкий. – М.: Наука, 1974. – 395 с.
 20. Худушина И.Ф. Царь, Бог, Россия: Самосознание русского дворянства (конец XVIII - первая треть XIX вв.) / И.Ф. Худушина – М.:ИФ РАН, 1995. – 232 с.
 21. Щербатов М.М. О повреждении нравов в России / М.М. Щербатов. – СПб.: Врублёвский, 1906. – 84 с.
 22. Яблочков М.Т. История дворянского сословия в России / М.Т. Яблочков. – СПб.: Тип. А.М.Котомина, 1876. – 679 с.

Анна БОСЬКО

ПЕРЕДУМОВИ ТА ПРИЧИНИ ЦЕРКОВНОГО РОЗКОЛУ У МОСКОВІІ СЕРЕДИНИ XVII СТ.

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Позднякова І. С.

Церковні справи часів царювання Олексія Михайловича в російській історії є досить важливими. Це період, коли гостро постало питання про стосунки церковної та світської влади. Сам розкол був спричинений багатьма факторами. Проте у статті ми зосередили увагу на так званому «виправленні книг», які використовувалися для церковного богослужіння. Це власне та справа яка формально й спричинила розкол.

XVII століття в російській історії було надзвичайно бурхливим. Війна за престолонаслідування, спахла насильства, голод та епідемії, народні повстання, держава нещодавно пережила процес жорсткої централізації політичної влади. Значним був і вплив зовнішніх чинників на Московію та її релігійну ситуацію. Це передусім Тридцятилітня війна в Європі, що мала релігійне підґрунтя та протистояння католиків і автокефальних православних в українсько-білоруському регіоні. Звісно, причиною церковного розколу не могла бути лише бурхлива епоха, в якій він відбувся. Причини криються в минулому й тих подіях, які передували розколу.

5 липня 1439 р. в місті Флоренція візантійський імператор Іоанн VIII Палеолог разом зі східним духовенством, що його підтримувало, та Папа Римський Євгеній IV в надії на допомогу Заходу у боротьбі з натиском османів підписали унію, за якою Константинопольська патріархія пішла на союз з католицькою церквою. Втім західний світ не надав очікувану військову допомогу. Флорентійська унія у Візантії успіхів не мала. Цей акт, а також політичні, дипломатичні, і конфесійні інтереси, що лежали в його основі, залишилися нереалізованими. Противниками унії була більшість віруючих і церковних людей як на Заході, так і на Сході.

Серед ієрархів, які підписали унію, був глава московської церкви митрополит Ісидор. Повернувшись до Москви, він наразився на опір великого князя Василя II (1415–1462) та місцевого духовенства; його позиція не дістала підтримки також серед польського кліру. Він був оголошений еретиком та позбавлений влади. Пізніше Ісидор втік з ув'язнення до Твері, а звідти до Литви і, зрештою, опинився у Римі. Проте київський князь Олександр Олелько Володимирович ставився прихильно до Флорентійської унії. Важливим наслідком Флорентійської унії був поділ Київської митрополії на московську та українсько-білоруську. Після довгих коливань 15 грудня 1448 р. собором руських єпископів без згоди Константинопольського патріарха, руським митрополитом (замість грека Ісидора) поставлено рязанського єпископа Іона, який був близький до Василя II. У такий спосіб Руська православна церква стала автокефальною. Константинопольська патріархія не визнала цю автокефалію, але змирилася з нею, відновивши церковні зв'язки.

1458 р. у складі Константинопольської патріархії було утворено окрему митрополію у польсько-литовських землях, яка спочатку називалася «Київською і всієї Русі», а потім – «Київською та Галицькою». Поділ Руської церкви закріплював самостійний політичний розвиток Північно-Східної та Південно-Західної Русі. Отже, з часу Флорентійського собору погіршується відношення московитів до греків. Як зазначає Д. Урушев: «...і раніше на Русі візантійців недолюбували, а тепер у кожному приїжджому зі Сходу готові були бачити «еретика», який зрадив батьківську віру, «латинянина» й «христопродавця» [6, с. 15].

Із захопленням турками Константинополя й слов'янських народів на Балканах в Москві зміцнилася думка, що саме Московське царство тепер є єдиним незалежним оплотом істинної християнської віри. Важливим складниками цієї політичної доктрини є «Сказання про князів Владимирських» і теорія «Москва – третій Рим», які проголошували московських правителів «єдиними оборонцями» православної віри та одночасно започатковували претензії на «київську спадщину». Концепція «Москва – третій Рим» вперше була сформульована наприкінці 1523 р. – початку 1524 р. у двох посланнях старця псковського Спасо-Слизарового монастиря Філофея.

Перше послання адресувалося дяку Михайлу Місюрю-Мунехіну, а друге – Василю III. Філофей писав, що перший Рим (стародавній) упав від нечестя (дозволив ересі вкоренитися у ранньохристиянській общині), другий Рим (Константинополь, який розглядався як духовний центр православ'я для східних та південних слов'ян, внаслідок згоди грецьких ієрархів на Флорентійському соборі у 1439 р. на унію з католицькою церквою, втратив цю роль, а потім і втратив політичну владу через захоплення турками Константинополя у 1453 р., що пріврівнювалась мало не до Судного Дня), третій Рим – Москва (є вірною православною, новий Рим, єдине царство, де править православний цар), а четвертому не бувати.

Доктрина «Москва – третій Рим», як ідеологія Московії, була офіційно схвалена під час утворення в 1589 р. Московського патріархату. Першим патріархом руської православної церкви став Іов.

Розгляд Москви, як альтернативи Константинополю, тодішні ідеологи пояснювали тим, що Московська держава протягом XVI–XVII ст. стала свого роду об'єднуючим руських земель, які раніше належали Києву,



тому воювала за ці землі з Річчю Посполитою, а також отримала перемогу над монголами, які були «невірними», відтак Москва стає захисником православної віри.

Таким чином, майбутній Росії приписувалася роль хранительки єдино істинної християнської православної віри; в свою чергу православ'я проголошувалось «руським», а Московська держава – єдиним та істинним вселенським царством.

Грецькі ієрархи, які приїжджали в середині XVII ст. в Москву для збору милостині, переконували царя Олексія Михайловича про можливе відтворення великої Візантії. Греки радили юному государю почати війну з Туреччиною, розгромити її та поставити хрест над храмом святої Софії в Царгороді. Тоді, говорили греки, цар Олексій стане самодержцем усього православного світу, а московський патріарх Никон – вселенським патріархом, папою Нового Риму. Але для досягнення «грецького проекту» потрібно було усунути відмінності між російським та грецьким церковними обрядами.

Багатства, накопичені церквою та монастирями, мали великий ідеологічний вплив у суспільстві, зумовили зростання політичних домагань церкви. Її верхівка нерідко втручалась питання внутрішньої та зовнішньої політики держави. Посилюючись, московське самодержавство, особливо в епоху формування абсолютизму (друга половина XVII ст.), не могло з цим миритися. Мало місце прагнення світської влади обмежити зростання монастирського землеволодіння, а також обмежити урізати судові й фінансові імунітети духовних пастирів. У цьому були зацікавлені і влада з її курсом на централізацію, і феодалі, котрі хотіли мати багаті земельні володіння білого й чорного духовенства.

Наведемо декілька прикладів тиску світської влади на духовну. Дворянство постійно стежило за церковним господарством і продовжувало вживати заходи проти його збільшення. Московський уряд ввів важливі заборони на земському соборі 1580 р. Відповідно до постанови собору монастирям заборонялося давати вотчини на спомин душі й пропонувалося замість цього робити грошові внески. Також заборонялося церковним особам й установам купувати, і брати в заклад землі. При складанні Соборного Уложення 1649 р. ці заборони було відновлено, розширено й зафіксовано вже не як церковні постанови, а як загальнодержавний закон. Уложення також встановило однакову підсудність для всіх станів, церква позбавлялася постійних і значних доходів у вигляді судових мит, фактичне виконання судових функцій в патріаршій і єпископських куріях поступово зосереджувалося в руках світських чиновників і контролювалися царським урядом [5, с. 108].

Все церковне управління, починаючи з патріарха, підпорядковувалося цареві. Це визнавали й церковні ієрархи, наприклад, Никон писав константинопольському патріарху Діонісію: *«Нині буває все за царським бажанням: коли накаже цар бути собору, тоді буває, і кого велить вибрати й поставити архієреєм, обирають.. і кого велить судити й обговорюватись, вони судять і обговорюють, і відлучають»*. [2, с. 65].

Така характеристика Никона цілком відповідала ситуації, що склалася. Всі церковні собори XVI і XVII ст. скликалися царськими указами, їх учасники запрошувалися особисто царськими грамотами, порядок денний визначався царем, і самі проекти доповідей і постанов складалися заздалегідь. На засіданнях соборів завжди був присутній або сам цар, або його уповноважений боярин, який пильно стежив за точним виконанням визначеної програми. Отже, церковні собори XVI і XVII століть не були самостійними, автономними церковними установами, які мали б право вільно й самостійно ухвалювати свої рішення, вони були тільки простими дорадчими установами при особі государя. Якщо у такому становищі перебували соборів, які за канонічними правилами були органами верховної влади в церкві, то зрозуміло, що патріарх та єпископи були, по суті, простими царськими чиновниками. Отож, верховенство в церкві у всіх відносинах фактично належало царю, а не патріарху.

Ця ситуація офіційно визнавалася церковниками як безперечний порядок. Конфлікт між церковною і світською владою розгорівся під час правління царя Олексія Михайловича. У середині XVII ст. з'ясувалось, що в руських книгах з а якими велося богослужіння, накопичилось багато опісок, перекозень, змін. Переписувачі дещо дописували по пам'яті, виправляли і тим самим нерідко спотворювали слова та зміст переписаного. Те саме відбувалося і в церковних обрядах, які сприймалися московськими богословами як незмінний атрибут правильної віри. Будучи строгими ревнителями «древнього благочестя» й вірними хранителями старих обрядів, вони протиставляли греків, які, за час турецького панування значною мірою втратили пишність і красу свого богослужіння, допускаючи скорочення і зміни в той час, як московити твердо тримали візантійську статутну службу.

Московити, які вважали свою церкву останнім оплотом православ'я, весь цей час зберігали давні обряди ревного візантійського богослужіння. Літургія тривала довго з одночасним поєднанням читання й співу. Ця давня, довга служба самих греків дивувала й стомлювала. Наприклад, архієпископ Павло Алепський, який відвідав Московію в 1654–1656 роках у свиті свого батька, Антиохійського патріарха Макарія, згадуючи про цю поїздку, не раз захоплювався московським благочестям: *«Яка твердість і які порядки! Ці люди не нудьгують, не втомлюються, і їм не набридають безперервні служби та поклоні... Хто повірить цьому? Вони перевершили подвижників в пустелях. Але Творець свідок, що я говорю правду!»* [1, с. 156].

На початку XVII ст. в Московії почали звіряти книги для богослужіння з грецькими аналогами й знаходили між ними суттєві відмінності. Треба було терміново все виправляти. Технологія перекладу церковних книг з грецької та їх тиражування була вкрай недосконалою. Все визначав людський фактор: одні люди перекладали, інші переписували тексти. Дрібні помилки були неминучі. Але, так як головний сенс вчення Христа церковників не цікавив, то їм здавалося, що головне – позбутися основних помилок в текстах і в ритуалах [3, с. 208].



Але підходи до питання про те як слід виправляти, різнилися. Частина церковників наполягала, що книги й обряди потрібно переробити, орієнтуючись на старі давньоруські зразки рішень Стоглавого собору, що затвердив у 1551 р. непорушність обрядів руської церкви. На ньому, для попередження на майбутнє нових помилок при переписуванні книг, було прийнято постанову, де йшлося: *«Протопопам і найстарішим священикам оглядати, щоб переписувачі писали книги з добрих перекладів, і при цьому виправляли, а потім продавали; а які продаватимуть книги невиправлені, тим забороняти це робити»* [3, с. 209].

Інші вважали, що в самих старовинних руських рукописах багато описок, помилок, тому зразками можуть слугувати лише грецькі оригінали, з яких у давні часи, робили переклади.

Роботу правщиків церковних книг контролювали протопопи С. Воніфатій, І. Неронов та А. Петров. Становище дещо змінилося після того, як Іван Грозний 1552 р. відкрив у Москві першу друкарню, яка слугувала виключно для друкування книг з церковного богослужіння. Але проблеми це не вирішило, оскільки точних перекладів не було, через нестачу кваліфікованих кадрів.

Крім того, сам процес оновлення церковних книг неоднозначно сприймався тодішнім простим людом. Ментально москвит з певною зневірою ставився до будь-яких виправлень «старини» й чинив опір такій «лютеранській» і «латинській» ересі. Біблію ніхто, крім церковників, не читав. Тому, фактично, опір чинили не так виправленню церковних книг, як просто тому, чого вони не знали. У цій ситуації проявилася консервативність основної маси населення Московії у ставленні до важливих суспільних подій. І тому всяка іноземщина сприймалася лише як щось гріховне та непотрібне.

Сутність офіційної реформи полягала у встановленні однаковості в церковних чинах. Московська церква, яка не мала єдиної ієрархії, відрізнялася від своїх східних побратимів, на що постійно вказували й Никону, і його попередникам східні патріархи.

Ще однією проблемою церковної реформи було об'єднання віруючих. Релігія повинна була навчити людину, що їй потрібно робити. З приходом християнства на руські землі, селяни ще довгий час зберігали вірування своїх предків у такий спосіб поєднуючи язичництво та християнську релігію. Християнська церква, намагаючись припинити опір місцевого населення, попередити повстання на релігійному ґрунті, починає пристосовувати язичницькі свята під християнські, а слов'янських богів перетворювали на святих. Тому у вірі русичів збереглися уявлення про навколишній світ, де біблійські догми про світобудову перепліталися із язичницькими. Тим самим на Русі з'являлися різні культу, кожен з яких мав свої особливості та відмінності.

Наприклад, культ мертвих зберігся у первинному варіанті до другої половини XVI ст. У Троїцьку суботу поминали батьків, на початку показуючи скорботу плачем та причитанням, а потім звеселяючи мертвих піснями скоморохів, грою на дудках; продовжували святкувати й Іванову ніч, з містичним омиванням в річках. Померлих поминали у Великий четвер, коли рано вранці палили соломі та кликали мертвих [4, с. 179].

Серед східних слов'ян був поширений християнський культ ікон та святих. Ікона – найпоширеніший об'єкт культу. Русичі молилися тільки перед іконою, інший спосіб молитви їм був незрозумілий. Для тодішньої людини ікона слугувала свого роду фетишем. Людина вважала саме ікону живою істотою, не розуміючи її іншої ролі.

Ще один культ – це культ святих. Святі-покровителі були в окремих містечках та місцевостях; такі святі були охоронцями та заступниками своїх територій. У християнському середовищі із священнослужителями конкурували відуні, відьми, знахарі і щоб витримати конкуренцію, представникам кліру доводилось переймати їхню практику. Також зберігались анімістичні уявлення та старовинні культу берези, домового, водяного та інших міфічних істот.

Обговорення необхідності реформи церковного життя почалося у 40-х рр. XVII ст. Саме тоді з Києва до Москви прибули вчені ченці Єпіфаній Славинецький, Арсеній Сатановський і Дамаскін Птіцький, які почали виправляти руські книжки. У цей час у Москві періодично збирався гурток «ревнителів давнього благочестя», очолюваний царським духовником Стефаном Воніфатьєвим. До гуртка входили: боярин Федір Ртищев, Микита Мінін (майбутній патріарх Никон); протопопи – Іван Неронов (Казанського собору), Авакум з Юр'ївки Поволзької, Данило з Костроми, Лазар з Романова, Лонгін з Мурому; диякон московського Благовіщенського собору Федір, суздальський священик Микита. Душею гуртка були І. Неронов і С. Воніфатьєв, яких згодом Никон відправив у заслання.

Учасники гуртка ставили за мету внести єднання у відносини між пастирями й паствою та здійснити необхідні зміни в церковній службі, а також одухотворити церковну службу й зробити так, щоб вона була більш зрозумілою, більш зрозумілою та близькою до реального життя. Однак у членів гуртка не було єдності в питанні про вибір зразка, за яким би вносились зміни. Більшість «ревнителів» вважало, що книги для богослужіння й обряди треба виправляти за старими руськими рукописами й рішенням Стоглавого собору. Тільки С. Воніфатьєв і Ф. Ртищев погоджувались залучити відомості з грецьких рукописів. У результаті перемогу здобули ті, хто виступав за приведення церковних книг і обрядів у відповідність з грецькими канонами і на це було кілька причин.

➤ **Прагнення Російської держави зміцнити своє міжнародне становище серед православних країн.** В урядових колах була популярна теорія про «Москву – третій Рим», висунута ще в XV ст. псковським старцем Філофеем. Після церковного розколу 1054 р. духовним центром православної церкви став Константинополь. Філофей вважав, що після падіння Візантії, Москва стає оплотом істинної православної віри. Московському царю для підтвердження цього статусу столиці необхідно було заручитися підтримкою грецької церкви. Для цього потрібно привести богослужіння у відповідність з грецькими правилами.



➤ У 1654 році частина території України, за рішенням Переяславської Ради, ввійшла до складу Московії. У нових землях православна літургія проводилася за грецькими канонами, тому уніфікація богослужбових правил сприяла б процесу об'єднання Московії та Гетьманщини.

➤ **Стабілізація внутрішньополітичної ситуації.** Небагато часу минуло з того моменту як відгрімилі події Смутного часу, і в країні ще періодично спалахували невеликі осередки народних хвилювань. Встановлення однаковості правил церковного життя уявлялося уряду важливим інструментом підтримки національної єдності.

Московський патріарх Йосип, який опирався будь-яким нововведенням і скликаний ним церковний Собор (лютий 1649 року) не підтримували «ревнителів». Останні самовільно почали використовувати під час служби запропоновані зміни.

Зрештою, прихильником того, що церковні книги варто виправляти за грецькими зразками був сам цар Олексій Михайлович.

Отже, церковний розкол був спричинений цілим комплексом чинників як суто релігійного так і світського характеру. А питання про «виправлення книг», що використовувалися для відправлення релігійних обрядів, стало формальним приводом для розколу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кутузов Б.П. Церковная «реформа» XVII века: ее истинные причины и цели / Б.П. Кутузов. – М.: Три Л, 2003. – 532 с.
2. Лобачев С.В. Патриарх Никон / С.В. Лобачев. – СПб: «Искусство-СПБ», 2003. – 416 с.
3. Мизун Ю.В., Ю.Г. Мизун. Тайны русского раскола / Ю.В. Мизун, Ю.Г. Мизун. – М.: Вече, 1999. – 480 с.
4. Пономарьов А.П. Етнічність та етнічна історія України. Курс лекцій / А.П. Пономарьов – К.: Либідь, 1996. – 276 с.
5. Соборное Уложение 1649 г. Р. XVII // Збірник документів з історії слов'янських народів / Упорядник Цикульська О.М. – Кіровоград, 2004. – С. 98–110.
6. Урушев Д.А. История русского старообрядчества / Д.А. Урушев. – М.: Вече, 2015. – 352 с.

Христина ВІЧКО

ОСНОВНІ РИСИ ФРАНЦУЗЬКОГО ФАВОРИТИЗМУ ЧАСІВ ЛЮДОВИКА XV

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Позднякова І. С.

Фаворитизм (від лат. favor – прихильність) – форма покровительства з боку монарха або інших високопоставлених осіб своїм улюбленим (фаворитам) [1, с. 793].

Однією з його форм є фаворитизм політичний. Це різновид взаємин між політичними суб'єктами, який полягає у сприянні одному з них у політичній чи службовій кар'єрі. При такій формі фаворитизму має місце делегування більшої частини повноважень легітимного правителя безпосередньо фавориту (або представникам групи фаворита) [2, с. 743].

Апогей, пік, розквіт фаворитизму припадає на XVII – XVIII ст., період домінування в Європі абсолютних монархій. Серед найвідоміших фаворитів, які залишили свій слід в історії варто назвати англійця Джорджа Віл'єрса, 1-го герцога Бекінгема – фаворита та міністра королів Якова та Карла Стюартів; іспанця Франциско Гомеса де Сандоваль-і-Рохас Лерма, 1-го герцога Лерма – фаворита короля Філіппа III; українця Олексія Розума (генерал-фельдмаршала Олексія Розумовського) – фаворита російської імператриці Єлизавети; графа Григорія Орлова та князя Григорія Потьомкіна – фаворитів імператриці Катерини II [2, с. 744].

У статті ми ставили за мету розглянути основні характеристики фаворитизму у Франції часів Людовика XV та з'ясувати вплив його фаворитки Жанни-Антуанетти Пуассон, маркизи де Помпадур на політичні процеси того часу.

Фаворитизм у Франції зароджується у період правління короля Генріха II. Першою офіційною фавориткою короля була Габріель д'Естре.

Поступово це явище виходить за межі суто особистих стосунків і перетворюється на повноцінний суспільний інститут, який впливав не тільки на ситуацію при дворі, а й на політику держави загалом. При французькому дворі офіційно існував титул «фаворитки короля». Фаворитка мала право втручатися в політику держави і була довіреною особою короля.

Якщо в Росії, наприклад фаворитами часто ставали «випадковими людьми», то у Франції фавориткою могла стати жінка, яка народилася і виховувалася при дворі, яка була обізнана з його традиціями та звичаями. При цьому не існувало спеціальної школи підготовки майбутніх фавориток. При Версалі діяла Школа шляхетних дівчат, де виховували юнок, але зовсім для інших цілей.

Фавориткою, як правило, ставала дама, яка перебувала у найближчому оточенні короля. Втім, винятком з цього правила стала «кар'єра» маркизи де Помпадур, адже від народження вона не належала до вищого стану.

Зупинимось детальніше на біографії жінки з чийм ім'ям була пов'язана епоха правління французького короля Людовика XV.

Жанна-Антуанетта Пуассон, народилася 29 грудня 1721 р. Її батько – Франсуа Пуассон, був збирачем податків, заможним фінансистом і належав до третього стану. Він займався постачанням зерна. У певний період своєї діяльності був звинувачений у зриві поставок зерна для армії. Через серйозні наслідки, якими загрожувала ситуація, що склалася, він був змушений втікти до Німеччини.

Вихованням Жанни та її брата Абея займалася мати Луїза-Мадлена. Вона була дуже красивою жінкою. Біографи відмічають, що скромність не була однією з її чеснот. Сучасник Барб'є так описує її: «красива брюнетка, одна з найпривабливіших жінок Парижа і до того ж надзвичайно дотепна» [3, с. 84].



Поки батько Жанни перебував у Німеччині, мати зблизилася з Шарлем Ле Норманом де Турнеєм, який фактично став прийомним батьком її дітей. Це був забезпечений, впливовий чоловік, який добре розбирався у мистецтві. Саме завдяки йому Жанна-Антуанетта та її брат Абель отримали прекрасну освіту. Було запрошено кращих вчителів, які повинні були збагатити розум дівчинки витонченими мистецтвами.

Цікавий факт її біографії. Коли майбутній маркізі де Помпадур було 9 років, мати відвела її до ворожки, яка напроорокувала, що в один прекрасний день Жанна стане коханкою короля [3, с. 87].

Можна припустити, що про це пророкування ні сама Жанна, ні її мати не забували і були переконані в тому, що дівчинці судилося підкорити серце Людовика XV.

Однак, поки життя складалося по-іншому. Норман де Турнеєм і видав її заміж за свого племінника і вона стала мадам д'Етіоль. Завдяки цьому шлюбу, Жанна Пуассон отримала дворянський титул.

Не можна дати однозначну відповідь на питання, яку зовнішність мала майбутня фаворитка короля. У мемуарах її сучасників можна знайти чимало описів зовнішності мадам де Помпадур, але потрібно враховувати те, що дані характеристики залежали від особистого ставлення до неї.

Так, Леруа, головний егер Версальського парку, описує маркізу наступним чином: «Зріст маркізи де Помпадур вище середнього, вона струнка, гнучка, природна, елегантна; Обличчя її відповідає її фігурі – досконалий овал. Вона швидше шатенка, ніж блондинка, очі досить великі, прикрашені красивими бровами того ж кольору, ніс досконалої форми, чарівний зріст, дуже красиві зуби і чарівна посмішка... Красива шкіра надавала всім її рисам особливу чарівність. Очі її володіли особливою чарівністю, що пояснюється, можливо, невизначеністю їх кольору; у них не було живого блиску чорних очей, ніжною знемоги блакитних, особливого лукавства сірих; їх невловимий колір мав, здавалося, необмеженими можливостями зваблювати і передавав всі враження стривоженої душі; тому вираз обличчя маркізи де Помпадур нескінченно змінювався, але ніколи не порушувалася гармонія його рис; її хода повністю відповідала її зовнішності, від її особистості виходило враження надзвичайно елегантності, що межувала зі знатністю» [3, с. 94].

Всі описи маркізи де Помпадур об'єднує те, що автори одностайно дорікали їй в тому, що вона народилася міщанкою. На нашу думку, автор вищенаведених рядків полестив самолюбству маркізи. Це цілком зрозуміло, тому що маркіза дуже швидко стала відігравати важливу роль при дворі короля Людовика XV. Відомо, що неземною красою вона не відрізнялася, При дворі були дами набагато красивіші й привабливіші. Припускають, що король полюбив пані де Помпадур за її вдачу та характер, адже вона була жінкою освіченою, мала витончений смак. З самого дитинства вона виховувалася у вишуканому середовищі, зналася на мистецтві.

Ось що розповідає про мадам де Помпадур Ено: «Я побачив там одну з найчарівніших жінок, яких я коли-небудь зустрічав. Це пана д'Етіоль. Вона чудово розбирається в музиці, захоплено і з бездоганним смаком співає, знає сотні пісень, грає в п'єсах на сцені в Етіолі, де театр, прекрасний, як паризька Опера, розміщує сценічні машини і має можливість змінювати декорації» [3, с. 96].

Ще один її сучасник, герцог де Люїнь, писав наступне: «Пані де Помпадур грала чудово. У неї сильний голос, дуже приємного тембру і великої глибини; вона добре розбирається в музиці і співає з великим смаком» [3, с. 97].

Яким же чином вдалося Жанні-Антуанетті підкорити серце Людовика XV? Відомо, що король зустрівся з Жанною Пуассон під час балу-маскараду, який відбувався на честь весілля дофіна. Вона постала в образі Діани – мисливиці, а він – тисового дерева. Удвох вони швидко пішли з цього балу, а на ранок придворні помітили, що карета пані д'Етіоль досі стоїть біля Версала.

Саме з цього часу починається епоха її 20-річного панування. Людовик XV підняв її соціальний статус подарувавши титул маркізи де Помпадур – титул старовинного згаслого дворянського роду. І вже як маркіза вона була представлена офіційною фавориткою. Герцог де Круа пише, що «з усіх коханок, які були у короля, вона найпривабливіша, і що він нікого не любив так, як її» [13, с. 98].

Власне коханкою короля, у прямому сенсі цього слова, мадам де Помпадур була протягом п'яти років. У 1751–1752 роках її відносини з королем зазнали зміни. Перш за все це було пов'язане з тим, що з дитинства у пані де Помпадур було слабке здоров'я. Однак незважаючи на все це, Жанна не бажала втрачати любов короля. Вона пила ароматний шоколад з ваніллю, їла трюфеля і суп з селерою, приймала різні еліксири для того, щоб підтримати свою красу.

На жаль, необхідного результату мадам де Помпадур не домоглася, однак до кінця свого життя, вона залишалася для короля кращим другом та радником. Її називають першою жінкою прем'єр-міністром в історії Франції. На все життя король зберіг до неї прихильність, ніжні почуття, вона була йому потрібна, вона дуже добре знала його звички, його смаки, його бажання. Мадам де Помпадур вміла розважити його, він говорив з нею про важливі справи, сподіваючись отримати корисну пораду.

12 жовтня 1752 р. король пожалував пані де Помпадур титул герцогині, що вважалося найвищою милістю. Крім цього, маркіза отримала посаду фрейліни королеви 8 лютого 1756 р. Таким чином, її перебування у Версалі було узаконено. Крім того, брат маркізи отримав звання герцога де Мариньї і де Менар, батько отримав дворянський титул [3, с. 100].

Як було сказано вище, титул офіційної фаворитки надавав право втручатися у політику держави. Найчастіше, відповідальність за невдалі заходи уряду приписували коханці короля, в той час як самого короля продовжували обожнювати. Треба сказати, що Людовик XV не був вольовим і не володів твердим характером, як його дід Людовик XIV. Він легко міг піддаватися думцям впливу оточуючих, був неуважним і меланхолійним, державними справами він майже не займався.



Саме через вказані причини маркіза де Помпадур мала вирішальний вплив на політику Франції аж до самої смерті. Так, саме вона була ініціатором зближення Франції з Австрією. Цей союз наблизив початок загальноєвропейського конфлікту, в результаті якого французи зазнали серйозних територіальних втрат. Деякі історики розглядають політичну діяльність пані де Помпадур, як одну з причин початку Великої французької революції.

Те, що маркіза де Помпадур була самостійною політичною фігурою того часу, підтверджують ряд фактів. Так, вона приймала іноземних послів і командуючих арміями, брала участь у підготовці доповідей міністрів, листувалася з багатьма політичними діячами. Вона мала досить великий авторитет, до неї прислухалися іноземні монархи. Наприклад, імператриця Австрії Марія-Терезія в листах зверталася до неї «моя дорога кузина». Натомість з пруським королем Фрідріхом II у них була взаємна ненависть. Він навіть дав своєму собаці кличку Помпадур [4, с. 90].

Заслугою маркізи де Помпадур є реформування податкової системи, перемога у Фландрській кампанії, мирний договір 1748 р., підписаний в Екс-ла-Шапель, франко-іспанський договір в Сан-Ідельфонсо 1761 р., Паризький мир 1763 р., що ознаменував закінчення Семирічної війни.

Вона проявила себе не тільки як політик, а й покровитель науки і культури. Маркіза де Помпадур мала салон, куди запрошувала видатних умів епохи: Вольтера, Монтеск'є, Шарля Дюкло, Жоржа Бюффона, Франсуа Кене, Франсуа Буше. Крім художників, скульпторів і літераторів, мадам де Помпадур спонсорувала паризьких столярів, завдяки чому французькі меблі того часу високо цінувалися. Своїми замовленнями вона також підтримувала гобеленові мануфактури.

У 1744 р. мадам де Помпадур заснувала при дворі Театр малих апартаментів, де щодня влаштовувалися театральні вистави, в яких і вона сама. Крім цього, пані де Помпадур була справжньою законодавицею мод. Завдяки їй з'явилися діаманти з овальним огранюванням, келихи-тюльпани для шампанського, ридикюль, високі підбори, вона розробляла моделі суконь та зачісок [3, с. 103].

У 1756 р. маркіза де Помпадур заснувала об'єднання для фінансування робіт з топографічного опису Франції. Також підтримувала видання «Енциклопедії» Дідро і Даламбера. Загалом, на меценатство маркізою було витрачено 8 млн. ліврів. Вона також займалася будівництвом Малого Тріанону, площі Людовика XV, Єлисейських полів, Королівської військової школи, реставрацією Луврського палацу. У наш час всі ці об'єкти визнані культурним надбанням Франції.

Коли після закінчення Семирічної війни у Франції настала політична та економічна криза, винуватицею всіх цих подій вважали маркізу де Помпадур. Тоді вона прийняла рішення залишити політичну арену. Незабаром у неї загострився туберкульоз. 15 квітня 1764 р. у Версалі маркіза де Помпадур пішла з життя. «Яку огидну погоду Ви вибрали для останньої прогулянки, мадам!» – сказав король, спостерігаючи за тим, як його кращого друга проводжали в останню путь [5, с. 110].

Підводячи підсумки, можна сказати, що Жанна-Антуанетта де Помпадур відіграла провідну роль у період правління короля Людовика XV. Вона визначала політику країни впродовж майже двадцяти років. Незважаючи на те, що її життя та діяльність становили низку невдач, втрат і розчарувань. Будучи фавориткою короля, вона не обмежилася роллю коханки, займалася політикою, меценатством, патрунувала науки, мистецтва, моду. Наділена вишуканим смаком, тонким розумом, сильною волею, бурхливою енергією, неабиякими амбіціями, вона стала символом своєї епохи, її називали «некоронованою королевою Франції».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Словник іношомовних слів. / За редакцією О.С. Мельничука. Головна редакція Української радянської енциклопедії. – К., 1974. – 865 с.
2. Політична енциклопедія. / Редкол.: Ю. Левенець, Ю. Шаповал та ін. – К.: Парламентське видавництво, 2011. – 808 с.
3. Воскресенская И.В. Фавориты и фаворитки государей Западной Европы / И.В. Воскресенская. – М.: Вече, 2014. – 288 с.
4. Стогова А.В. Государственная мудрость легкомыслия / А.В. Стогова // Родина. – №3. – 2007. – С. 88 – 93.
5. Бретон Г. Распутный век / Г. Бретон. – Ф.: Крон-Пресс, 1993. – 411 с.

Наталія ІВАНКО

УЧАСТЬ КУПЕЦТВА ЄЛИСАВЕТГРАДА У ВИБОРЧОМУ ПРОЦЕСІ ТА ДІЯЛЬНОСТІ МІСЬКОЇ ДУМИ Й УПРАВИ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Марченко О.М.*

Купецтво в Російській імперії в окремий стан законодавчо сформувалося порівняно пізно. Його представники залежно від статків належали до однієї з трьох гільдій і виявилися досить своєрідною соціальною верствою. Купецьке звання не було довічним і не передавалося у спадок, а було пов'язане лише з професійною діяльністю. Із простих торгових людей у Російській державі вийшли відомі підприємці, меценати та діячі міського самоврядування, які зробили значний внесок у розбудову та добробут міст, зокрема, й Єлисаветграда.

У 1775 р. в Єлисаветграді було створено міський магістрат. Дане право встановлювало порядок виборів і функції органів міського самоврядування, суду, купецьких об'єднань, цехів, регулювало питання торгівлі, опіки, спадкування, визначало покарання за різні види злочинів тощо. Магістрат був «головою усього громадянства». Його склад залежав від розміру міст, які за кількістю населення ділилися на п'ять розрядів: дворянство, духовенство, іноземці, купці та ремісники. Троє перших до складу магістрату не входили [4, с. 72].

Магістрат складався із бургомістра та ратманів. Бургомістр – це була виборна посада. Ним міг бути купець (рідше ремісник), якому надавався статус державного службовця IX–X розрядів. Термін перебування



у кріслі бургомистра – три роки. Ратман – це член міського магістрату, його теж обирали на такий самий термін.

У 1787 р. міський магістрат провів вибори до міської думи. Вона називалася шестигласною, бо в кожного із шести прошарків суспільства обирався один гласний (депутат). До п'яти розрядів городян, що існували до 1785 р. (коли була проведена міська реформа Катериною II), додався ще один – купецький корпус. Очолював думу міський голова. Підпорядкована вона була магістрату.

У результаті чергової адміністративної реформи, яку царський уряд проводив дуже часто, у 1868 р. міський магістрат Єлисаветграда було ліквідовано. Вся влада відтоді зосередилася у міській думі, яка перестала бути шестигласною (за міською реформою Катерини II від 1785 р.), а більш численною й обиралася за майновим принципом. Членами думи могли стати власники, які мали майна не менше як на 4 тис. крб. З 1 січня 1864 р. у країні вводився новий вид місцевого самоврядування – земство. Йому відводилась роль керування місцевим господарством, яке до цього знаходилося у підпорядкуванні різних урядових установ. Найвищим органом земства були земські збори. Депутати до них обиралися терміном на три роки, кількість залежала від числа жителів міста. Земські установи в Єлисаветграді були введені 2 березня 1865 р. Розміщувалися вони у будинку повітового на Ковалівці. У 1895 р. повітова земська управа перебралася у нове приміщення на перетині вулиць Петрівської та Іванівської (тепер воно належить гімназії № 5 імені Т. Шевченка) [4, с. 74].

В Єлисаветграді міська дума за міською реформою 1870 р. складалася із 26 гласних. Визначених термінів засідань не існувало – гласні збиралися у разі потреби. Зате чітко визначався час – з 19 до 23 годин, тобто у неробочу пору доби, оскільки гласні працювали на громадських засадах. Міський голова мав досить широкі повноваження: він скликав думу і визначав порядок денний засідань, готував доповіді з питань, що розглядалися. Тільки з його дозволу на засіданні могли бути присутні сторонні, і тільки він мав право оскаржити постанову думи, якщо вважав її незаконною.

До компетенції міського самоврядування входило лише вирішення адміністративно-господарських питань: благоустрій міста, робота ринків, сприяння місцевій торгівлі та промисловості, охорона здоров'я і народна освіта, заходи щодо попередження й ліквідації стихійних лих, пожеж. Воно ж утримувало урядову адміністрацію, забезпечувало військовий постій.

Купецтво стало доволі впливовою силою дореформеного міського громадського управління. Цьому сприяли економічні позиції купецького стану. Майновий ценз перешкодив одержанню права голосу на міських виборах переважній більшості міщан і цехових. Окрім самостійних купців, у зборах могли брати участь купецькі сини, купецькі брати. А почесні громадяни некупецького походження практично не відвідували зборів міської громади. Дореформене міське громадське управління перебувало у повній залежності від міської адміністрації. Стосунки купецтва із самодержавною владою на чолі з імператором, авторитет якої купці ніколи не піддавали сумніву, відбувалися в ustalених рамках соціальних відносин.

Виконавчою громадською владою в Єлисаветграді з 1871 р. були також управи – міська і земська. Існували ще й станові управи – купецька, міщанська та ремісничка. Міська управа складалася з трьох членів О.Б. Бернова, М.В. Корецького та М.М. Шполянського [8, арк. 43, 132, 135] (за міською реформою 1892 року – з чотирьох), обраних на чотири роки (через кожні два роки половина членів управи по черзі вибувала й заміщувалася за ново обраними), які керували вісьма відділами: розпорядчим, орендним, квартирним, бухгалтерським, військовим, довідковим, училищним і санітарно-медичним, лікарським і благодійним.

За результатами перших думських виборів було сформовано думу з 70 членів. Необхідно зазначити, що в новообраний орган пройшли люди, які мали досвід громадського управління в попередні роки. Серед гласних дев'ять осіб (М. Азмінь, І. Ващенко, В. Гальперін, І. Костін, О. Куцин, М. Корамаєнко, Д.О. Рогачевський, М. Макеєв) були в різні роки гласними «старої» думи, а М. Макеєв був у свій час міським головою, С. Турчанов був чинним міським головою [1, арк. 62, 54–59, 76–77, 68–69, 94–95, 116–117, 273]. Інші також займали вагомі посади: ремісничого голови (В. Ващакін, А. Журавський), словесного судді (А. Журавський), бургомистра в магістратурі (М. Азмінь) [2, арк. 62, 302, 308–309].

Гласні першого скликання займалися переважно торгівлею та промисловими справами, що були зорієнтовані на потреби сільського господарства. Навіть учитель Ф.І. Шрейтель [2, арк. 28], тримаючи навчальний заклад, більшу частину часу відводив торгівлі олійними фарбами у власній крамниці, а священик Ф. Смирнов [1, арк. 198–199] інтенсивно займався землеробством. Із 70 депутатів 22 були купцями 2-ої гільдії, а двоє 1-ої гільдії (С. Остроухов, М. Макеєв), продавали чорні та красні товари, бакалійну, сільськогосподарську продукцію (худобу, хліб), вино.

За результатами перших виборів до 80% були міщани й купці і лише 20% – дворяни, духовенство, різночинці. За результатами виборів 1880 року по першому розряду з 24 депутатів 17% становили дворяни, чиновники та священнослужителі, а 83% – купці та почесні громадяни з цього стану. Виборці другого розряду дали 30% делегатів від дворян, чиновників, а 70% були міщани (з цього числа лише 8%) та купці. І тільки виборці третього розряду надали перевагу 30% інтелігенції, чиновниками, дворянами; 38% – міщанам і 32% – купцям [12, арк. 19].

Міську думу впродовж 1787–1917 рр. очолювали такі люди:

1787 – 1791 рр. – купець Олексій Романов.

1791 – 1794 рр. – купець Григорій Романов.

1794 – 1797 рр. – купець Петро Кленов.

1797 – 1800 рр. – купець Іван Пронін.

1800 – 1803 рр. – іменитий громадянин Савин Голиков.



- 1803 – 1806 рр. – купець Іван Титов.
1806 – 1815 рр. – купець Іван Диков.
1815 – 1818 рр. – купець Яким Рогальов.
1818 – 3 червня 1819 рр. – комерційний радник Іван Юрійович Фундуклей.
1819 – 1821 рр. – купець Іван Арешников.
1821 – 1829 рр. – купець Яків Степанович Пашутін.
1829 – 1830 рр. – купець Дем'ян Якович Самокишин.
1830 – 1831 рр. – купець Петро Щедрін.
1831 – 1832 рр. – купець Іван Курчанинов.
1832 – 1833 рр. – купець Іван Шигарцев.
1833 – 1836 рр. – купець Дмитро Шигарцев.
1836 – 1845 рр. – купець Сидір Васильович Мистюшин.
1845 – 1848 рр. – купець Яків Тимофійович Ковальов.
1848 – 1851 рр. – купець Петро Єгорович Сахаров.
1851 – 1854 рр. – купець Микола Петрович Пашутін.
1854 – 1857 рр. – купець Федір Олексійович Макаров.
1857 – 1860 рр. – купець Микола Микитович Макеєв.
1860 – 1863 рр. – купець Василь Олексійович Вашакін.
1863 – 1864 рр. – купець Микола Петрович Пашутін.
1864 – 4 листопада 1866 рр. – почесний громадянин Іван Микитович Макеєв.
1866 – 1878 рр. – купець Самуїл Костянтинович Турчанов.
1878 – 1908 рр. – спадковий почесний громадянин Олександр Миколайович Пашутін.
1908 – 1911 рр. – купець Микола Іванович Іванов.
1912 – 1917 рр. – купець Григорій Йосипович Волохін

З 1878 по 1908 роки міським головою був спадковий почесний громадянин Олександр Миколайович Пашутін, який багато зробив для міста. Під його безпосереднім керівництвом було здійснено брукування та освітлення центральних вулиць, відкрито рух трамваю, створено мережу освітніх закладів: відкрито міську гімназію, міські народні школи та інше. Показником авторитету О.М. Пашутіна служать відомості про святкування у 1903 році 25-річчя перебування Олександра Миколайовича на посаді міського голови. Телеграми з цього приводу друкувалися як у губернській, так і у місцевій пресі, авторами яких були державні службовці, звичайні громадяни. Він був нагороджений орденом святої Анни 3-го ступеня, вшанований перснем з діамантом і вензелем Його Імператорської Величності. Ім'ям О.М. Пашутіна названа вулиця у Кропивницькому.

Важливою складовою громадської діяльності купецтва на початку ХХ ст. залишається його участь у виборах як на місцевому рівні так і на загальнодержавному.

Кількість осіб з правом вибору в 1871–1875 роках коливалася в межах 1300 (1871 р.) та 1200 (1875 р.). Деяке зменшення кількості виборців на середину 1870-х років обумовлене економічною кризою. 1880 року, згідно з рішенням міської думи, було надруковано 1500 виборчих списків для ознайомлення населення з тим, хто має право вибору. Звичайно, списки були надруковані з надлишком. За підрахунками В.М. Крижанівського, в Єлисаветграді правом вибору в 1870-х роках могла скористатися одна особа на 30–34 охочих. Ураховуючи це співвідношення, можна передбачити, що частка виборців 1880 р. становила приблизно 1400, 1884 р. – 1570, 1888 р. – 1700 осіб [3, с. 290].

Так, в Єлисаветграді в 1906 р. право брати участь у виборах міських гласних мали 241 особа, з яких 48 – купці. Серед них можна виділити купців християнського віросповідання – Рутковський Савва, Биркле Яков, Бабакін Іван, Макеєв Михайло, Кохов Яків, Рижиков Федір, Купченко Дмитро, Шевяков Федір, Добровольський Костянтин, Потапов Іван, Шуйська Євдокія, Сахарова Ульяна, Сергєєва Тетяна [5, арк. 12–22].

До списку гласних Єлисаветградської міської думи, що обиралися на чотириріччя з 1908 р. потрапили такі єлисаветградські купці як М.М. Азмін (представник Правління Спілки взаємного кредиту), М.С. Макаров (член міської управи), І.І. Макеєв (спадковий почесний громадянин), М.І. Макеєв (член міської управи, почесний мировий суддя), Ф.І. Рижиков, М.Ф. Гунькін, М.М. Вочинів (торгові депутати) [11, арк. 1].

Представники купецтва також мали право участі в з'їзді міських виборців по місту Єлисаветград та повіті, для вибору виборщиків у Херсонське губернське виборче зібрання, по вибору членів у Державну Думу на п'ятиріччя з 1906 по 1911 рр. По Єлисаветграду їх чисельність складала 254 члени. Серед них – 119 купців (майже 50%) (М.М. Азмін, Я.І. Алгіванг, І.І. Бабакін, А.А. Бельський, А.Д. Барський, Ш.Д. Барський, І. Бась, С.Ю. Бриль, Є.Л. Беліченко, І.Л. Броун, Л.І. Бродський, М.Я. Варшавський, О.Й. Волохін, Я.Д. Володарський, Ф.Б. Дашевський, І.Л. Єлисаветський, Ф.І. Шевяков та ін.). По Єлисаветградському повіту – 167. З них – 35 купці [6, арк. 156–206].

Щодо національної приналежності, то дискримінації з приводу участі наприклад купців-євреїв, не спостерігалось. Є список з 127 євреїв-купців і міщан, які були запрошені на збір із суспільних потреб в 1912–1913 рр. Серед них відомі такі купці, як Аптекман Йосиф Мордков, Бродський Лейба-Берь Янкель Шименович, Броун Янкель Аврум Машков, Барський Мардко-Аврум Іцков, Володарський Янкель-Герш Дувидович, Заславський Ізраїль Шмулев, Злотопольський Ревель-Дувід Мордко-Берев, Немировський Йосиф Янкелев, Фридман Янкель-Юсь Шмулевич, Шполянський Ізраїль Міров [10, арк. 6–8].



Міські управи були також органом громадської влади, де купецтво проявляло свою активність. Купецтво, яке поряд із дворянством представляло найбільш заможні прошарки міста, не тільки продовжували зберігати за собою значення могутньої сили в нових соціально-економічних умовах, а й, більше того, посилювало свою роль у громадському житті завдяки власним фінансовим можливостям. Міські управи, поряд з іншими, здійснювали нагляд за спорудженням нових підприємств та промислових комплексів. Будівництву передувала процедура аукціону. Створені із членів міської управи комісії здійснювали інспектування, після чого остаточний дозвіл отримали лише ті підприємці, які письмово могли гарантувати випуск певних обсягів продукції або надання необхідних послуг і погоджувалися із запропонованою ціною. Купцям дозволялося будувати фабрики на території міста лише за погодженням з міською владою та після сплати вартості оренди землі. Територія заводів, як правило орендувалася. Натомість великі підприємці намагалися придбати землю здебільшого в повному обсязі майнових прав. Та їм доводилося проходити шлях через органи міської управи, а згодом чекати затвердження на рівні губернії та відповідного міністерства [13, с. 35].

У понеділок 28 лютого 1911 р. євреї-купці, які були запрошені на збори купців та міщан міста Єлисаветграда, мали бути в приміщенні міської управи. Запрошено було 297 осіб. Усі вони прислали розписки про отримання запрошення, але на зібрання з'явилося лише 139 осіб. Запрошувалися для вирішення таких питань: обговорення коробочного збору, відчуження дворового місця, що належало єврейській спільноті міста і знаходилось у другій частині Успенської вулиці (нині Гоголя), про пожертвування суми організації допомоги бідним євреям, на будівництво лікарні в місті Єлисаветграді, для виборів поважного наглядача першого єврейського початкового училища та ін. Постановили вони дати позичку на 10 років Толмуд-Горі в сумі 10000 крб. на погашення боргів [9, арк. 5–8].

З переписки з питання доповнення чи призупинення списків осіб, які мали право брати участь у виборах в державну думу, відомий список підприємств фабрично-заводської та гірничозаводської промисловості й залізнично-дорожніх майстерень, що знаходилися в Херсонській губернії, в яких на основі ст. 5 указу від 11 грудня 1901 р. проводилися вибори уповноважених від робітників. По Єлисаветградському повіту: «Машинобудівний завод Р. і Т. Ельворті», «Машинобудівний завод «Говариство В.А. Якульський». «Борошномельний завод А. Барського й синів», механічний завод К.К. Краузе та інші [7, арк. 65].

Депутатство у міській думі та діяльність в управі давало можливість купцям швидше долати бюрократичну тяганину щодо створення торгових закладів та промислових підприємств, розширення існуючих виробництв. Загалом, коли підприємець звертався до губернського управління з клопотанням про спорудження заводу або нового фабричного корпусу, то міг розраховувати на дозвіл лише тоді, коли це не вимагало від держави фінансових витрат, гроші інвестувалися у власну землю, і від створеного виробництва не очікувалося жодних соціальних наслідків.

Таким чином, правове становище купецтва з моменту оформлення станової організації в кінці XVIII – на початку XIX ст. до ліквідації станового устрою в Росії було привілейованим. Хоча об'єм та якісні характеристики привілеїв були незрівнянні з дворянством.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алфавитные по семейным спискам жителей г. Елисаветграда с указанием сословной принадлежности. – Державний архів Кіровоградської області (далі – ДАКО). – Ф. 18. – Оп. 1. – Од.зб. 514. – 258 арк.
2. Заявления должностных лиц об освобождении их от должностей. – ДАКО. – Ф. 18. – Оп.1. – Од.зб. 557. – 349 арк.
3. Крижанівський В.М. До проблеми визначення кількості й вивчення соціальної належності й професійної зайнятості гласних Єлисаветградської міської думи за 1871-1917 роки // Наукові записки. – Випуск 15. – Серія: Історичні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка. – 2012. – С. 287–295.
4. Матівос Ю.М. Місто на сивому Інгулі: Історико-публіцистичний нарис / Ю.М. Матівос. – Кіровоград, ТОВ «Діаграма», 2004. – 296 с.
5. О выборе городских гласных на четырёхлетие с 1906 г. – ДАКО. – Ф. 78. – Оп.10. – Од.зб. 22. – 144 арк.
6. Переписка о составлении списка лиц, имеющих право на избирание выборщиков для участия в съезде городских избирателей. – ДАКО. – Ф. 78. – Оп. 10. – Од.зб. 1. – 264 арк.
7. По выборам в Государственную Думу. – ДАКО. – Ф. 78. – Оп.10. – Од.зб. 3. – 123 арк.
8. Послужные списки лиц, служащих в городском общественном управлении, 1882–1896 гг. – ДАКО. – Ф. 78. – Оп.1. – Од.зб. 371. – 184 арк.
9. Списки евреев-купцов, города Елисаветграда, приглашенных на собрание купцов и мещан. – ДАКО. – Ф. 78. – Оп. 4. – Од.зб. 687. – 46 арк.
10. Списки Елисаветградских евреев-купцов и мещан, которые приглашаются на сходку. – ДАКО. – Ф. 78. – Оп. 4. – Од.зб. 1011. – 56 арк.
11. Список гласных Городской Думы и приглашенные. – ДАКО. – Ф. 78. – Оп. 10. – Од.зб. 48. – 27 арк.
12. Структура городского общественного управления. – ДАКО. – Ф. 78. – Оп.1. – Од.зб. 137. – 111 арк.
13. Ульянов Г.Н. Благотворительность московских предпринимателей: 1860 – 1914 гг. / Г.Н. Ульянов. – М.: Мосгорархив, 1999. – 228 с.

Анна КАПІТАН **МЕНТАЛЬНІСТЬ, ЗВИЧАЇ, ОБРЯДИ НАСЕЛЕННЯ МОСКОВІЇ У XVI–XVII СТ.** **ЗА УЯВЛЕННЯМИ ІНОЗЕМЦІВ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету історії та права)*

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Пономаренко Л.В.

Ключові слова: звичай, ментальність, обряди.

Постановка проблеми. Проживаючи серед населення Московії, іноземні посли, мандрівники по-різному описували ментальність, риси характеру чоловіків, жінок, представників різних станів від чиновників до простолюдинів. Дані характеристики московитів не завжди були об'єктивними (для них вони були дивними), оскільки часто при опису їхніх звичаїв, обрядів, моралі превалювали етнічна та релігійна упередженість іноземців (німці, австрійці, англійці, французи були католиками чи протестантами) і які, як правило, зверхньо ставилися до московського люду (православних).



Виклад основного матеріалу. Так, Юрій Крижанич, хорватський релігійний, політичний діяч, мислитель, історик, мовознавець, який у 1659 р. приїхав до Москви на службу, але через свої погляди був царем Олексієм засланий до Сибіру, де й пробув до смерті монарха до 1676 р., а потім виїхав до Литви й Польщі, вважав, що рисами московитів були брехливість, грубість, дикість, жахливе пияцтво й содомія, порок, яким чоловіки хвалилися навіть публічно. Наприклад, у кабаках музиканти співають сороміцьких пісень, на відкритих вулицях, в лялькових театрах молоді та дітям показують сценки із содомії. Спіймані за такі злочини чоловіки не каралися серйозно, хоча й засуджувалися. У суботу ввечері припинялася робота, неділя вважалася вихідним днем. У всі будні дні року заборонялося розважатися, кататися на гойдалках, грати з собаками, зате можна було пиячити [3, с. 160–63].

Узагальненими рисами народного характеру населення Московії XVI – XVII ст. можна вважати, за описами іноземців, наступні. Московський люд був гордовитий, марнославний, хвалькуватий, свого правителя вважав кращим, ніж інші монархи, а відтак й себе визнавали вище інших народів. Московітам заборонено було відвідувати інші країни, займатися науками, а тому, не знаючи життя й звичаї народів Європи, свою країну й порядки в ній вважали кращими за інші, часто із зневагою ставилися до іноземців, не поважали їх звичаї. Московитів іноземці вважали підступними, але вірними своїй державі, правителю чи господарю (якщо дізнавалися про зраду, то відразу доносили царю), набожними (зі всіх людей бралася клятва на хресті, Євангелії, люди дуже боялися патріаршого відлучення від церкви, накладення єпитимії). Побожні люди в Московії ходили до церкви, господарі запрошували до себе духівництво, служили в оселі молебні, годували жебраків і подавали милостиню, відвідували в'язниці й давали милостиню злочинцям. За такі благодійні вчинки царі підвищували в чині, як за службу. Водночас, багато людей були готові брехати, лжесвідчити й мистецтво обману вважалося у них ознакою високих розумових здібностей [5, с. 202–203].

Олеарій А. вказував на сварливість, грубість, постійне лихослів'я московитів. Здебільшого їх розмови за столом були про розпусне життя, про мерзенні вади, про непристойні та аморальні вчинки, які вчинялися співбесідниками чи іншими людьми. Вони розповідали різні ганебні байки і хто промовляв найгрубіші непристойності, з особливою мімікою, той вважався найкращим співрозмовником. Вони не соромилися привселюдно й так, щоб було помітно всім, робити відрижку, пукати. А оскільки московіти багато їли часнику та цибулі, то важко було довго знаходитися в їх присутності. Танці також супроводжувалися непристойними рухами тіла. На вулицях постійно чути суперечки, лайку між чоловіками, жінками, прохожими, хоча до бійки не часто доходило, але якщо й билися, то кулаками лупили по боках, по статевих органах. Знатні особи також билися, але батогами, сидючи верхи на конях [6, с. 193–194].

Маржерет Ж. стверджував, що московіти прості в обходженні й навіть до незнайомих звертаються на «ти». Якщо вони чують щось несправедливе, то замість слів «вибачте», відповідають: «ти брешеш» [4, с. 296].

Рейтенфельс Я. вказував на добродійність московитів щодо бідних. Наприклад, можна було постійно бачити натовп жебраків, які отримували їжу, одяг, гроші біля будинків багатих людей. У невдачах вони тверді духом. Щоб не трапилось, вони відповідають: «Так Богу завгодно, все буде добре» [7, с. 142].

Законодавство Московії допомагало церкві, забороняючи працювати у святковий час; забороняло судити й сидіти в наказах у великі свята та неділю, торгові люди повинні були припинити торгувати напередодні недільного й святкового дня за три години до вечора; і навіть у будні з нагоди храмових свят і хресних ходів заборонялося працювати й торгувати до закінчення богослужіння. Але ці правила виконувалися погано, простий народ почитав свята пияцтвом: чим більше було свято, тим буйніше був розгул.

Багато іноземних мандрівників і послів відзначали таку рису московитів, як схильність до пияцтва, що часто призводило до злочинів, пожеж. Уряд постійно боровся з цим явищем, але коли відбувалося якесь свято, то народу дозволялося пиячити (пили горілку в кабаках, варили пиво, робили настій з меду та хмелю) й вести розгульне життя. Люди зневажали осіб, котрі не пиячили. До обіду люди працювали, а опісля весь час проводили у харчевнях чи шинках і пиячили, а, відтак, ввечері від них ніяких послуг не можна було отримати. Часто в шинках люди пропивали майно, дітей, себе й ставали холопом чи жебраком [5, с. 208–209].

За А. Олеарієм: «...порок пияцтва був поширений серед усіх станів, як у духовних, так і у світських осіб, чоловіків та жінок, молодих і старих, і якщо на вулицях бачиш лежачих у бруді п'яних, то навіть вже не звертаєш на це уваги; до того все це буденно. Якщо який-небудь візник зустрічає таких знайомих п'яних, то він їх кидає у свій візок і везе додому, де отримує плату за проїзд... Ніхто з них (московитів) ніколи не пропустить години, щоб гарненько напиться, коли б, де б і за яких обставин це не було; п'ють при цьому найчастіше горілку» [6, с. 181].

І далі Олеарій зазначає, що жінки не вважають для себе соромом напиватися й падати поруч із чоловіками. У шинках панувала розпуста: чоловіки й жінки подавали один одному питво, цілувалися, бралися за руки й грали між собою. Господар запрошував гусярів та скоморохів: співалися геройські, молодецькі, сороміцькі пісні; скоморохи тишили компанію непристойними сценками, часто розповідали спокусливі анекдоти, шуміли, свистіли, плескали один в одного вином, а іноді й билися, траплялися й вбивства, особливо з-за місць за столом. Так само легко було зустріти п'яного священика й ченця, як і п'яного мужака [6, с. 182–183].

В описах іноземців святкові звичаї московитів зображувалися яскраво, колоритно, і постійно зазначалося, як складова свят, багате частування, пияцтво, яке інколи закінчувалося бійками. Охарактеризуємо деякі з них.



У XVI й XVII ст. Новий рік святкувався 1 вересня. У Москві все духівництво збиралося в Кремлі, народ юрмився на площі, цар у супроводі бояр був у святковому вбранні. Патріарх та єпископи благословляли людей на майбутній рік. Особливістю святкування Різдва Христового було славити Христа. Священники ходили від оселі до оселі. Люди пекли калачі та посилали їх друзям. Вечори Святков були часом ворожінь і дівочих забав. Час від дня Різдва до Богоявлення проводився розгульно; пияцтво доходило до безчинства, відбувалися кулачні бої; на свято Богоявлення деякі купалися в річці після закінчення водосвяття. На Масницю теж вчинялися безчинства, щоранку в Москві підбирали трупи п'яних і убитих. У неділю, перед постом, рідні та знайомі відвідували один одного й прощалися. З настанням Великого посту починалися дні стриманості, чоловіки уникали дружин, посилали один одному гостинці з різними фруктовими ласощами й вином. На Великдень виготовляли фарбовані яйця, гусячі, курячі варені, або дерев'яні. Бояри йшли до царя й підносили подарунки; так само підносили дари селяни панам. Зі свого боку й пани їх обдаровували, подекуди цілували. Весь тиждень дзвонили у дзвони, віруючі, що цей дзвін утішає на тому світі покійних. Московіти, зустрічаючись між собою, цілувалися: ніхто не міг відмовитися від пасхального поцілунку; однак вищі не завжди дозволяли це нижчим себе. Так, цар не христосався ні з ким, крім патріарха, а давав цілувати свою руку. У день Великодня після заутрені ходили на могили батьків і родичів та вигукували: «Христос воскрес!» І кидали яйце на могилу. Натовпи наповнювали шинки, на вулицях вешталася п'яні, ночами траплялися вбивства. Троїцька субота була днем загального поминання спочилих, і разом з тим, днем забав та розваг. Народ збирався на кладовищах: спочатку плакали, голосили за рідними, потім з'являлися скоморохи: лемент та плач змінювалися радістю; співали пісні й танцювали. Свято Купала народ проводив у забавах: чоловіки, жінки, молоді та старі вбиралися й збиралися на ігрища, де танцювали та співали. Танці були одноманітні: дівчата, стоячи на одному місці, притупували, крутилися, розходилися й сходилися, плескали в долоні, вивертали спину, підпирали руками боки, махали навколо голови вишитою золотом хусткою, рухали в різні боки головою, підморгували бровами – всі ці рухи робилися під звуки інструменту скомороха. Серед знаті танці вважалися непристойними, але перед дворянством танцювали їх раби (литовські й татарські бранці). Церква вважала танці, особливо жіночі, гріхом через, на її думку, безсоромні жестикуляції [1, с. 182–183; 4, с.275–276].

Серед розваг московитів іноземці називають кулачні та кийові бої, що відбувалися взимку на льоду у святкові дні. Охочі збиралися у дві ворожі сторони. За свистком вони кидалися одна на іншу з криками, гуркотіли бубни, бійці били в груди, в обличчя, в живіт, часто виходили звідти каліками.

Гідною знаті забавою було полювання. У XVI ст. тягли люди зобов'язані були ходити на вовчі, лисячі та ведмежі поля. У різних місцях були влаштовані двори для утримання собак і спійманих звірів, приготуваних для цькування. Цар виїжджав у поле з великою свитою князів і бояр. Половина мисливців були одягнені в чорний, інша – у жовтий одяг. Оточивши гай, всі кричали й пускали гончих собак, ті виганяли зайців. Вбивали до 300 зайців одночасно. Могли полювати й на великого звіра (за раз могли вбити, наприклад, 50–60 лосів) [1, с. 310–312].

Увечері влаштовували бенкет, вживали різні закуски, вино та мед. Живих ведмедів і вовків ловили тенетами, щоб потім організувати видовища їх цькуванням. Змушували ведмедів боротися з собаками і з людьми. Флетчер Д., наприклад, засвідчував: «Диких ведмедів тримали в ямах і клітках. У призначений день збирається двір біля місця, яке обведене глибоким ровом для того, щоб ні звір, ні мисливець не могли вийти. Там босць з рогатиною й ведмедем, який стає дибки, реве й прагне розірвати чоловіка. Мисливець сильним махом всаджує рогатину в звіра, а інший кінець її встромляє до землі ногою. Ведмідь лізе грудьми на залізо, ломить дровко й гине» [8, с. 121].

Церква карала відлученням тим, хто піддавався таким забавам. Соколине й кречетне полювання здавна вважалося благородною забавою князів і царів, особливо за правління Олексія Михайловича. Птахи ловилися в Сибіру і на берегах річки Печори за допомогою сіток, до яких прив'язували голубів. Таким чином полювали на лебедів, журавлів (більше 100 соколичих займалися дресируванням тисяч птахів) [2, с. 91].

У Московії були поширені ігри на виграв: зернь (кості з білою й чорною стороною, виграв визначався тим, якою стороною впадуть кості), карти, шахи й шашки (улюблені заняття знаті). При Івану Грозному любили такі змагання: стрільбу з лука у повстанні цілі й в поставлені шапки, бої з кийками, біг наввипередки, кінські перегони, боротьбу, метали списом чи ножиком у кільце, покладене на землю [7, с. 149].

Вважалося неприпустимим вживати тютюн. Московіти отримували його від європейських торговців, зі Сходу, з України. Тютюн струменів із коров'ячого рогу, посередині якого вливалася вода і вставлялася трубка з тютюном. Дим проходив через воду. Курці затягувалися до того, що в два-три прийоми закінчували трубку і падали без почуттів. Олеарій зазначав, що цар Михайло Романов в 1634 р. поряд з приватними шинками для продажу горілки й пива заборонив торгівлю тютюном і його вживання. Винуватці (чоловіки й жінки) каралися розщепленням носа й биттям батогами [6, с. 184].

Улюбленим заняттям дівчат були гойдалки на мотузках, часто по кілька людей, які стояли обличчям до обличчя на дощці й дошки, покладені на колоду (простолюдини гойдалися на вулицях, а знать – у себе на подвір'ях і садах). Зимовими іграми чоловіків і жінок було катання на ковзанах по льоду й на санчатах. Зимові святкові вечори проводилися у домашньому колі та з приятелями: співали пісні, розповідалися казки, співрозмовники загадували загадки, вбиралися, смішили один одного, дівчата ворожили [7, с. 149].

Царі забороняли народу будь-які веселоці. Але в палаці теж бавилися: були сліпі музиканти, які виконували старовинні биліни й пісні, дурні-блязні й вертушки, карли та карлиці, люди, які напивалися й робили всякого роду дурощі у п'яному стані. Любов'ю народу користувалися мандрівники та юродиві, або



блаженні. Вони нехтували одягом і навіть у морози ходили роздягненими. Їх боялися та шанували. Вони могли безперешкодно заходити в крамниці і даром брати все, що їм потрібно. Юродиві вважалися святими й сміливо говорили правду в очі навіть царем [2, с. 95].

Для благочестивих церковний спів було єдиною розвагою. Хлопчики навчалися у церковних дяків і співали у хорі. Жебраки, просячи милостиню, з жалібними причетами співали пісні морального та релігійного змісту. Інструментальна музика переслідувалася церквою, народні пісні вважалися бісівськими.

У московитів були такі національні інструменти: гусла, гудки (ящики зі струнами), сопіли, дудки, труби, домри, накри (вид литавр), волинки, мідні роги та барабани. На них грали скоморохи, переслідувані церквою. Група скоморохів (біля 50 осіб) ходили від міста до міста у свята (на святки, Масницю, весілля) й розважали натовп: грали на музичних інструментах, танцювали, показували народу дресированих собак і ведмедів, були сміхотворцями-потішниками, деякі носили на голові дошку з рухомими ляльками, робили сценічні вистави, розігрували ролі, вбиралися у квітчастий одяг, надягали на себе маски, популярні були вистави з Петрушкою. Влада переслідувала скоморохів, ламала й палила їхні інструменти, маски, били батогами [2, с. 98–99].

Висновки. Отже, твори європейців, які писали про Московію XVI – XVII ст., дають нам цінну інформацію про повсякденну культуру, звичаї, обряди, світогляд жителів країни: іноземці помічають ті сторони життя московитів, які самими мешканцями Московії не освітлювалися в джерелах. Різні цілі, заради яких склалися подібні твори, дозволяють побачити в творах окремих авторів своєрідні прояви повсякденної культури московитів, допомагають зрозуміти й відтворити реальну епоху XVI – XVII ст.

До творів іноземних авторів та інформації, яка ними подається про життя, звичаї, обряди московського люду, слід відноситися обережно, з певною долею скептицизму, оскільки автори часто налаштовані упереджено. Ними часто керували стійкі стереотипи сприйняття, викликані соціальною, етнічною, релігійною приналежністю. Багато в розвідках іноземців допускалося помилок і неточностей, пов'язаних з нерозумінням мови, традицій, звичаїв місцевого населення. Треба враховувати також й такі фактори, як приналежність авторів до тієї чи іншої держави (дружньої чи ворожої на той момент до Московії), політичну та ідеологічну ситуацію в Європі, ступінь запозичення з праць попередників, доступ автора до інформації, що його цікавила, мета створення твору та інші чинники.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Герберштейн С. Записки о Московии / С. Герберштейн / Пер. с нем. А.И. Малеина и А.В. Назаренко. Под ред. В.Л. Янина. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 430 с.
2. Зарин А.Е. Царские развлечения и забавы за 300 лет: Исторические очерки. – Л.: изд. Межд. фонда истории науки, 1991. – 131 с.
3. Крижанич Ю. Русское государство в половине XVII века: рукопись времен царя Алексея Михайловича / Ю. Крижанич. – М.: тип. Александра Семена, 1859. – Ч. 1. – 438 с.
4. Маржерет Ж. Состояние Российской державы и великого княжества Московского [Электронный ресурс] / Ж. Маржерет. – Режим доступа: <http://www.vostlit.info/Texts/rus6/Margaret/frameved.htm>
5. Московское государство XV – XVII по сказаниям современников-иностранцев. – 2-е изд. / Сост. Н.В.Бочкарев. – М.: «Крафт+», 2000. – 248 с.
6. Оlearий А. Описание путешествия в Московию / А. Оlearий. – М.: Российские семена, 1996. – 368 с.
7. Рейтенфельс Я. Сказания светлейшему герцогу Тосканскому Козьме третьему о Московии. – [Электронный ресурс] / Я. Рейтенфельс – Режим доступа: <http://www.vostlit.info/Texts/rus9/Reutenfels/pred2.phtml?id=1175>
8. Флетчер Дж. О государстве русском // Россия XVI в. Воспоминания иностранцев / Дж. Флетчер / Пер. с англ. И. Белозерской, Ю. Готье. Пер. с нем. И. Анонимова, И. Полосина. – Смоленск: Русич, 2003. – С. 14 – 151.

Андрій КЛОЧЕК

ІСТОРИОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ УКРАЇНО-РОСІЙСЬКИХ ВІДНОСИН У 20-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Токар Н.М.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку України, коли наша держава, в умовах протидії російській агресії, в очах світової спільноти поступово стверджується як самостійний, самодостатній суб'єкт, якому не властиве почуття меншовартості відносно інших держав, відбувається переосмислення минулого співіснування двох країн – України та Росії як республік, що входили свого часу до складу Радянської імперії. Вивчення історіографії їхніх відносин у першому десятилітті існування СРСР дозволить систематизувати накопичену інформацію про означений період в історії України й здійснити аналіз повноти дослідження проблеми україно-російських відносин у 20-х роках ХХ століття. Аналіз історичного досвіду сприятиме окресленню нової парадигми відносин між двома незалежними країнами, які здатні конструктивно співіснувати і плідно взаємодіяти.

Мета статті: висвітлити стан наукового вивчення проблеми розвитку україно-російських відносин у 1920-х роках.

Виклад основного матеріалу. Україно-російські відносини у 20-х роках ХХ століття були предметом уваги як державних діячів того часу, так і представників наукового світу. Праці, в яких піднімається проблематика політико-адміністративної уніфікації україно-російських міждержавних відносин періоду початку існування СРСР, дипломатичних та економічних зв'язків між Україною та Росією, можна класифікувати наступним чином. До першої групи належать праці очевидців і безпосередніх учасників процесів побудови відносин між Україною та Росією у 20-х роках минулого століття як соціалістичних республік, що входили до складу СРСР. Друга група досліджень презентується радянською історіографією – від 30-х років до початку 90-х років, – де вектор розгляду відносин між Україною та Росією задавався



суспільно-політичною ситуацією, що складалася у певний час в СРСР. *Третя група досліджень* включає праці вітчизняних науковців, творчий доробок яких створювався за періоду набуття Україною незалежності після 1991 року. *До четвертої групи* ми відносимо зарубіжні джерела, що включають як зарубіжну історіографію, так і праці представників української діаспори.

Перша група праць презентується доробками переважно діячів, які фактично стояли біля витоків Радянської імперії, та представників провідних державних відомств і установ – М. Боголепова, М. Брюханова, М.Владимирова, М. Волобуєва, Л. Кагановича, В. Качинського, Л. Перчика, М. Фрунзе та ін. Їхні пояснення суспільно-політичних тенденцій та вектора розвитку України та Росії як республік, що входили до складу СРСР, стали частиною радянської ідеології, впливали на створення ідеологем в історіографії російської політики відносно України.

Так, М. Волобуєв та Л. Перчик актуалізували питання економічного розвитку України та визначали його значення в поступі економіки СРСР. Свої думки вони висловлювали не тільки у власних працях [1; 9], але й презентували в публікаціях у політико-економічному журналі «Більшовик України» у 1925 році. Це періодичне видання ознайомило читачів з поглядами державних діячів, функціонерів відносно партійного, господарського будівництва України у 1920-х роках, в яких відображалася загальна тенденція того часу заперечувати можливість будь-якій радянській республіці самостійно розвиватися й самовизначатися.

У роботах зазначених вище діячів відображалася внутрішньополітична та внутрішньоєкономічна ситуація 20-х років ХХ століття на теренах колишнього СРСР, де виправдовувалася і навіть утверджувалася ідея російського шовінізму. Під прикриттям партійно-політичної доцільності Росія (як колиска революції та соціалістичних перетворень) домінувала над усіма іншими республіками, особливо над Україною, оскільки остання мала величезний у всіх аспектах потенціал. Про це свідчили події, що відбулися наприкінці 1917 р. – початку 1918 р. В результаті розколу УСДРП в Україні з'явилися прихильники націонал-комуністичної ідеології, які відстоювали право останньої на рівноправні відносини з Росією на основі встановлення федеративного зв'язку між республіками. Побудова комуністичного суспільства мала здійснюватися у поєднанні з національно-визвольним рухом.

С. Мазлах та В. Шахрай так констатували ситуацію навколо України з цих позицій: «нова Росія і нова Україна – дві рівноправні сестри, дві вільні країни, дві незалежні, самостійні і, в той же час, об'єднані спільними інтересами, пошаною одна до одної.» [6, с. 249]. С. Мазлах, В. Шахрай та їх однодумці (А. Буценко, В. Затонський, Г. Лапчинський) намагалися опиратися політиці більшовизму. Це позначилося на виникненні політичних течій боротьбистів, укапів, федералістів всередині КПб(У), а в перспективі планувалося, що з тенет більшовицької держави Україна зможе вирватися й стати незалежною країною [6]. Незважаючи на те, що націонал-комуністичні ідеї не були реалізовані й знівельовані московським центром, вони знайшли відгук у поглядах дисидентів у 60-80-х роках ХХ століття та під час процесів, що відбувалися в Україні на початку 1990-х років.

Виділена нами *друга група праць*, у яких предметом розгляду були україно-російські відносини 1920-х років, становить радянську історіографію, яка, в залежності від соціально-політичних тенденцій різних періодів радянської пори, кон'юнктурно продукувала думки щодо розвитку України як радянської республіки.

Зокрема, починаючи з 1920-го і до середини 1930-х років, збільшувалася кількість доробків науково-популярного характеру, в яких актуалізувалися питання національно-державного будівництва. Їх аналіз представлений у працях В. Романцова, М. Скрипника, Г. Єфіменка [2]. М. Попов дослідницьку увагу спрямовував на аналіз конституційного процесу. Вивчалися також особливості державного устрою СРСР, господарського районування, в якому відповідне місце призначалося Україні. Суспільно-політична ситуація, що склалася на той час, не дозволяла дослідникам висловлювати думки різного змісту про хід державного і господарського будівництва, про досягнення і недоліки цього процесу з різних позицій. Відтак реалізовувалася більшовицька національна політика, що знаходило відображення більшою мірою в працях суб'єктів, які її втілювали.

З другої половини 1930-х до середини 1950-х років СРСР утверджувався як тоталітарна держава, в якій Україна розглядалася з позицій великодержавного російського шовінізму як країна, що не має права на самостійність та самовизначення. Зважаючи на політичні обставини тих років, більшість дослідників, керуючись, імовірно, мотивацією не підпасти під репресії, не піддавали сумніву більшовицькі ідеї, викладені переважно в працях Й. Сталіна, щодо підпорядкування України центру – Москві. Об'єктом уваги дослідників М. Ветошкіна, П. Надінського, І. Рибалки, С. Роніна та ін. ставали проблеми об'єднання республік СРСР, створення єдиного народногосподарського комплексу, домінування на цій території комуністичної ідеології [13].

Аналізуючи період радянської історіографії із середини 1950-х до середини 1980-х років, учена В. Сокирська [10] зазначала, що йому притаманні надмірна заідеологізованість та міфотворчість. У працях радянських дослідників Б.Бабія, С. Віхарєва, Д. Златопольського, І. Чигарьова та ін. критиці піддавалися погляди Х. Раковського щодо конфедерації та Й. Сталіна відносно трансформації незалежних держав в автономні республіки Російської федерації, піднімалися проблеми пошуку республіками радянської імперії оптимальних форм державного об'єднання. Належна увага приділялася питанням надання їм правового статусу [180]. Зусилля дослідників спрямовувалися на те, щоб довести, що утворення СРСР є закономірним явищем, яке виникло внаслідок вияву доброї волі незалежних країн увійти до складу союзної держави. Акцент робився на рівності всіх її суб'єктів та збереженні права на суверенітет.



Варто зазначити, що українські професійні історики (В. Волковинський, І. Гошуляк, Ф. Карпенко, В. Мельниченко та ін.) мали своє бачення утворення та розвитку імперії СРСР і місце в ній України. У виданнях Інституту історії партії при ЦК Компартії України [8] піднімалися теми про ідейно-політичну боротьбу України у 20-х-30-х роках ХХ століття, про суперечливих діячів (Х. Раковського, Г. П'ятова, М. Скрипника та ін.), які стояли на чолі УРСР та керували процесами її відносин з РСФРР, розкривалися «білі плями» тієї пори.

В цілому, в радянській історіографії україно-російські відносини у 1920-ті роки інтерпретувалися як відносини республіки (України) з центром (Росією) в тоталітарній країні. Доволі широко висвітлювалися проблеми розвитку народного господарства, культури, соціалістичного будівництва в радянській Україні. Втім, незважаючи на це, недостатньо уваги приділялося питанням бюджетних відносин, оскільки вважалося, що їх розвиток апріорі визначався центральними академічними установами.

Третя група праць про особливості україно-російських відносин 1920-х років представлена роботами вітчизняних істориків, які були опубліковані в роки незалежності України.

У зв'язку з розпадом СРСР почали засуджуватися теми сталінізму, тоталітаризму. Новий погляд на відносини України з Москвою в своїх дослідженнях презентували В. Даниленко, Г. Касьянов, Є. Кульчицький та ін. Зокрема, Є. Кульчицький розглядав проблему відносин України й Росії в аспекті їх державного співіснування, де керівну роль в існуванні України відігравала Комуністична партія. Вона здійснювала тотальний контроль над усіма ресурсами УСРР – як матеріальними, так і головне – людськими. Така тактика була вибрана з огляду на прагнення знівельовувати національно-визвольний рух. При цьому формально визнавалися автономні права України. Гарантом існування її як національної держави, що входила до складу СРСР, визнавалася Комуністична партія [4].

Як свідчать історичні джерела, у 1921-1923 роках між Росією та Україною виникали суперечності відносно статусу останньої [8]. Варто відзначити, що, згідно поглядів українських істориків, УСРР мала власні атрибути державності, а саме гімн, герб, органи влади, кордони території. Про проблеми утворення і визначення кордону висловлювалися Т. Бикова, Г. Єфіменко, М. Дмитрієнко. Разом з тим, М. Дністрянський, В. Романцов та ін. торкалися проблеми визначення української етнічної території. В результаті глибокого вивчення вони дійшли висновку, що територіальна реформа 1920-х років призвела до відмежування значної частини етнічних українців від української адміністративної території.

Т. Цимбалістий у своєму дослідженні доводив, що важливою складовою процесу формування нинішніх кордонів України є їх окреслення за часів існування Української СРР у складі радянської імперії, коли були об'єднані етнічні українські землі. Під час проголошення незалежності України у 1991 році, згідно принципу правонаступництва, саме так межі стали кордоном сучасної України, порушення яких може ставити під загрозу стабільність на Європейському континенті та в світі загалом [11].

Варто зазначити, що в сучасній українській історіографії належним чином не досліджені міжнародна діяльність України в 1920-х роках, відносини з РСФРР, у тому числі економічні та бюджетно-фінансові. О. Чеберяко у цьому напрямку здійснює вивчення особливостей побудови правового, економічного, соціального фундаменту функціонування бюджетної системи УСРР у 20-х роках минулого століття. Дослідниця акцентує увагу на питанні розмежування бюджетних повноважень і прав між Україною та центром СРСР [12].

Загалом дослідження 1990-х років окресленої нами проблематики переважно здійснювалися під впливом тенденцій радянської історіографії. Разом з тим, практика минулого заперечується появою нових праць, у яких знівельовуються радянські міфи про Україну як молодшу сестру Росії у всіх аспектах її існування, та відстоюється історична пам'ять.

В зарубіжній історіографії, репрезентованій працями як представників української діаспори в світі, так і дослідженнями зарубіжних учених, у тому числі російських, виокремлюються наступні аспекти вивчення відносин України та Росії в 1920-х роках. Зокрема, В. Липинський у ставленні більшовиків до України з точки зору необхідності здійснення над нею тотального контролю з боку центральної влади, зосередженої в Росії, вбачав продовження традицій Російської імперії заперечувати намагання будь-якої країни, що входила до її складу, відстоювати своє право на суверенітет і самостійність. А причина втрати Україною наприкінці 1910-х – початку 1920-х років статусу незалежної вбачалася в неготовності українського суспільства та його лідерів до державної влади. Цим скористалися більшовики й інтегрували Україну в нову імперію – радянську [5]. Характеризуючи україно-російські відносини, дослідник відстоював позицію, що корінь конфлікту між обома суб'єктами криється не в етнічних розбіжностях, а в неспівпадінні їхнього способу життя, соціальної організації, політичної культури. Перспективним вони могли б бути за умови вивільнення громадянського суспільства від державного контролю, чого, як свідчить історія, не відбулося.

М. Шаповал, висвітлюючи відносини України та більшовицької Росії, акцентував увагу на імперських амбіціях останньої. Дослідник прогнозував розпад СРСР та об'єднання країн Європи у разі подолання диктатури Комуністичної партії [14]. Натомість В. Коларз та А. Менінг у своїх роботах зосереджувалися переважно на проблемі набуття Україною у відносинах з Росією колоніального статусу в економіці [10].

При цьому окремі вчені (Е. Карп, А. Безансон) наголошували на ролі особистості в таких процесах. Проблеми тоталітаризму, залежної економічної політики в СРСР, дотримання чи недотримання норм конституційного права виступали предметом детального аналізу. А. Безансон підкреслював, що боротьба України за власне визнання та прагнення існувати автономно від СРСР має стратегічне значення, оскільки, з точки зору дослідника, доля радянської імперії вирішується на берегах Дніпра [7].



Аналіз відповідних зарубіжних публікацій, здійснений вченою В. Сокирською [10], дав можливість зробити узагальнення, що з 1990-х років проблема україно-російських відносин виокремилася в самостійний напрям. Була згорнута ідея русоцентризму, і набула розвитку тема набуття Україною власної державності та українцями – національної ідентичності.

Вивчення праць російських дослідників дало можливість стверджувати, що в російській історіографії, в контексті висвітлення чинників розпаду СРСР, актуалізувалася проблема конфлікту двох принципів міжнародного права, а саме – єдності держави і права народів на самовизначення [14]. Головна причина розпаду радянської імперії та відділення України як незалежної держави вбачалася в такому недоліку створення СРСР: формально Україна мала право керувати власною зовнішньою політикою та фактично була позбавлена можливості самостійно здійснювати внутрішню політику. З точки зору дослідників, постійні конфлікти між Москвою як центром СРСР та Харковом як столицею України зумовлювалися недосконалістю системи двосторонніх договорів між Україною та Росією [3].

Більшість російських досліджень торкалися загальних проблем відносин України та Росії 1920-х років, лейтмотивом яких було здійснення радянської національної політики. Лише окремі з них акцентували увагу на економічних проблемах, зокрема, економічного районування СРСР 1920-х років, а також формування кордону, що розмежовував Україну та Росію в ці роки. Варто відзначити, що останнім часом предметом дослідження російських учених є вивчення чинників і протиріч, що призвели до розпаду СРСР. Використання ними арсеналу документального матеріалу дає можливість побачити причини різних конфліктів, що виникали в Радянському Союзі і згодом призвели до його краху.

Таким чином, можна констатувати, що у зарубіжній історіографії відносини України та Росії стали об'єктом особливої уваги. Здійснювалася рефлексія поглядів на політику Росії щодо України у 20-х роках ХХ століття, збільшувалася кількість досліджень, присвячених вказаній проблематиці, виникали нові концептуальні бачення особливостей побудови відносин двох республік, що входили до складу СРСР у 1920-х роках.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волобуєв М. До проблеми української економіки // Більшовик України. – 1928. - № 3. – С. 42-73.
2. Сфіменко Г.Г. Статус УСРР та її взаємовідносини з РСФРР: довгий 1920 рік. – К.: Інститут історії України, 2012. – 367 с.
3. История России 1917-1995. В 4-х томах. Т.1. – М.: Издательство «МИК», издательство «АГАР», 1996. – 556 с.
4. Кульчицкий С. У площині державного співіснування (Радянська Україна і Радянська Росія: відносини між першою і другою світовими війнами) // Політика і час. – 1996. – № 4. – С. 61-70.
5. Липинський В. Повне зібрання творів, архів, студії. Т.6., кн. 1: Листи до братів-хліборобів: Про ідею і організацію українського монархізму. – 1995. – 471 с.
6. Мазлах С., Шахрай В. До хвилі: що діється на Україні і з Україною. – Нью-Йорк: Пролог, 1967. – 304 с.
7. Марусик Тарас. Ален Безансон: человек, не захотевший бить частью империи лжи. – Режим доступу: https://zn.ua/SOCIETY/alen_bezanson_chelovek_ne_zahotevshiy_byt_chastyu_imperii_lzhi.html.
8. Муксинов И.Ш. Совет министров союзной республики. – М.: Юридическая литература, 1969. – 208 с.
9. Перчик Л. Найновіша «теорія» радянської економіки // Більшовик України. – 1928. – № 6. – С. 51-60.
10. Сокирська В.В. Відносини між РСФРР і УСРР (1919-1929 р.р.): Політико-економічний та адміністративно-територіальний дискурс: Автореф. дис. ... докт. історичних наук. – Тернопіль, 2018. – 44 с.
11. Цимбалістий Т.О. Конституційно-правовий статус державного кордону України: Автореф. дис. ... канд. юридичних наук. – Хмельницький, 1998. – 19 с.
12. Чеберяко О.В. Бюджетна комісія при ВУЦВК (1922-1929 р.р.) // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія «Історичні науки». Випуск 6. – 2013. – С. 420-426.
13. Чигарев И.С. Партия большевиков – Организатор Союза ССР. 1917-1922 г.г. – М.: Госполитиздат, 1949. – 132 с.
14. Шаповал М. Большевизм в Украина. – Прага: Видавництво «Вільна спілка», 1926. – 62 с.

Юлія КОВАЧ

СІМЕЙНО-ШЛЮБНІ ВІДНОСИНИ НА РУСІ У ДОХРИСТИАНСЬКИЙ ПЕРІОД

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Пономаренко Л.В.

Постановка проблеми. Тема соціального, правового становища жінки на Русі, питання взаємини чоловіка й жінки, – відносно нова, тільки набуває наукового осмислення й дослідження. Історики, публіцисти, релігійні діячі не звертали на неї уваги аж до 90-х років ХХ ст. Висвітлювалися лише деякі аспекти цієї проблеми, насамперед, правові, економічні, суспільно-політичні питання сім'ї та шлюбу. Причому, сім'я розглядалася, перш за все, як соціальний інститут, що виконує певні функції. Такі питання як роль жінки у суспільстві та сім'ї, а особливо інтимні зв'язки між чоловіком і дружиною навіть не ставилися. Актуальність проблеми місця й ролі жінки у повсякденному житті у дохристиянський період є незаперечним у світлі сучасного осмислення ролі й місця жінки у сьогоденні.

Мета статті: проаналізувати специфіку сімейно-шлюбних відносин на Русі до прийняття християнства.

Виклад основного матеріалу. У дохристиянський період на Русі існували два різновиди шлюбу: моногамний та полігамний. У «Повісті минулих літ» зазначається, що: «радимици, и вятичи, и северь... имяху же по две и по три жены» [12, с. 15]. У князя Ігоря, як повідомляє В.М. Татищев, крім Ольги були й інші дружини [19, с. 56]. Князь Ярополк, незважаючи на те, що вже мав «дружину грекиню», привезену його батьком Святославом із Болгарії, успішно сватався до полоцької княжни Рогніди [12, с. 54]. А Володимир Святославович до прийняття ним християнства й одруження з візантійською царівною Анною вже мав п'ять дружин, які він мав «за язичницьким обрядом» [12, с. 56].

Крім багатоженства серед давньоруської знаті процвітало й наложництво. Наприклад, Володимир Святославович мав по 300 наложниць у Вишгороді та Белгороді і ще 200 в селі Берестовому [12, с. 56]. На думку А.В. Карташова, під наложницями слід розуміти полонянок, які слугували одночасно розвагою для князя та його дружини, а також предметом торгівлі [6, с. 246]. Прості общинники, напевне, мали тільки одну



дружину, оскільки не були здатні економічно утримувати декілька дружин і наложниць. Крім полігамії, за твердженням С.В. Бахрушина, на Русі існували й ознаки левірату, тобто звичаю брати в дружини вдову померлого брата [1, с. 20]. Наприклад, Володимир Святославович після вбивства брата Ярополка одружився на його вдові [12, с. 55–56].

На Русі були відомі два головні види укладання шлюбу – язичницький (шляхом умикання нареченої) і християнський (пов'язаний із церковним вінчанням).

Перша язичницька форма згадується у «Повісті минулих літ», де Нестор-літописець згадує такий шлюб у древлян, радимичів, в'ятичів: «древляне живяху звериньскимъ образомъ... брака у нихъ не бываше, но умькиваху у воды девица. И радимичи, и вятичи, и северъ одинъ обычай имяху... браци не бываху въ них, на игрища межю селы схожахуся на игрища, на плясанье и на вся бесовскаяя песни, и ту умькаху жены собе, с нею же кто съвещашеся; имяху же по две и по три жены» [12, с. 15].

Викрадення древлянами наречених «біля води» обумовлено тією важливою релігійною роллю, яку вода відіграла в житті руських людей. На думку, С.С. Парсамова, до прийняття християнства слов'яни поклонялися водним божествам, закликали їх у своїх клятвах на підтвердження даного слова, очищалися водою як священної стихією. Вони молилися над водою, ворожили на воді, до річок, озер і криниць ставилися як до істот живих, здатних розуміти, відчувати й володіти людською мовою. В силу цих причин вода мала велике обрядове значення при укладанні язичницьких шлюбів. Весільні обряди біля води ще довго замінювали у простолюдних церковне вінчання [11, с. 44]. Так, у грамоті митрополита Кирила, що датується 1274 р. говориться: «И се слышахомъ: в предлех новгородскихъ невесты водять к воде. И ныне не велим тому тако быти; аще ли, то проклинати повелеваемъ» [10, с. 18].

Як елемент весільного обряду умикання відбувалося під час свят на честь богині Лади, які починалися ранньою весною і тривали до середини літа – дня Івана Купали [12, с. 14]. Ці язичницькі святкування, за описом Літописця Переяслава-Суздальського, мали характер справжніх оргій: «На игрища межю сель и тоу слегахоуся рищуше на плясания, и от плясания познаваху котораа жена или девица до младыхъ похотение иматъ, и от очного взорения, и от обнажения мышца и от пръсть ручныхъ показания, и от пръстней даралагания на пръсты чужая, тажъ потомъ целования с лобзаниемъ и плоти съ срдцемъ ражегшися слагахоуся, иныхъ поймающе, другихъ поругавше, метааху на насмеание до смерти» [10, с. 19]. Тобто, викрадення наречених, що практикувалися радимичами, в'ятичами і сіверянами, на думку істориків, носило виключно релігійний, обрядовий характер [8, с. 157]. Вираз літописця, що молодь сходиться на ігрища, на танці й бісівські пісні, вказує на язичницькі релігійні свята, а слова про умикання дружини, радячись з нею, свідчать, що викрадення передбачало згоду нареченої, і, отже, не мало характеру насильства. І саме на цих святах відбувалося знайомство молодих людей і саме обрядове викрадення нареченої з її добровільної згоди.

Зазвичай дівчина заздалегідь знала про умикання й брала в ньому активну участь. Але іноді боязкість, страх перед батьками чи інші мотиви утримували її від згоди на втечу. І тоді наречений відвозив її силою. Проживши разом кілька днів в якомусь затишному місці, вони поверталися додому вже фактичними чоловіком і дружиною. Після цього батькам доводилося дати свою згоду на шлюб і тим самим зам'яти скандал. Однак, траплялося так, що наречений-викрадач, ближче познайомившись з достоїнствами і недоліками нареченої, відмовлявся від наміру вступити з нею в шлюб. У тому й іншому випадку доводилося звертатися зі скаргою на викрадача до місцевого священика. Отже, на думку М.Ф. Володимирського-Буданова, одного викрадення нареченої для встановлення шлюбу було недостатньо. Шлюбний союз вважався законним тільки з моменту закінчення певного терміну давності, а точніше – з моменту примирення обох родів і визнання факту викрадення [2, с. 414].

Поширенню цієї форми укладання шлюбу, з точки зору В.О. Ключевського, сприяли інститут багатоженства, що обумовлювало нестачу наречених всередині свого роду, а також небажання інших родів добровільно та безкоштовно віддавати своїх жінок чужинцям [7, с. 121]. Цей вид шлюбу зберігався досить довго, аж до XIII–XV ст. Сліди обряду умикання наречених збереглися в народному епосі (билинах, піснях), у формі численних змагань нареченого з нареченою, іграх молоді та інше.

Слідом за умиканням проводилася так звана «толока», коли наречений пускав наречену по руках посібників викрадення. За твердженням Н.Л. Пушкарьової, таке «групове звалтування» супроводжувало язичницькі ігрища і таким способом наречений дякував своїх товаришів за допомогу [14, с. 40]. Арабський вчений Ібн Фадлан вказував, що під час похорону знатного руса, дівчина, яка погодилася піти на той світ разом зі своїм господарем, поєднувалася з найближчими родичами покійного і не тільки з ними. Дівчина тим самим надавала господареві честь, проявляла до нього любов і повагу.

Отже, за язичницьким уявленням шлюб вважався укладеним тільки після обряду «водіння». Вести дівчину до священного місця (дуба, верби, води) й обходити його три рази – ось що потрібно було робити нареченому, щоб перетворити наречену в дружину, тобто зробити перехід з одного роду в інший. Подібні дії нагадували магичний ритуал перетворення.

В історіографії співвідношення двох видів укладання шлюбу на Русі (язичницький шляхом умикання нареченої і християнський через вінчання) вирішувалися таким чином. М.П. Цюгодін вважав, що серед князів переважав християнський шлюб, в який вони вступали у ранній молодості, переважно з ініціативи батьків. Весільні бенкети вирізнялися пишністю та розкішшю [13, с. 504–505].

С.І. Якушкін стверджував, що язичницький шлюб існував до XVII ст., а ігрища з умиканням спостерігалися до кінця XIX ст. [21, с. 290–312].



Б.А. Романов вказував, що про вінчальний шлюб могла йти мова тільки щодо бояр і князів (в їхньому колі продовжувало існувати відкрите двоєженство і навіть багатоженство аж до XVII ст.), а прості люди брали «дружин своїх з танцями та піснями» [16, с. 33].

В. Долгов визнавав, що язичницькі весілля зникли тоді, коли християнська ритуальна практика просочила побутовий уклад не тільки міської еліти, а й сільських низів [5, с. 67].

Ще одним способом укладення шлюбу у давніх слов'ян було насильницьке захоплення обраниці через полон. Жінки, взяті в полон, як і будь-яка військова здобич, ділилися між переможцями й переходили в їх повну власність. Господар міг поступати з полонянкою на власний розсуд: продати, подарувати, відпустити, зробити наложницею або дружиною. Найбільш яскравим прикладом укладення шлюбу таким способом було одруження князя Володимира Святославовича на Рогнеді. Після образливої відмови з боку полоцької княгині Володимир: «собра вои многи, варяги и словени, чюдь и кривичи, и поиде на Рогволода. И приде Володимеръ на Полотескъ, и уби Рогволода и сына его два, и дъчерь его поя жене» [12, с. 54].

Наступною за часом виникнення формою укладення шлюбу в давніх слов'ян стала купівля наречених. Походження звичаю купівлі-продажу жінок з метою створення сім'ї тісно пов'язане з традицією викрадення дівчат. Як зазначає М.Ф. Володимирський-Буданов, викрадення наречених, природно, призводило до виникнення ворожнечі між родами, тому, щоб запобігти кровопролиттю, ображений рід вимагав винагороду від викрадача. Згодом виплата відступних перетворилася у прямий продаж нареченої нареченому [2, с. 414].

На існування купівлі-продажу нареченої вказують численні народні весільні пісні та обряди, які дійшли до нас із найдавніших часів. Багатий етнографічний матеріал нам подає Х. Вовк. У весільних піснях наречений називається купцем, а наречена товаром. Особливо наочно відлуння колишньої купівлі наречених простежуються у весільних обрядах, що більше нагадують торгівельні угоди. Так, дружка й бояри викупували наречену, а брати та інші найближчі родичі торгувалися. Під час сватання відбувався огляд предмета угоди (нареченої). Досягнувши згоди, встановлювалися величина викупу й термін здійснення шлюбу, рідні таким чином передавали наречену нареченому та скріплювали договір рукописанням або «зарученням», тобто зв'язуванням рук. Неодмінними обрядами на народних весіллях були викуп нареченим у рідних нареченої її коси, ліжка та інше [3].

Отже, процедура укладення шлюбу шляхом купівлі полягала тільки в передачі нареченої нареченому. Але передавалася не наречена, як річ, а символи влади над нею. У слов'ян це був батіг, що символізував право чоловіка карати дружину [9, с. 17].

М.Ф. Володимирський-Буданов вважав, що продаж дівчат міг відбуватися не тільки батьком, а й матір'ю, а також главою роду або родового союзу [2, с. 414].

Однак, окремі російські дослідники XIX ст. заперечували існування у східних слов'ян шлюбу, що укладався шляхом купівлі-продажу дружин. Так, на думку А. Добрякова, слов'янська жінка володіла значною особистою та майновою незалежністю, яка не могла співіснувати з таким принизливим для неї явищем, як купівля-продаж [4, с. 24–25]. А В.О. Шульгін, зазначаючи на наявні елементи купівлі-продажу у весільних обрядах та піснях, все ж вважав, що вони не можуть слугувати достатнім доказом існування на Русі покупки дружин [20, с. 19–20].

Н.Л. Пушкарьова вважає спірним питанням, чи існувала на Русі купівля дружин, відома як шлюбний обряд багатьом слов'янським народам і описана арабськими авторами [14, с. 70]. У цьому її підтримують І.В. Власова, В.А. Тишков [17, с. 436]. Сучасна російська вчена С.В. Омелянчук вважає про доконаний факт існування купівлі-продажу жінок на Русі [10, с. 26].

У тісному зв'язку з питанням про існування купівлі-продажу наречених стоїть проблема сутності так званого «віна». В.М. Татищев вказував, що ще князь Рюрик своїй коханій дружині Ефанда «при море град с Ижорою в вено дал» [19, с. 55]. «Повість минулих літ» згадує про «віно» у зв'язку з одруженням великого князя Володимира Святославовича з візантійською принцесою Анною («Вдасть же за вено грекомъ Корсунъ опята царице деля») [12, с. 80] і весіллям польського короля Казимира з сестрою великого князя Ярослава Мудрого («В си же времена вдасть Ярославъ сестру свою за Польского короля Казимира, и вдасть Казимиръ за вено людей 8 согъ, аже бе полонилъ Болеславъ, победив Ярослава») [12, с. 104].

А. Добряков і В.О. Шульгін вважали, що термін «віно» означало придане, яке приносила наречена, або передача нареченим частини свого майна нареченій в якості забезпечення її приданого [4, с. 25; 20, с. 19]. «Радянська історична енциклопедія» трактує віно на Русі як викуп за наречену, або як весільне мито, зазначаючи в той же час, що у слов'ян воно могло мати три значення: «1) викуп за наречену; 2) придане дружини; 3) частину майна чоловіка, що слугувало забезпеченням приданого дружини» [18, с. 341]. Отже, термін «віно» можна розуміти трояко – як плата, сума викупу за наречену, який наречений платив її батькам або найближчим родичам (наречений як би викупував символ невинності (вінок), плата за примирення (так, у літописах Володимир за наречену – повертав місто, Казимир – полонених) або як синонім «приданого» дружини. Згодом «віно», як плата за дружину, втратило цей сенс і перетворилося на звичайний дар нареченого батькам або родичам нареченої, а пізніше і самій нареченій.

Ще однією формою дохристиянського шлюбу у слов'ян був договірний шлюб. Він вперше згадується Нестором-літописцем у полян: «брачний обычай имяху: не хожаше зять по невесту, но приводяху вечеръ, а завтра приношаху по ней, что владуче» [12, с. 15]. В основі договірної шлюбу лежала угода між родичами нареченого та нареченої. Предметами договору могли бути згода сторін про укладення шлюбу між їхніми дітьми, терміни одруження, умови приведення нареченої та інше [14, с. 72].

Судячи з літописів, думка нареченого та нареченої про укладення шлюбу, швидше за все, не враховувалася. Наприклад, Олег сам вибрав дружину для Ігоря: «... И приведоша ему жену от Пьскова,



именемъ Олгу» [12, с. 23]. Н.Л. Пушкарёва ж вважає, що інтереси жінки, котра вступала до шлюбу, все ж враховувалися її родичами [14, с. 72]. Також вона зазначає, що шлюб за способом укладення (шлюбна змова, ряд) був на Русі особливим видом цивільного договору. Він свідчив про часткову втрату жінками права на прояв вільної волі при виборі коханої людини й переважної ролі в цій справі родичів або батьків нареченої. Велике значення надавалося також громадському визнанню шлюбу [15, с. 35].

Отже, у XI – XIII ст. основна маса населення Русі й не сприймала про християнський вінчалний шлюб. Люди вважали, що вінчатися слід тільки князям та боярам і крім однієї вінчаної дружини можна було мати кілька невінчаних, що було характерним за язичницьким обрядом. Через те християнський шлюб довго не приживався на Русі, особливо серед простих людей, і церкві довелося вести тривалу боротьбу з такими пережитками язичництва, як багатоженство, наложництво та численні позашлюбні зв'язки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахрушин С.К. вопросу о крещении Киевской Руси / С.К. Бахрушин // Религия и церковь в истории России / Под ред. А.М. Сахарова. – М.: Мысль, 1975. – С. 12–28.
2. Владимирский-Буданов М.Ф. Обзор истории русского права / М.Ф. Владимирский-Буданов. – 7-е изд. – Пг.; Киев: Н.Я. Оглоблин, 1915. – 699 с.
3. Вовк Хв. Шлюбний ритуал та обряди України // Хв. Вовк. Студії з української етнографії та антропології [Електронний ресурс]. – К.: Мистецтво, 1995. – 336 с. – Режим доступу: <http://spadok.org.ua/antropologiya/khv-vovk-studiyi-z-ukrayinskoyi-etnografiyi-ta-antropologiyi>
4. Добряков А. Русская женщина в домонгольский период / А. Добряков. – СПб.: тип. В. Безобразова, 1864. – 128 с.
5. Долгов В.В. Быт и нравы Древней Руси. Миры повседневности XI – XIII в. / В.В. Долгов. – М.: Эксмо, 2007. – 512 с.
6. Карташев А.В. Очерки по истории русской церкви / А.В. Карташев. – Репринт. воспроизведение. – М.: Наука, 1991. – 685 с.
7. Ключевский В.О. Сочинения: В 8 т. / В.О. Ключевский. – Т. 1. – М.: Госполитиздат, 1956. – 427 с.
8. Момотов В.В. Формирование русского средневекового права в IX – XIV вв.: монография / В.В. Момотов. – М.: Зерцало-М, 2003. – 416 с.
9. Нижник Н.С. Регулирование брачно-семейных отношений на Руси в условиях язычества / Н.С. Нижник // История государства и права. – 2003. – № 2. – С. 12–30.
10. Омелянчук С.В. Брак и семья в Древней Руси IX – XIII вв.: учебное пособие / С.В. Омелянчук. – Владимир: изд. Влад. гос. ун-та, 2010. – 118 с.
11. Парсамов С.С., Ковальков А.Л. Проблемы изучения славянского язычества / С.С. Парсамов, А.Л. Ковальков. – Кировоград, 2002. – 332 с.
12. Повесть временных лет / Под ред. В. П. Адриановой-Перетц. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Наука, 1996. – 667 с.
13. Погодин М.П. Древняя русская история до монгольского ига / М.П. Погодин. – Т. 2. – М.: Синодальная тип., 1871. – 425 с.
14. Пушкарёва Н.Л. Женщины Древней Руси / Н.Л. Пушкарёва. – М.: Мысль, 1989. – 268 с.
15. Пушкарёва Н.Л. Частная жизнь русской женщины: невеста, жена, любовница (X – начало XIX в.) / Н.Л. Пушкарёва. – М.: Ладомир, 1997. – 381 с.
16. Романов Б.А. Люди и нравы Древней Руси / Б.А. Романов. – М.: Наука, 2000. – 343 с.
17. Русские: история и этнография / Под ред. И.В. Власовой, В.А. Тишкова. – М.: АСТ: Олимп, 2008. – 751 с.
18. Советская историческая энциклопедия / Гл. ред. Е.М. Жуков. – Т. 3. – М.: Госуд. научное изд-во «Советская энциклопедия», 1963. – 976 с.
19. Татищев В.Н. История Российская. В 3-х т. / В.Н. Татищев. – Т. 1. – М.: АСТ: Ермак, 2005. – 568 с.
20. Шульгин В.Я. О состоянии женщин в России до Петра Великого. Историческое исследование / В.Я. Шульгин. – Репринтное издание 1850 г. – СПб.: Альфарет, 2015. – 148 с.
21. Якушкин Е.И. Обычное право. Фрагменты // «А се грехи злые, смертные...»: Любовь, эротика и сексуальная этика в доиндустриальной России (X – первая половина XIX в.) / Е.И. Якушкин / Сб. ст. под ред. Н.Л. Пушкарёвой. – Т. 1. – М.: Ладомир, 1999. – С. 290–312.

Андрій МАЦЮК ОСОБЛИВОСТІ БОЙОВИХ ДІЙ В НІМЕЦЬКІЙ СХІДНІЙ АФРИЦІ У РОКИ ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Ковальков О. Л.

Більшість досліджень Першої світової війни часто обходять стороною Африканський театр бойових дій, або згадують його дуже побічно, концентруючи увагу на Європі та Російській, рідше Османській, імперії. Однак Велика Війна в Німецькій Східній Африці сильно відрізнялася від інших її фронтів, адже, на відміну від флегматичного сидіння роками в окопах під Верденом, біля Кіліманджаро відбувалися справжні бойові дії. А головним “винуватцем” такого стану речей, без сумніву, вважається німецький генерал-майор Пауль Еміль фон Леттов-Форбек, який і став там рушійною силою сюжету для війни більш ніж на чотири роки. Тому аналіз подій 1914 – 1918-х років у Німецькій Східній Африці є актуальним. Варто зазначити, що військові дії велили і в Німецькій Південно-Західній Африці, але вона змогла протриматися до липня 1915 року лише тому, що англійські війська з Південно-Африканського Союзу придушували ще одне повстання бурів. Зовсім по іншому події розгорнулися у Німецькій Східній Африці.

Генерал-майор німецької імперської піхоти Пауль Еміль фон Леттов-Форбек більше чотирьох років Першої світової війни вів успішну партизанську боротьбу проти чисельно переважаючих його сил Антанті. При тому, що у нього за увесь цей час ніколи не було більше трьох тисяч німецьких піхотинців та п'ятнадцяти тисяч аскарів (набраних з місцевих племен солдатів), Леттов-Форбек відволик на себе більш ніж двісті п'ятдесят тисяч союзних (переважно англійських) військ [1, с. 374]. Саме така концентрація військової сили і слугує головним аргументом на користь того, щоб вважати події в Африці повноцінним театром бойових дій.

Тактика “Африканського лева” – саме таке прізвисько дали англійські газети Леттову-Форбеку, на перший погляд нічим визначним не виділялася для ситуацій з численним переважанням сил противника: партизанська війна, використання переваг місцевості (у джунглях техніка, кавалерія та артилерія майже зовсім не ефективні), постійні рейди в тил ворога, тактика випаленої землі, тощо [5, с. 17]. Він зарекомендував себе тоді скоріше ефективним менеджером, а не стратегічним генієм (хоча і не без цього),



адже більшість померлих солдат у лавах Антанти було від дизентерії (близько 17 тисяч за чотири роки) [4, с. 55]. Форбек же зумів мінімізувати втрати за рахунок розумної організації війська та використання аскарі. Річ у тім, що на початку війни ніхто всерйоз не сприймав рекрутованих з місцевих племен солдатів, їх вважали в кращому випадку додатковими силами для риття окопів та носіння припасів, але Африканський лев задіяв їх потенціал на повну силу, зробивши з них повноцінних імперських піхотинців, наскільки це було можливо. Він навіть призначав їх на офіцерські посади, чого на той час ніхто не робив [6, с. 14]. Його солдати регулярно проходили сотні кілометрів через різноманітні віддалені від цивілізації місця між битвами, а крокодили, носороги, бджоли, бабуїни, отруйні змії та інші представники небезпечної фауни лише ускладнювали ведення військової кампанії. Вживати між битвами було не менш складно, ніж під час військових дій [2, с. 67].

Ще Сунь Цзи писав про те, що під час будь-якої війни найбільше страждає мирне населення [3, с. 21]. А коли вона відбувалася у таких важких умовах, їхнє становище ставало ще гірше. Обидві сторони призвали багато сотень тисяч африканців на трудову службу в якості вантажників і перевізників, що перевозили боєприпаси, продовольство та різноманітне військовое устаткування. Через голод та хвороби у армії Антанти їх загинуло більше мільйона, а у Форбека близько 350 тисяч [7, с. 397]. Окрім того, солдати розграбували велику кількість сіл заради продовольства, залишаючи місцевих жителів помирати з голоду, тому загальне число загиблих становить 2,38 мільйона осіб [7, с. 398]. Тобто мирного населення внаслідок дій обох сторін в Африці загинуло більше, ніж військових у битвах. Та найпарадоксальніше те, що це не було якимось цілеспрямованим знищенням, а побічними жертвами війни. Більше того, після Берлінської конференції (1884 – 1885 років) та за договором про Конго 1885 року війна в митрополіях не мала стосуватися колоній, тому цих значних жертв можна було б уникнути, якби війська Антанти (передусім британці) не почали б наступ. Однак, заради об'єктивності варто зазначити, що Форбек у своїх мемуарах зазначав, що планував першим атакувати британців та відволікти на себе якомога більше сил, щоб вони не перекинулися на Європейський фронт [2, с. 4]. Тому не варто винити у цих масштабних жертвах мирного населення лише якусь одну сторону.

Метою цієї статті не є возвеличення тактичного генія Пауля Еміля фон Леттова-Форбека, який за чотири роки не програв жодної битви при тому, що війська Антанти перевищували його чисельно у вісім разів, тому ми не будемо розписувати деталі кожної битви, для цього є його мемуари та спеціальна література, але не назвати їх та не проаналізувати основні тенденції буде серйозним упущенням. Загалом військові події у Німецькій Південно-Східній Африці Першої світової війни умовно можна поділити на три періоди.

Перший період тривав з серпня 1914 до лютого 1916. Він пройшов під повним домінуванням німецьких військ. Загалом Форбек уникав відкритого зіткнення з чисельно переважаючими військами Антанти, ведучи партизанську війну, головною метою якої були періодичні рейди на британські форти і залізні дороги в Родезії та Кенії. Усього на цьому етапі відбулося десять масштабних битв, серед яких особливе місце посідають битва за місто Тангу (листопад 1914, оборона міста та розгром індійського десанту) та битва при Ясині (січень 1915, наступ та оточення британських військ) [4, с. 19].

Другий період тривав з лютого 1916 по січень 1917. Від першого він відрізнявся тим, що Антанта вела широкомасштабний наступ під командуванням Яна Сметса. Форбек відступив до річки Руфіджі. Як і раніше, Африканський лев уникав прямого протистояння, завдаючи серйозної шкоди союзникам. Загалом відбулося одинадцять більш-менш масштабних зіткнень, серед яких особливе місце посідають битва при Таборі – вересень 1916, англо-бельгійський наступ, який приніс їм контроль над Танганьїкською залізницею, від якої мало що залишилося, Курт Вале (відставний німецький генерал, доброволець та командувач у армії Форбека) вирвався з оточення у джунглі, яких навіть на картах тоді не було, завдавши чисельних втрат союзникам [6, с. 428].

Третій період тривав з січня 1917 до 23 листопада 1918. Наступ Антанти продовжився. Аналогічна тактика партизанської війни, сім масштабних битв 1917 року та три 1918. Після битви при Махіві (жовтень 1917), хоч і розбивши чисельно переважаючі сили союзників під командуванням генерала Якоба ван Девентера, внаслідок малої кількості провізії та великої кількості поранених, Форбек відступає на територію Мозамбіку (тодішня Португальська Східна Африка), де протягом 1917 – 1918 років відбулося ще п'ять масштабних битв [8, с. 439].

Отже, за чотири роки війни у Південно-Східній Африці, Антанта не здобула жодної військової перемоги, маючи чисельну перевагу. Більше того, німецькі війська були повністю ізольовані від метрополії, тому не могли отримувати підкріплення, або будь-яке постачання (боєприпаси, їжу ліки, тощо). На перший погляд може здатися, що уся справа у Леттова-Форбеку та його військового генія з таланті природженого лідера, але не усе так однозначно. Звісно, його заслуга у цьому значна, це важко заперечувати, але окрім цього було ще багато факторів.

По-перше, місцевість. Воюючи у джунглях, не можна особливо ефективно використовувати кінноту, техніку та артилерію. По-друге, умови ведення військових дій, адже, на відміну від Європи, у Африці солдати кожен день марширували по 20 – 30 кілометрів при неймовірній спеці та вологості повітря, де було більше шансів померти не від ворожої кулі, а від хвороб, жижих звірів та зневоднення. Війська Антанти були не готові до такого, особливо у перші роки війни. По-третє, британська військова культура, яка базувалася на сильних упередженнях щодо індійських та африканських солдат, їх вважали ненадійними, хоча очевидно, що вони були більш пристосованими до тих умов, що видно з німецької армії, де аскарі працювали пліч-о-пліч з німцями на усіх рівнях. Вони навіть казали: “Mimi ni Askari mdaich” – “Я німецький солдат” [4, с. 77].



По-четверте, слабкість та недосвідченість військового командування Антанти, адже першим генералом, який мав хоч якийсь бойовий досвід, був Ян Сметс, а він вступив у війну лише 1916 року, та й не міг повноцінно тягатися з німецькими командувачами, адже там була справжня меритократія. По-п'яте, міф, який створили самі британці, їх військові, чиновники та преса. Німецького солдата в Африці вважали непереможним, було багато випадків, коли солдати кидали рушницю та тікали просто побачивши його.

Усе це значно зменшувало шанси для військ Антанти на перемогу, тому не дивно, що Леттов-Форбек здався лише після того, як дізнався, що Німецька імперія капітулювала, зазначивши у своїх мемуарах, що міг воювати ще роками.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Залеский К.А. Первая мировая война. Правители и военачальники: Биографический энциклопедический словарь. – М.: Вече, 2000.
2. Леттов-Форбек, П.Э. фон. Мои воспоминания о войне в Восточной Африке. 1914-1918/ П.Э. фон Леттов-Форбек. – М.: Вече, 2017.
3. Сунь-Дзи. Мистецтво Війни. Переклад з давньокитайської: Сергій Лесняк; дизайн обкладинки: Назар Гайдучик. – Львів: Видавництво Старого Лева, 2015.
4. Crowson, Thomas A. When Elephants clash. A critical analysis of Major General Paul Emil von Lettow-Vorbeck in the East African Theatre of the Great War. (Fort Leavenworth, Kansas. Faculty of the US Army Command and General Staff College, Masterarbeit, 2003). Washington, DC: Storming Media, 2003.
5. Gaudi, Robert African Kaiser, General Paul von Lettow-Vorbeck and the Great War in Africa, 1914–1918. New York: Caliber, 2017.
6. Hoyt, Edwin P. Guerilla: Colonel von Lettow-Vorbeck and Germany's East African Empire. New York: MacMillan Publishing Co., Inc. 1981; and London: Collier MacMillan Publishers. 1981.
7. Paice, Edward. Tip and Run. The untold tragedy of the Great War in Africa. London: Weidenfeld & Nicolson, 2007.
8. Winter, J. (Ed.). The Cambridge History of the First World War (The Cambridge History of the First World War). Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

Катерина СЕНЧУК

АЗІЙСЬКИЙ ФЕНОМЕН – СІНГАПУР

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Ковальков О. Л.*

Економічний розвиток Сінгапуру став одним з найбільш показових прикладів переходу країни, що розвивається до лав економік "першого світу". Протягом декількох десятиліть, демонструючи незмінно високі темпи зростання, економіка Сінгапуру досягла високого ступеня володіння найрізноманітнішими фінансовими активами, кожен з яких має різний рівень ризику. Спроби розібратися в причинах цього східно-азійського «економічного дива» тривають до сих пір. Його намагаються пояснити послідовним використанням ринкових механізмів, «відкритістю» економіки і її експортною орієнтацією, макроекономічною стабільністю, верховенством закону і наявністю технократичного уряду.

XXI століття – це час глобалізації світу та намагання багатьох країн успішно перейти до ринкової економіки. Сінгапур – це приклад того, як маленька країна всього за чотири десятиліття перетворилася на конкурентну державу. Нажаль, цей успіх з історичної точки зору описується дуже мало. Джерельною базою для вивчення цього питання виступають саме мемуари Лі Куан Ю. Все ж таки економічне чудо розглядається більше галузях економіки та макроекономіки, і представниками цього напрямку виступають Герменчук В., Зельднер А., Безновська В. та інші.

Сінгапур – основна військово-морська база Великої Британії на Далекому Сході, не мав жодних шансів та надії стати незалежною державою, аж поки Друга світова війна не призвела до колапсу влади колоніальних держав і початку перерозподілу політичної карти Південно-Східної Азії. Під час першої хвилі деколонізації Сінгапур увійшов до складу Малайї, але згодом стало зрозуміло, що китайська більшість Сінгапуру почала визначити себе як «країна з малайською більшістю». Тому Малайя вивергнула з себе Сінгапур, не в змозі дати раду з таким чисельним китайським населенням, або виявилась неспроможною навчитись підкоряти Сінгапур, навіть якби він став частиною Федерації Малайзії.

У суперечці – що саме визначає хід подій – обставини чи особистість – терези схиляються на користь саме останньої щодо сінгапурської історії незалежної держави. Саме тогочасні обставини навряд чи могли бути ще гіршими для молодій держави. Розташований на піщаній міліні сукупності островів, без жодних природних ресурсів, все що тоді у 50-х роках мав Сінгапур – багатомовне населення, яке складалося з більшості китайців (75,4%), потім з малайців (13,6%) та індійців (8,6%). Будучи чи не найменшою країною у Південно-східній Азії, Сінгапур, здавалося, приречений стати сателітом одного з могутніх сусідів.

Проте Лі Куан Ю, «батько» Сінгапуру як незалежної держави, був зовсім іншої думки. Він вважав, що кожна велика перемога спочатку існує в мріях, а потім перетворюється у життя. Саме в його мріях існувала країна, яка не тільки стане незалежною і виживе, але й підніметься вище за інші. Її природними ресурсами повинні стати розум, дисципліна та винахідливість жителів, а не просто певні корисні копалини, які спростять становлення сильної держави. Лі Куан Ю мобілізував своїх співвітчизників на виконання завдань, про які вони навіть і не замислювалися раніше: спершу розчистити своє місто, а потім скерувати всі зусилля на подолання ворожнечі між сусідами, яка існувала, а також на подолання етнічних бар'єрів усередині сінгапурського суспільства. Тому сьогоднішній Сінгапур – це доказ його правоти.

За час його правління було прийнято рішення розвинути нафтопереробний бізнес. Була налагоджена співпраця з Брунеєм і Індонезією, які хоч і займалися розробкою покладів нафти, але самостійно і якісно її переробити не могли. Для реалізації проекту були запрошені найбільші світові компанії. За допомогою їх коштів, досвіду і зв'язків була побудована найбільша нафтопереробна галузь, яка сьогодні є лідером у світі. Відразу після розквіту даного сегмента економіки було розпочато будівництво першого сінгапурського порту, аеропорту, розвиток банківського бізнесу, сектору електроніки, сфери торгівлі і туризму. Все це і стало передумовами пишноти сучасного Сінгапуру. На території Сінгапуру, населення якого становить



близько чотирьох мільйонів осіб, живе не менше 50 тисяч мільйонерів і мільярдерів. Сінгапурське диво сьогодні вважається прикладом для багатьох країн світу.

Сучасне сінгапурське диво можна спостерігати завдяки активному залученню інвесторів до країни всіма можливими способами. Уряд усіма силами намагався допомогти іноземцям реалізувати їх проекти. За неофіційними даними, іноземні інвестори зберігають в банках країни не менше п'ятисот мільярдів доларів. Сьогодні ВВП країни прирівнюється до 55 тисяч доларів на душу населення. Саме з цього макроекономічного показника країна вдвічі випередила Саудівську Аравію, Великобританію, Німеччину і навіть США [1].

Особливою частиною історії острівної держави можна назвати боротьбу з корупцією. У країні функціонує Бюро з розслідування корупції (БРК – Corrupt Practices Investigation Bureau), засноване англієцями в 1952 році з метою боротьби з хабарниками в нижніх чинах поліції, інспекцій з контролю лоткової торгівлі, землевпорядників, які за службовим обов'язком повинні були припинити дії тих, хто порушував встановлені правила, скальпелем.

Крім того, увагу БРК було зосереджено на великих корупціонерах у вищих ешелонах влади. У 1960 році змінили застарілий «Закон про боротьбу з корупцією» (Anticorruption Law), прийнятий в 1937 році, і розширили визначення хабаря так, що воно стало включати будь-які блага, які мали якусь вартість. Поправки до законів дали широкі повноваження слідчим, включаючи пошук, арешт та розслідування банківських рахунків і банківських документів підозрюваних та їх дружин, дітей і агентів. Відпала необхідність доводити, що людина, яка отримала хабар, дійсно мала можливість надати необхідну послугу. Податкові інспектори зобов'язані були видавати будь-яку інформацію, що стосувалася підслідного. Внесені зміни в законі дозволяли судам встановлювати ту обставину, що обвинувачений жив невідповідно до своїх достатків або володів об'єктами власності, які він не міг придбати на свої доходи, як підтвердження того, що обвинувачений отримував хабарі. Директор БРК, працюючи під егідою канцелярії прем'єр-міністра, мав владу розслідувати дії будь-якого службовця і будь-якого міністра, справедливо заслуговуючи репутацію борця з тими, хто зрадив довіру людей [2, с. 63].

З 1963 року була ліквідована анонімність, тобто введено обов'язкове правило для свідків, що викликаються БРК для дачі інформації. У 1989 році був збільшений максимальний штраф, що накладається за корупцію, з 10 000 до 100 000 сінгапурських доларів. Дача неправдивих свідчень БРК або введення слідства в оману стало порушенням, з подальшим ув'язненням і штрафом до 10 000 сінгапурських доларів. Суди були уповноважені проводити конфіскацію доходів, одержаних внаслідок корупційних дій [2, с. 65].

Сінгапурське «економічне диво» Лі Куан Ю почалося з інтеграції в світову банківську систему. Статус фінансового центру країна отримала завдяки тому, що банківське обслуговування стало можливим цілодобово. Країна зайняла «нішу», яка раніше була вільна. Так, наприклад, кошти з Цюриха, банки якого відкриваються о 9 ранку, перенаправляються до Франкфурта, а далі в Лондон. Після закриття банків Цюриха в обід і більш пізнього закінчення роботи фінансових інститутів у Франкфурті та Лондоні естафету приймає Нью-Йорк, на зміну якому приходить Сан-Франциско. В силу специфіки часових поясів з моменту закриття банків на території Сан-Франциско і до 9 ранку по Швейцарії фінансовий світ раніше спав. А сьогодні ця «ніша» належить саме банківському сегменту Сінгапуру. Такий підхід до розвитку фінансової галузі зробив країну не тільки великим фінансовим центром в регіоні, а й забезпечив їй гідне місце на світовій арені. На думку експертів, сінгапурський економічний диво – еталон того, як повинна будуватися ефективна економічна система [4, с. 154].

В основі сінгапурського суспільства лежить дисципліна на кожному з соціальних рівнів. Сімейна дисципліна вибудована на традиціях одразу трьох культур: китайської, малайської та індійської. Жителі Сінгапуру мають унікальні за своєю природою риси характеру, такі як високий рівень працездатності, ділову хватку і прагнення до успіху. «Батько» сінгапурського дива прем'єр-міністр Лі Куан Ю, акцентував увагу ще на одну особливість народу – на його слухняності. Суспільство закону, порядку і фінансового успіху спирається на культурні особливості народу [5, с. 245].

У соціально-економічному плані в країні зроблений наголос на зацікавленості населення у своєму особистому зростанні і високих доходах. Під керівництвом уряду функціонують шлюбні агентства з метою розвитку і створення високоінтелектуальних сімей, які дадуть життя здоровому і розумному поколінню, що в перспективі надасть сприятливий вплив на економіку в цілому. Було також прийнято рішення надати всім дітям однакові умови розвитку. У будь-якому навчальному закладі щороку проводяться тести на IQ. Діти, які показали найкращі результати, автоматично стають учнями елітної школи країни Raffles. Саме там відбувалося навчання майбутнього керівництва держави [3, с. 24].

Сучасний Сінгапур – це мрія будь-якого туриста, що з'єднує класичний пляжний відпочинок з екзотичним вояжем по островам, що зберіг стародавні сінгапурські традиції, шопінгом і екскурсіями. Відмінною рисою Сінгапуру є особлива атмосфера, колорит життя і побуту місцевих жителів і всієї держави, основою якого стали економічні та географічні особливості країни.

Незважаючи на очевидні економічні успіхи – зростання середньодушового ВВП з \$ 400 в 1959 році до \$ 60,6 тис. в 2011, відсутності корупції і встановлення «прозорого» законодавства, сьогодні Сінгапур критикують за відсутність демократії, свобод, називаючи цю країну «золотою кліткою», де високий рівень життя, але держава контролює всі аспекти людської діяльності. Наприклад, на вулицях не можна смітити, плювати, в країну заборонено ввозити жуйку, щоб мати машину потрібно не тільки купити автомобіль, але ще і право ним користуватися на аукціоні [5, с. 674].



Отже, модель економіки Сінгапуру є інтеграцію в світову спільноту за провідної ролі внутрішнього попиту і орієнтації на інноваційний розвиток країни. Аналіз економічного розвитку Сінгапуру показав, що країна продовжує стрімко розвиватися. Сприятливий інвестиційний клімат, провідні місця в рейтингах економічної свободи і стабільність економіки привертає в країну все більше іноземних підприємців. Значні інвестиції в нові знання і технології відіграють важливу роль в економічному зростанні, що допомагає Сінгапуру залишатися на верхніх рядках в рейтингах країн за багатьма показниками. А також досвід економічного розвитку Сінгапуру можна використовувати в практиці інших країн.

Історія цієї маленької держави показує, що не розмір має значення. Сінгапур можна порівняти з невеликим підприємством, якому доводиться конкурувати з більш великими сусідами-суперниками. І в цій конкуренції він має передові позиції. Саме в цьому і є феномен маленької острівної держави.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Азійський вектор: Сінгапур. [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – URL: <http://asiavector.ru/countries/singapore/>
2. Герменчук В. В. Борьба с коррупцией в Сингапуре: слагаемые успеха / В. В. Герменчук // Банкаунскі веснік, снежань. – 2011. – С. 62–66.
3. Зельднер А. Социализация общественных отношений и государственно-частное партнерство/ А. Зельднер // Проблемы теории и практики управления. – 2012. – №7–8. – С. 22–28.
4. Сигов Ю. Сингапур. Восьмое чудо света / Ю. Сигов // Альпина Паблишер. – 2017. – С. 334.
5. Ю Лі Куан. Из третьего світу в перший. Сінгапурська історія: 1965-2000. Мемуари. – Т.2 / Лі Куан Ю. / Пер. з англ. К. Сисоева – К.: Видавництво Олексія Капусти – 2011. – С. 684.

Олександр СИМОНЧУК

ПРОБЛЕМА ОСМАНСЬКО-КРИМСЬКИХ ВІДНОСИН КІНЦЯ XV – ПОЧАТКУ XVII СТ. У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Ковальков О. Л.

Наукове вивчення історії Кримського ханства (а разом з ним і османсько-кримських стосунків) розпочалося у XIX ст. Наразі серед фахівців немає одностайної думки щодо характеру політичних відносин між цими державами. Каменем спотикання виступає проблема визначення політичного статусу Криму в структурі Османської імперії XV – XVII ст. Частина дослідників схиляється до того, що Кримське ханство було слухняним інструментом у руках султанів, які експлуатували свого васала виключно в експансіоністських цілях. На противагу такій точці зору виникла інша думка, яка полягає в тому, що Крим у XV – XVII ст. – це не об'єкт, а суб'єкт міжнародних відносин. Звідси висновок: слід говорити не про османське панування в Криму, а про взаємовигідний союз двох ісламських держав.

Першою працею, де серйозно було поставлено питання про зміст османської політики щодо Криму, була докторська дисертація російського історика-сходознавця В. Смірнова [1]. Вчений зазначав, що вторгнення турків у Крим 1475 р. було закономірним продовженням їх світової експансії. При цьому султани взагалі не сприймали ханів з династії Гіреїв як суверенних володарів. Для султана Мехмеда II тодішній Крим був лише одним із юртів Золотої Орди [1, с. 272 – 273].

Автор наголошував на тому, що Стамбул намагався встановити повний контроль над Кримським ханством. Однак і для Османів існували червоні лінії, які не регламентувалися писаним законом чи угодою, а випливали із татарського звичаєвого права – «тере» [1, с. 310]. Проте кримське право все ж таки порушувалося почасти з вини самих Гіреїв, а почасти від «деспотичної впертості султанів» чи «інтриг і підступів турецьких вельмож» [1, с. 315]. У висновку до своєї дисертації В. Смірнов виклав концептуальне бачення політики Османської імперії щодо Кримського ханства: «служачи інтересам суверенної Порти без видимої вигоди для своєї країни, васальні Кримські хани витрачали всі зусилля свого народу на безперервні війни в політичних інтересах Туреччини» [1, с. 711]. Для В. Смірнова, таким чином, Кримське ханство не є суб'єктом міждержавних відносин, а лише військовим інструментом в руках Стамбула. Цей погляд на османсько-кримську політику як на політику сюзерена щодо свого васала став домінуючим для російської та радянської історіографії XX ст.

Російські історики того періоду свідомо зображували період турецького панування в Криму переважно в негативних фарбах. Політика Османської імперії щодо Кримського ханства в кінці XV – на початку XVII ст. розглядалася, як експансіоністська, кримським ханам відмовлялося в суверенітеті, наголошувалося на їх повній «васальності». Характерною в цьому контексті є цитата з праці В. Смірнова: «...опіка, під яку взяла його[Кримське ханство] від самого початку Оттоманська Порти, створили для нього хибне, яке не обіцяло надійного і благополучного становища в майбутньому, з якого був один природний вихід – потрапляння під владу Росії» [1, с. 718].

З приходом радянської влади дослідження історії Криму загальмувалося. Відомо, що у 30–х рр. XX ст. у СРСР багато істориків Криму зазнали репресій і діяльність учених товариств та комісій була заборонена [2, с. 140]. Для більшості радянських істориків актуальною залишалася концепція В. Смірнова про повну васальність і підлеглість Криму у відносинах з Портою. В цьому контексті варто відзначити статтю С. Бахрушина «Основні моменти історії Кримського ханства», що була опублікована в 1936 році [3, с. 320]. С. Бахрушин, вслід за В. Смірновим, стверджував, що Османська імперія підкорила ханство, зробивши його своїм васалом. Однак він акцентував увагу на тому впливі, який Порти здійснювала протягом XV – XVII ст. на соціальний уклад ханства. Зокрема, дослідник відмітив, що право обрання хана та визначення термінів його перебування на престолі стало прерогативою султана, який будучи халіфом, узяв собі звання голови мусульман Криму. С. Бахрушин відзначив також, що за кримським ханом залишалася право хутби, тобто



його ім'я згадувалося під час загальної молитви перед ім'ям султана (а це було для мусульман ознакою суверенітету) [3, с. 328 – 329].

Після депортації кримських татар (1944 р.) посилювалася цензура та владний контроль над вченими. В 1952 році відбулася сесія Кримського філіалу АН СРСР з питань історії Криму [3, с. 211]. Сесія мала своїм науковим авторитетом обґрунтувати етнополітичну ситуацію в Криму, що склалася в результаті акції радянської влади. Одним з рішень сесії стала постанова: «Рішуче боротися проти ідеалізації хазар, печенігів, половців і татар в історії Криму». Як наслідок гострій критиці піддалася вже згадана стаття С. Бахрушина [3, с. 212]. Ідеологізація наукових досліджень не допомагала зваженому та об'єктивному аналізу політики Османської імперії щодо Кримського ханства. Натомість, починаючи з другої половини 40-х рр. XX ст., інтенсивно розроблялася тема боротьби Київської Русі та Московського князівства проти Золотої Орди, Кримського Ханства та Османської імперії [2, с. 142]. Таким чином, радянські історики могли досліджувати османсько-кримські стосунки лише в контексті протистояння Порту і Криму з Москвою. Проте, незважаючи на такі рамки, вже в 1948 році з'явилася монографія О. Новосельського «Боротьба Московської держави з татарами у першій половині XVII ст.» [4], в якій ставилася під сумнів теза В. Смірнова про повний контроль Османської імперії над Кримським ханством.

На підставі аналізу дипломатичних документів Посольського приказу (з кінця XV ст.) О. Новосельський стверджував, що у османсько-кримських взаєминах боролися дві тенденції: прагнення кримців до незалежності зовнішньої політики й необхідність виконувати васальні зобов'язання щодо турецького султана [4, с. 417 – 419]. Ті історики, які поділяли думку А. Новосельського, схильні були чітко розрізняти лінії поведінки Стамбула і Бахчисарая в Східній і Південно-Східній Європі. Вони вважали, що Порта займалася головним чином боротьбою проти Ірану і Габсбургів і не мала скільки-небудь серйозних територіально-політичних інтересів у Східній Європі, здійснювала тут найчастіше оборонну і навіть миролюбну політику [5, с. 302]. Що ж стосувалося ролі кримської дипломатії в даній частині Європейського континенту, то прихильники О. Новосельського визнавали її досить значною; не зв'язуючи поведінку Бахчисарая з політикою Порту, вони бачили в постійних і хаотичних набігах кримців на східноєвропейські країни прагнення кримських феодалів вирішувати таким шляхом не політичні, а господарські завдання регулярного отримання «ренти» за рахунок сусідів [5, с. 303].

Позиція О. Новосельського відразу зустріла сильний опір серед прихильників традиційної схеми. Дослідники, які йшли за В. Смірновим, не відокремлювали політики Криму від політики Туреччини в регіоні. Вони вважали, що незначна «самостійність» Кримського ханства в тогочасному міжнародному житті Східної Європи насправді була лише добре продуманою тактикою Стамбула, яка забезпечувала йому реалізацію стратегічних завдань в даному регіоні [5, с. 303]. Така позиція, зокрема, знайшла відображення у праці радянського автора В. Мавродіна [6]. Історик стверджував, що Кримське ханство стало васалом Османської імперії. На думку В. Мавродіна, саме завдяки підтримці могутньої Османської імперії кримські татари перетворилися на серйозну загрозу для Московського князівства. В. Мавродін зазначив, що Османська імперія, утвердивши своє панування в Криму, прагнула в майбутньому відновити «татарське іго», але вже тільки у вигляді «турецько-татарського іга» на території Східної Європи, тобто на руських землях [6, с. 267].

Важливою для історіографії є праця вченого І. Грекова, науковими інтересами якого була політична історія країн Східної Європи XIV – XVI ст. Автор, як і попередники, стверджував, що Кримське ханство стало васалом Османської імперії одразу ж після вторгнення турецьких військ на його територію в 1475 р. Тоді ж, на думку вченого, був підтверджений договір між країнами, який фіксував васальну залежність Кримського ханства від Османської імперії. Умови цієї залежності були досить чітко визначені. Османська імперія наполягла, щоб в Стамбулі постійно перебували найближчі родичі хана з роду Гіреїв, які могли замінити його на кримському престолі в будь-який зручний для Османів момент. Так, на думку вченого, були закладені основи османсько-кримських відносин, які в подальшому видозмінювалися в деталях, але залишалися незмінними в головному: «Крим був васалом Османської імперії, слухняним провідником її планів в Східній і Південно-Східній Європі» [7, с. 75 – 76].

І. Греков виступав послідовним прихильником концепції В. Смірнова, згідно якої хан був васалом султана і контролювався ним повністю [5, с. 303]. Виходячи із цього, дослідник сформулював головне завдання, яке стояло перед турецькою дипломатією в кримській політиці: недопущення створення анти-османської коаліції в даному регіоні, запобігання надмірному посиленню однієї східноєвропейської держави за рахунок іншої [5, с. 304]. По суті, концепція І. Грекова підтверджувала прийняту в радянській історіографії тезу про експансіоністську та агресивну політику Порту в регіоні. Такий погляд на османсько-кримські зв'язки був домінуючим в працях радянських істориків 70-х – 80-х рр. XX ст.

Після розпаду СРСР в російській історіографії відбуваються зміни. Необхідно було відмовитися від радянських кліше і шаблонів щодо історії Криму та Османської імперії. На цьому етапі слід відзначити роботу А. Хорошкевич в якій Кримське ханство представлено самостійним суб'єктом політичних контактів в Східній Європі [8, с. 314]. На думку дослідниці, створюючи опорні бази в Північному Причорномор'ї, необхідні для боротьби за Персію і Північний Кавказ, Османська держава використовувала сили Криму у власних інтересах, а натомість султан піклувався про «економічну могутність» Криму. В цілому ж А. Хорошкевич виходить із уявлення про певну самостійність Кримського Ханства від Османської імперії [9, с. 1457].

Російський дослідник І. Зайцев стверджує, що у російській історіографії продовжують зберігатися різні думки про характер османсько-кримських відносин, хоча і спостерігається явний відхід від упередженої



концепції про агресивний характер політики Османської імперії в Східній Європі [10, с. 30]. І. Зайцев дотримується точки зору про відносну самостійність зовнішньої політики Криму щодо Порти. Вчений зауважує: незважаючи на зміни ханів султанами, перші зберігали право карбування монет і згадку в традиційній молитві (хутба), тобто атрибуту, властиві незалежним правителям. Чи не раніше кінця XVII в. перед ім'ям хана в хутбі називалося ім'я правлячого султана, що автор пов'язує з виникненням і поширенням саме в цей час ідеї османського халіфату. Тому відповідь на питання, чи був Крим васалом Османської імперії з 1475 р., залежить від відповідної позиції: з точки зору османської і російської так, а що стосується Кримського ханства або мусульманської теорії політичної влади – не був [11, с. 25 – 27].

Серед основних праць західноєвропейських авторів, слід відзначити колективну роботу французьких дослідників [12]. Видання містить документи із архіву Топкапи, що стосуються кримської політики Порти в XV – XVI ст. На підставі цих документів А. Баннігсен та Ш. Лемерсьє-Келькеже опублікували роботу «Кримське ханство на початку 16 століття: від монгольської традиції до османської сюзеренітету» [13]. Автори відзначають, що спочатку залежність хана від султана була мінімальною. Він навіть міг дозволити собі підтримувати зв'язок із сефевідським Іраном – заляктивши ворогом Стамбула. Коротке правління Мухаммеда Гірея I, на думку французьких дослідників, відповідає апогею татарської незалежності. Після нього, зі вступом на престол Саадат Гірея, османський сюзеренітет посилювався завдяки системі заручників, яка дозволила султанам тримати в себе «резерв претендентів» [13, с. 328 – 329]. Автори, розмірковуючи над тим, що спричинило посилення османського впливу на Крим з приходом Саадат Гірея, стверджують, що хан намагався придушити опозицію татарської знаті за рахунок турецьких військ і цим укріпити свою владу [13, с. 334]. Султани, в свою чергу, прекрасно розуміли слабкості Кримської держави і намагалися тонко маніпулювати на протиріччях між ханами і знаттю [13, с. 331].

В іншій своїй статті А. Баннігсен та Ш. Лемерсьє-Келькеже не погоджуються із тезою В. Смірнова про повний сюзеренітет і контроль Порти над Кримом. Автори зазначають, що в татар збереглася традиційна для кочових народів передача влади від брата до брата (на протигагу осілим туркам–османам, де на султанському престолі батька заступав син) [14, с. 478].

Польський дослідник Л. Подгородецький зазначав, що османське панування в Криму трималося на кількох підставах. По-перше, це спільна для татар та османців ісламська традиція. По-друге, захопивши Константинополь, турки вважали себе наступниками Візантії, отже претендували на володіння Кримом. По-третє, геополітичні міркування спонукали Осман встановити контроль над Кримом, оскільки півострів лежав по сусідству з сильними державами – Московією, Польщею, Золотою Ордою [15, с. 27 – 28]. На думку Л. Подгорецького, Османська імперія лічила ханів за своїх підданих, але з особливими привілеями. Так, на відміну від Молдавії та Волощини кримські хани нічого не платили в Стамбул – натомість самі отримували гроші за службу. Для Стамбула татари насамперед становили мілітарну силу, яку можна було використовувати в європейських кампаніях. Окрім того, Крим відіграв важливу роль в господарчому житті Туреччини: був постачальником м'яса, риби, солі, оливи та невільників [15, с. 34].

Серед турецьких дослідників, які у своїх працях торкалися османської політики в Криму XVI – XVII ст., слід відзначити двох авторів: це Акдест Курат та Халіл Інальджик. Перший, у своїй роботі «Ярлики і бітки ханів Золотої Орди, Криму та Туркестану в архіві музею палацу Топкапи» [16], опублікував невідомі до того листи кримських ханів та вельмож до султанського двору.

Х. Інальджик у своїй широковідомій праці з історії Османської імперії класичної доби [17], майже не торкається кримської політики. Проте в інших статтях історик детально розглядає питання турецької опіки над Кримом [18; 19; 20]. Найважливішою передумовою для потрапляння Криму під заступництво Османів, на думку історика, слід вважати, співпрацю кримської знаті з турками та призначення султаном запропонованої ними особи ханом. Призначений з ініціативи аристократії Менглі Гірей був змушений підкорятися сильнішому султанові для збереження свого становища. Подібне заступництво було вигідним і для кримської аристократії, адже підпорядкування більш сильній державі, сприяло забезпеченню стабільності влади і поклато край анархії. Але головною причиною потрапляння Кримського ханства в залежність від Порти, на думку Інальджика, була зовнішня небезпека, що походила від Золотої Орди [19, с. 120] Вчений зазначав, що попервах, коли залежність від Османів ще була відносно м'якою, кримська аристократія мала бажання продовжувати обирати ханів, збираючись, як і раніше, на традиційних курултаях. У такий спосіб за рішенням «зборів союзу татар» вступили на престол наступники Менглі Гірея [20, с. 165]. Отже роль султана полягала лише в підтвердженні вибору аристократії (хоча зовні буде здаватися, що хан був призначений султаном, а для Османів це було великим досягненням на той період) [20, с. 165].

Турецькі та європейські історики, на відміну від своїх російських колег, вважають, що сюзеренітет Осман над Кримським ханством не був абсолютним. В кінці XV – на початку XVI ст. кримська аристократія насправді сама обирала собі ханів, які затверджувалися султанами лише формально. Самі хани намагалися використовувати османську могутність у власних цілях, щоб укріпити та стабілізувати кримську державність. Посилення ж османського контролю над Кримом в середині XVI ст. було пов'язане з геополітичною ситуацією, яка склалася в Східній Європі внаслідок розпаду Золотої Орди та завоювань Москви.

Цікавим є погляд на османсько-кримські стосунки у праці російського історика В. Возгріна. Кримське ханство, на думку вченого, вважалося васальною територією Османської імперії, але з деякою відмінністю від інших земель, які потрапили під турецьку владу. По-перше залежність Криму від Порти зростала протягом століть. По-друге, ця залежність так і не стала безумовною [21, с. 320].



Дослідник відзначає, що хоча з часів Менглі Гірея ханство і не було суб'єктом владних повноважень, що мали мусульманську правову форму, як, наприклад, шеріфат Мекки. Проте Крим відрізнявся і від 22 окраїнних провінцій Османської імперії: тут не існувало системи тімарів. Тому як хан, так і його беї були економічно куди більш самостійні, ніж їхні «колеги» по статусу з інших султанських провінцій. В цілому, у турків і кримських татар склалися відносини, які можна визначити як союзницькі. Османсько–кримський союз, на думку В. Возгріна, можна порівняти з польсько–литовською унією [21, с. 322]. Як бачимо, дослідник радикально переглянув усталену схему В. Смірнова, за якою Порто розглядала Крим виключно, як свого слухняного васала. В. Возгрін доводить думку про те, що спочатку між Портою і Кримом існував рівноправний союз. Лише згодом, у XVI ст. під тиском внутрішніх та зовнішніх обставин, вплив Осман на ханство посилюється.

Одним із перших вітчизняних істориків, хто торкнувся проблеми османсько–кримських зв'язків, став «батько» українського сходознавства А. Кримський. Щодо оцінки османської присутності в Криму, то вчений відзначав широкі повноваження султана над Кримським ханством [22, с. 275]. А. Кримський тримався думки про безумовну підпорядкованість Кримського ханства султанській волі. У своїх працях щодо Криму він посилається переважно на роботу В. Смірнова.

Український історик В. Остапчук обстоював думку про важливість Чорного моря для Осман, які, перетворивши його на «Оттоманське озеро», вже мало цікавилися експансією на північ [23, с. 152]. Історик відзначив, що номінально піддане Порті з 1475 року, ханство мало унікальні стосунки зі Стамбулом, отримуючи регулярні та офіційні османські подарунки. Османи, на думку В. Остапчука, виграли від цього зв'язку безсумнівно, оскільки їм вдалося мати достатній ступінь контролю над північним узбережжям моря. Це усунуло необхідність відвертого підкорення причорноморських степів, що їм навряд чи вдалося б здійснити. З рук кримських татар та ногайців османи отримували постійний потік рабів, захоплених в Україні, південній частині Московського царства та на Кавказі, що мало важливе значення, як для татарської, так і османської економіки [24, с. 139].

Серед сучасних українських дослідників, які у своїх студіях торкалися проблеми османсько–кримських зв'язків, варто відзначити О. Галенка та О. Кульчинського. Згадані вчені підготували перший український переклад праці турецького історика XVII ст. Мустафи Наїми. На думку О. Галенка, «Хроніка Наїми» це важливе джерело, яке дозволить значно поглибити наші знання про османсько–кримські взаємини в XVI – поч. XVII ст. Оцінюючи статус ханства, О. Галенко зазначає, що Кримський ханат залишався після 1475 р. окремою державою, з власним устроєм та інститутами, але османські султани мали необмежене право втручатися у його справи – зовнішні, внутрішні, воєнні, релігійні та інші. «Такий статус можна описати як залежна держава, що був властивий для степової політичної традиції. Він відрізнявся від статусу союзної спільноти(держави чи племені), яке зберігало внутрішню автономію.» – зазначає історик [25, с. 209]. О. Галенко уникає таких термінів, як «васал» та «сюзерен» при оцінці османсько–кримських стосунків.

Отже, проаналізувавши історіографію османсько–кримських відносин кінця XV – початку XVII ст. ми з'ясували, що існують діаметрально протилежні погляди на те, який статус мало Кримське ханство в геополітичній орбіті Османської імперії. Частина істориків (В. Смірнов, С. Бахрушин, І. Греков та інші) вважали, що Кримське ханство після 1475 року було контрольоване Портою, яка використовувала свого васала в експансіоністських цілях. Головним аргументом для них служить той факт, що султани затверджували ханів і мали право їх змінювати. Цю тезу заперечив В. Возгрін, який вважає, що взаємини між Стамбулом та Бахчисараєм вибудовувалися на рівноправних, союзницьких стосунках. Частина істориків займає компромісну позицію, визнаючи залежне становище Криму але заперечуючи при цьому абсолютний контроль над ним з боку Османської імперії (О. Новосельський, А. Баннігсен та Ш. Лемерсьє–Келькеже, Х. Інальджик та інші).

Таким чином, в історіографії османсько–кримських зв'язків на сьогодні є спірні питання, які становлять дослідницький інтерес. Вважаємо, що вирішенню цих проблем допоможе критична оцінка існуючих концепцій на основі аналізу доступних історичних джерел (вже згадуваних мемуарів Е. Челебі та «Хроніки» М. Наїми)

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Смирнов В. Д. Крымское ханство под верховенством Оттоманской Порты до начала XVIII века. – СПб., 1887. 772 с.
2. Ісмаїлова Л. А. Установлення відносин між Кримським ханством та Османською імперією в концепції радянської історіографії // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Історичні науки. – 2013. – № 12. – С. 140 – 144.
3. Бахрушин С. В. Основные моменты истории Крымского ханства / Материалы по археологии, истории и этнографии Таврии: Сб./Крым. отд. Ин-та востоковедения АН Украины. – Симферополь. – 1993. – Вып. III – С. 320 – 340
4. Новосельский А. А. Борьба Московского государства с татарами в первой половине XVII века / Отв. ред. Член-корр. АН СССР С.В.Бахрушин. – М.–Л.: Изд-во Академии наук СССР; Институт истории АН СССР, 1948. – 448 с.
5. Греков И. Б. К вопросу о характере политического сотрудничества Османской империи и Крымского ханства в Восточной Европе в XV–XVII вв. / Россия, Польша и Причерноморье в XV–XVIII вв. / сб. стат. под ред. Б. А. Рыбакова ; АН СССР, Институт славяноведения и балканистики. – М: Наука. – 1979. – С. 299 – 314.
6. Мавродин В. В. Образование единого русского государства / В. В. Мавродин. – Л. : Изд-во Ленинград. гос. ун-та, 1951. – 328 с.
7. Греков И. Б. Османская империя и страны центральной, восточной и юго-восточной Европы в XV – XVI вв.: главные тенденции политических взаимоотношений / Академия наук СССР, Ин-т славяноведения и балканистики ; отв. ред. И. Б. Греков. – М. : Наука, 1984 г. – 300 с.
8. Хорошкевич А. Л. Русь и Крым: от союза к противостоянию. Конец XV – начало XVI вв. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 336 с.
9. Мустафина Д. А., Мустакимов И.А. Крымское ханство и Османская Турция: историография взаимоотношений в современной отечественной науке // Учен. зап. Казан. Ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2017. – Т. 159, кн. 6. – С. 1455–1471.
10. Зайцев И. В. Между Москвой и Стамбулом. Джучидские государства, Москва и Османская империя (начало XV – первая половина XVI вв.): Очерки. – М.: Рудомино, 2004. – 216 с.



11. Zaytsev I. The Crimean Khanate between Empires: independence or submission // Empires and Peninsulas. Southeastern Europe between Karlowitz and the Peace of Adrianople, 1699–1829 / Ed. by P. Mitev, M. Baramova, V. Racheva. – Münster: Lit Verlag, 2010. – P. 25–28.
12. Le khatat de Crimée dans les Archives du musée du palais de Topkapı, présenté par Alexandre Bennigsen, Pertev Naili Boratav, Dilek Desai, Chantal Lemercier–Quelquejey. In: Revue des études slaves, tome 53, fascicule 4, 1981. pp. 623–624.
13. Lemercier–Quelquejey Chantal, Bennigsen Alexandre. Le khatat de Crimée au début du XVIIe siècle : De la tradition mongole à la suzeraineté ottomane [d'après un document inédit des Archives ottomanes]. In: Cahiers du monde russe et soviétique, vol. 13, n°3, Juillet–septembre 1972. pp. 321–337.
14. Lemercier–Quelquejey Chantal, Bennigsen Alexandre. La Moscovie, l'Empire ottoman et la crise successorale de 1577–1588 dans le khatat de Crimée [La tradition nomade contre le modèle des monarchies sédentaires]. In: Cahiers du monde russe et soviétique, vol. 14, n°4, Octobre–décembre 1973. pp. 453–487.
15. Podhorodecki L. Chanat Krymski i jego stosunki z Polska w XV – XVIII w. – Warszawa, 1987. – 358
16. Kurat A.N. Topkapı Sarayı Müzesi Arşivindeki Altın ordu, Kırım ve Türkistan hanlarına ait yarlık ve bitikler. İstanbul, 1940. Dil ve tarih – coğrafiya fakültesi yayınlarından. Tarih serisi 1. 212 s.
17. Иналджик Г. Османська імперія: класична доба 1300 – 1600 / Галіль Иналджик; пер. з англ. Олександр Галенко; Ін-т сходознавства ім. А. Кримського НАН України. – К.: Критика, 1998. – 286
18. Иналджик Х. Крым под властью Османов и спор о заключении соглашения: по материалам новых документов (1) // Золотоордынское обозрение. Казань. 2013 – №1. – С. 147 – 163.
19. Иналджик Х. Крым под властью Османов и спор о заключении соглашения: по материалам новых документов (2) // Золотоордынское обозрение. Казань. 2013 – №2. – С. 117 – 127.
20. Иналджик Х. Крым под властью Османов и спор о заключении соглашения: по материалам новых документов (3) // Золотоордынское обозрение. Казань. 2014 – №1. – С. 163 – 173.
21. Возгрин В. Е. История крымских татар: очерки этнической истории коренного народа Крыма в четырёх томах. – Т. I. – Симферополь: Издательский дом "Тезис", 2013. – 872 с.
22. Кримський А. Ю. Вибрані сходознавчі праці: В 5 т. – Т. 3: Тюркологія / редкол.: Л.В. Матвеева (голов, ред.) [та ін.]; НАН України, Ін-т сходознавства ім. А. Ю. Кримського. – К.: ВД «Стилос», 2010. – 416 с
23. Ostapchuk, V. «Outpost of Empire: An Appraisal of Ottoman Building Registers as Sources for the Archeology and Construction History of the Black Sea Fortress of Ozi» An Annual on the Visual Culture of the Islamic World 22, 2005. – 150 – 188
24. Ostapchuk, V. «The Ottoman Northern Black Sea Frontier at Akkerman Fortress: The View from a Historical and Archaeological Project.» Proceedings of the British Academy, 2009. – 137–170
25. Наїма Мустафа. Гюсейнові городи у витязі історії із заходу та сходу. (Повідомлення про Україну) / Пер. османсько-турецької О. Галенка та О. Кульчинського. □ К.: Вид-во Жупанського, 2016. – 288 с. – (Історична думка)

Оксана ХРИСТИЧ

ПРОВІНЦІЙНЕ ЖИТТЯ РОСІЯН ХVІІІ СТ.: УМОВИ ПОБУТУ, РОЗПОРЯДОК ДНЯ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Марченко О.М.

Життя дворянина-поміщика у провінції в маєтку протікала монотонно та неквапливо. Багато жінок-дворян проводили в садибах буквально все життя. Проживання у власному будинку в Москві, Петербурзі було доступно лише заможним людям. Нерідко лише глава сімейства жив у місті, а діти й дружина залишались у садибі. Поїздка до столиці ставала подією. Найчастіше молода сім'я спочатку мешкала у маєтку разом зі старшими родичами, в ній народжувалися й виростали діти, і лише тоді «старики» відокремлювали молодих і дозволяли їм (якщо були кошти) у подальшому проживанні у місті.

Будинки поміщиків відрізнялися від селянських хат тільки розмірами, але не зручностями. Будувалися вони всі з дерева. Кімнати були низькі й незатишні, з голими дерев'яними стінами, дощатими стелями, з величезними щілинами, що потемніли від старості та кіптяви. Світло пробивалося крізь маленькі слюдяні або скляні вікна. Поміщики оббивали стелі парусиною або обмазували крейдою, на стінах прибивали шпалери з розписних тканин (переважав рослинний орнамент), які робилися самотужки. Гобелени та килими були тільки у заможних людей.

Спали на перині і такою ж накривалися. Вранці слуга приносив господарю на піднос перший сніданок, який складався з чаю, кави або гарячого молока, варення, каші з вершків, яєць, хліба з маслом, медом чи чарчини горілки (залежало від смаку пана). Інший лакей ніс розкурену трубку – звичка до тютюну ставала тоді модною. Паління взагалі вважалося корисним, особливо в сиру, холодну погоду – дим нібито зігрівав горло. Одягнувши широкий халат, і не знімаючи з голови нічний м'який ковпак, панич приймав туалет. Багато поміщиків починали день з молитви – у спальні або в окремій кімнаті, в її червоному кутку були ікони, перед якими горіла лампада, заправлена конопляною чи лляною олією. Поміщик молився, дякував Богові за ще один дарований йому день. День поміщиці починався з ранкового туалету [3, с. 234–235].

Поміщик снідав зазвичай із родиною та гостями, які часто подовгу мешкали у нього в особливих кімнатах або в окремих прибудовах – флігелях. Діти їли до обіду старших за одну-дві години. Надалі діти сідали за уроки, а для господині всі ранкові й денні години проходили в нескінченних господарських клопотах, розподіляючи серед слуг і селян щоденні обов'язки. У багатій садибі було від 400-800 слуг, майстрових, челяді. Іноді справами в будинку і в маєтку заправляли незаміжні дочки. Батько міг передати їм, єдиним спадкоємицям, усю вотчину ще до заміжжя. Староста доповідав пану про те, як в маєтку минула ніч, що треба зробити по господарству, вислуховував розпорядження господаря. Селянам великих маєтків жилося краще, ніж малих (контроль був слабшим і панщина легша).

Післяобідній час за російською традицією – час відпочинку. Усюди наступало сонне затишшя. Всі спали: пан – у спальні, дворові – в тіні на землі або біля порогу будинку. Влітку у спекотні дні, о 17.00 (після сну) ходили купатися. Вечори проходили досить нудно. У напівтемній вітальні – воскові свічки були дорогі – господар сидів з гостями, грали в карти, пили чай, слухали розповіді. Жінки говорили про господарські справи, пліткували, вникаючи в деталі приватного життя один одного. Новини зі столиць отримували через листи родичів, приятелів, зі старих номерів журналів. Часто вечора проводили у танцях [3, с. 237].

Характерні для ХІХ ст. музичні вечори ще не увійшли в моду. Увечері спати лягали рано – як тільки темніло. Слуги обходили хорони, перевіряли заповні, лягали на повсті біля дверей спальні пана або в



людській на підлозі і полицях. З вулиці чути було лише гавкіт собак, стукіт у дерев'яну дошку або тріск тріскачки – це сторожа, обходячи садибу, відлякували лихих людей. У будинку тільки тьмяно світила лампада, починали шарудіти миші та виповзати зі своїх щілин таргани і клопи [1, с. 423].

Головне, що урізноманітнювало подібну монотонність, це «торжества й розваги», які траплялися під час частих наїздів гостей. Приводом для гостювання були й церковні свята, іменини одного з членів сім'ї. Час між рясними обідами проводили в розмовах. Жінки говорили про те, що їх хвилювало, у тому числі про господарські справи. Це особливо вразило одну кокетку іноземку, яка написала в листі додому, що дами в російському провінційному товаристві «мало кокетують», і, «якщо група дам про що-небудь розмовляє, можна бути впевненим, що це справи, справи, справи!» [7, с. 543]. Зіставляючи жіночі манери росіян і європейців, англійка зазначила, що «росіяни часто збираються групами, шепочуться», проте ж при цьому живуть настільки відкрито, що жінки «входять без стуку один до одного», «часто цілують один одного в обидві щоки згідно моді, а не з любові» [7, с. 544].

Крім розмов, формою спільного проведення дозвілля провінційних поміщиць були ігри, насамперед в карти. Те, що в місті було неприпустимо й ганебно, в селі здавалося можливим і пристойним: сільські поміщиці могли «не переодягатися цілими днями з халата», не рубили модних хитромудрих зачісок, «вечеряли біля 8.00 вечора», коли у багатьох городян «був час полуднувати» та інше [7, с. 544].

З давніх-давен при багатих поміщиках жили збіднілі родичі, сусіди – нахлібники, які часто виконували роль блазнів, ставали предметом досить грубих жартів. Інколи гостем панича був і місцевий батюшка – священник парафіяльної церкви, він багато в чому залежав від господаря землі, на якій стояв храм, що вимагав ремонту, пожертвувань на начиння, ікони.

Здалеку поміщицька садиба здавалась купою будівель, замикаючих широкий і брудний двір. До будинку пристроювалися людські хати, де в тісноті та бруді жили слуги – дворівні люди. Навколо двору громадилися різні господарські споруди: сараї, погребі, стайня, псарня та інше. Домашнім господарством керувала сама поміщиця, даючи розпорядження ключниці, яка відала припасами. Роботи завжди було багато. Дворові не тільки готували їжу на день, а й займалися заготовками – селянки приносили з лісу ягоди і гриби, в саду дозрівали яблука й груші, на городі встигали овочі. В дівочій цілими днями працювали над пряжею і шиттям кріпосні дівчата. Восени, коли прибрали хліб, улюбленим заняттям поміщика ставало мисливське полювання.

Світські дами, які жили в столиці або у великому місті, вели спосіб життя лише частково схожий на мешканок садиб. Навіть ті, хто приїжджав до міста на осінь і зиму прагнули жити там по-іншому, не так, як у своєму маєтку. Вони намагалися якомога менше замислюватися про справи управління маєтками, стан фінансів. Куди більше вони хвилювалися з приводу облаштування свого будинку, готовністю його до прийому гостей, станом своїх нарядів, які повинні були відповідати новітнім віянням моди. Іноземців вражала в російській дворянці та легкість, з якою вона витрачала гроші на одяг та облаштування житла [7, с. 550].

День городянки починався з макіяжу й набагато пізніше селянського. Після ранкового туалету і досить легкого сніданку (з фруктів, кислого молока і кави-мокко) наступала черга роздумів про вбрання: навіть у звичайний день дворянка в місті не могла дозволити собі недбалість в одязі, взутті, відсутності зачіски. Ранок і день проходили «на людях», в обмінні новинами про знайомих і приятельок. Спілкуватися доводилося щодня і багато. Були «ранкові роз'їзди», «звані обіди» – біля 13.00, їжу подавали не відразу, нерідко прийнято було більше години спілкуватися. Після обіду передбачалися нові «бесіди», перед сном, окремо від чоловіків. Власне життя міста починалось о 21 годині вечора. Бали, маскаради, гуляння, катання, відвідування театрів – все це було звичайним явищем у житті дворянки у столиці [5, с. 123–124].

Від'їзд з балу або прийому «о першій половині ночі» міг бути пов'язаний лише з поганим самопочуттям, в іншому випадку він розглядався як демонстративний крок. Матері молоденьких дівчат, котрі розуміли, яку роль може зіграти в долі дочок вдало вибрані коханці з числа наближених до двору аристократів, не гребували й самі вступати в необтяжливі інтимні зв'язки, і «кидати» дочок «в обійми» тих, хто був у фаворі.

Городянки купецького та міщанського станів намагалися наслідувати аристократам, але загальний рівень освіченості та духовних запитів був нижче. Вся купецька сім'я, на відміну від дворянської, вставала на світанку – дуже рано, годині о 4.00, зимою в 6.00. Після чаю й досить щільного сніданку господар сім'ї й дорослі сини йшли крамарювати; у дрібних торговців разом з главою сім'ї в крамниці або на базарі клопотала дружина. У багатих сім'ях обов'язком жінок була організація роботи найнятих. Міщанки і купчихи були й самі обтяжені масою повсякденних турбот (кожну п'яту сім'ю у місті очолювала мати-вдова). Тим часом їх дочки вели бездіяльний, монотонний і нудний спосіб життя. Лише деякі з купецьких дочок були навчені грамоті й цікавилася літературою. Найпоширенішим видом жіночого дозвілля було рукоділля: вишивали, плели мережива, в'язали гачком і на спицях, готували собі посаг, або розваги. З роботою поєднували бесіду, для якої сходилися спеціально: влітку біля будинку, в саду, взимку – у вітальні, на кухні. Тематами бесід були не новинки літератури і мистецтва (як у дворянок), а життєві ситуації – переваги женихів, придане, моди, події у місті. Старше покоління розважалася грою в карти і в лото. Спів і музикування були менш популярні у міщанських і купецьких сім'ях: ними займалися напоказ, щоб підкреслити своє «благородство». Поширеною формою розради було гостювання: спільне застілля чоловіків і жінок перетворилося до кінця XVIII ст. з виключення у норму. І якщо дворянки, дотримуючись правил етикету, вважали незручним заходити одне до одного без попередньої домовленості, то міщанки йшли в гості «запросто». І їли на званнях вечорах довго й багато. Роз'їжджалися ж гості після півночі [4, с. 98].



Будні сільських мешканок залишалися нелегкими. Їх заповнювала робота, рівна за тяжкістю з чоловічою, оскільки розмежування чоловічих і жіночих робіт у селі не було. Навесні, крім участі у посівній і турбот на городі, жінки ткали й білили полотна. Влітку – працювали у полі (косили, ворушили, стогували, скиртували сіно, в'язали снопи й молотили їх ціпами), віджимали масло, рвали й шарпали льон, коноплі, обробляли рибу, виходжували приплід (телят, поросят), доглядали за худобою (вивезення гною, лікування, годування, доїння). Осінь – пора продовольчих заготовок (м'яли й чесали шерсть, утеплювали приміщення для худоби). В осінньо-зимовий період усі жінки в селянській хаті прядли й ткали на потреби сім'ї: в'язали панчохи, шарпетки, сіті, пояси, вишивали й виготовляли мережива та інші прикраси для святкових нарядів і самі наряди. Часом матері не випускали дочок з дому на посиденьки без «роботи», змушуючи брати з собою в'язання, пряжу або нитки для розмотування. До цього додавалися щоденні й особливо суботні прибирання, коли в хатах мили підлогу й лавки, а стіни, стелі й полаті шкребли ножами. У сибірських будинках чистота суворо дотримувалася. Селянки спали влітку по три-чотири години на добу, знемагаючи від перевантажень і хвороб (гарячка, обумовлена проживанням у курних хатах, де ввечері і вночі було жарко, а вранці холодно).

Важкість праці хлібороба змушувала російських селян жити нерозділеними, багатопокілінними сім'ями, які постійно регенерувалися й були виключно стійкими. У таких сім'ях «на підхваті» було не менше десяти жінок: мати, сестри, дружини старших братів, іноді – тітки й племінниці. Від жінок в них очікувалося уміння знаходити спільну мову один з одним і спільно вести господарство. Відносини кількох «господиень» під одним дахом не завжди були безхмарними: (чвари через заздрощі, зневагу, ворожнечу). Були й сімейні поділи, які стали поширеним явищем уже в ХІХ ст. Причини – соціальні (прагнення уникнути рекрутчини: дружину з дітьми без годувальника не залишали, а з нерозділеної сім'ї могли «забрати» в солдати декількох чоловіків), а також можливість підвищити майновий статус при окремому проживанні [6, с. 202–203].

Більш значне, ніж у повсякденному побуті привілейованих станів, мали у селянських сім'ях бабусі (їй було ледь за 30). Вони «на рівних» брали участь у домашніх справах: куховарили, мили підлоги, мочили в лузі, кип'ятили або парили в чавунах із золою одяг. Менш трудомісткі обов'язки строго розподілялися між старшою жінкою-господиною, її дочками, невістками. Жили дружно, якщо глава сім'ї (большак) і большуха ставилися до всіх однаково. Сімейна рада складала з дорослих чоловіків родини, але большуха брала в ньому участь. Крім того, вона заправляла усім у будинку, ходила на базар, виділяла продукти для повсякденного й святкового столу. Їй допомагала старша невістка або всі невістки по черзі. Самою незavidною була доля молодших невісток: повинні були стежити за тим, щоб у будинку весь час були вода й дрова; по суботах – носили воду й дрова для лазні, топили піч; перебуваючи у їдкому диму, готували віники. Молодша невістка допомагала паритися старшим жінкам – стьобала їх віником, обливала розпарених холодною водою, готувала і після подавала гарячі трав'яні відвари [6, с. 204].

Розведення вогню, прогрівання печі, щоденне куховарство на всю сім'ю, вимагали від господинь спритності, вміння та фізичної сили. Їли з однієї великої посудини – чавунця, миски, які рогацем ставилися у піч і виймалися з неї; юній невістці з такою справою було непросто впоратися. Старші жінки прискіпливо перевіряли дотримання невістками традиційних способів випічки й варіння. Всякі нововведення зустрічалися вороже або відкидалися. Але й «молодиці» не завжди відповідали покірністю на домагання з боку родичів чоловіка: подавали скарги, тікали з дому, вдавалися до «чаклунства», щоб «заморити» кривдниць.

Незважаючи на всі труднощі життя селянок, в ній знаходилося місце і для свят – календарних, трудових, храмових, сімейних. Весело відзначалися святки (з 25 грудня до 6 січня) – з ворожіннями, іграми у сніжки, колядуванням, рядженими в костюмах і масках. Жінки зображали баринь і циганок. Масниця (пригощання млинцями, катання з гір на санках і по селах на конях, стрибки через багаття). На Трійцю дівчата водили хороводи, грали в русалки, ворожили. Розваги були до початку або закінчення сівби, жнив, першого вигону худоби. Дівчата, молоді заміжні жінки нерідко брали участь у вечірніх гуляннях, посиденьках, хороводах і рухливих іграх. Пізно ввечері або в негоду подружки-селянки (окремо – заміжні, окремо – «на видані») збиралися у кого-небудь у будинку, чергуючи роботу з розвагами.

Французький дипломата Луї Сегюр так описує селянський побут: *«Їх сільські оселі нагадують простоту первісних звичаїв; вони побудовані із збитих разом колод; маленький отвір слугував вікном; у вузькій кімнаті з лавами по боках стоїть широка піч. У кутку висять образи, і їм кланяються, хто входить, вітає господарів. Каша і смажене м'ясо було їм за звичайну їжу, вони п'ють квас і мед; на жаль, вживають горілку, яку не ковтне горло європейця. Російський простолюдин, занурений у рабство, користується певним достатком, маючи завжди забезпечене житло, їжу та паливо і не відчуває страждань злиднів»* [7, с. 478].

Адольф де Кюстін, французький письменник, автор твору «Россия первой половины XIX в. глазами иностранцев», так описує селянське житло та одяг: *«Більшу частину будинку займали сіни. Не дивлячись на протяг, мене охопив характерний запах цибулі, кислої капусти і дубленої шкіри. До сіней примикала низька і досить тісна кімната. Все – стіни, стеля, підлога, стіл, лави – представляють собою набір дощок різної довжини і форми, досить грубо оброблених. У Росії неохайність кидається в очі, але вона помітніше в оселях і одязі, ніж у людей. Росіяни стежать за собою, часто миються. Зустрічаєш селян з чистими волоссям і бородою, чого не можна сказати про їхній одяг»* [2, с. 323].



Де Кюстін стверджував, що на всіх селянських святах панує тиша. *«Вони багато п'ють, мало говорять, не кричать і або мовчать, або співають сумні пісні. У своїй улюбленій розвазі – гойдалках (4-8 людей, 6 метрів висотою стовпи) – вони показують чудеса спритності й уміння балансувати»* [2, с. 324].

Інакше жили кріпаки. Дерев'яний будинок із маленькими віконцями, затягнутими бичачим міхуром, здавався темною печерою, куди потрапляли через низеньку, обиту шкірами двері. Єдина, без перегородок світлиця із земляною долівкою, іконами на покуті й меблями – столом і лавками вздовж стін – опалювалася по-чорному, тобто піч не мала труби. Дим йшов наверх у темну імлу. Стель не будували, і внутрішня частина даху служила стелею. «Чорне» опалення дозволяло краще зігріти будинок. Дров йшло у два рази менше, ніж на піч з трубою. Заготівля дров із одною сокирою було справою клопіткою. Біля печі – місце роботи господині, яка працювала з раннього ранку до вечора. На полаті (поміст, що упиралася однією стороною на піч, а іншою – у стіну будинку) спали діти, на зиму під них селили телят, овець. Люди похилого віку спали на лежанці печі – найтепліше місце. На цьому вузькому просторі, освітленому ввечері лучиною, і протікало життя селянина XVIII ст. Всім їм хліб діставався у тяжкій праці на полі, у безперервній боротьбі з природою. Всі вони боялися недороду, ранніх заморозків, довгих дощів. Життя людей було коротким: недоїдання, хвороби, нещасні випадки обривали їй задовго до 35-40 років.

Отже, у повсякденному житті населення Росії XVIII ст., особливо в містах, чітко відбилися зміни, зумовлені новими матеріально-технічними можливостями, громадською поляризацією. Повільні зміни відбувалися у житті провінційних дворян і сільських поміщиків (займалися господарством, дозволяла обмежувалось прогулянками, іграми, гостюванням, музикуванням, читанням). Життя столичних дворян навпаки відрізнялося мобільністю (частими переїздами, в тому числі з села в місто і назад). Вони вставали пізно, вели комфортне життя (бали), мали вишуканий одяг, стіл. Розпорядок дня купців, міщан орієнтувався на спосіб життя дворян, але зберігав і риси життя простолюдинів (ранній підйом, активне ведення домашніх справ).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анишкин В.Г. Шманева Л.В. Быт и нравы царской России / В.Г. Анишкин, Л.В. Шманева. – М.: Простор, 2010. – 456 с.
2. Анишкин В.Г. Шманева Л.В. Богатство и бедность царской России / В.Г. Анишкин, Л.В. Шманева. – М.: Простор, 2013. – 412 с.
3. Лаврентьева Е.В. Повседневная жизнь дворянства пушкинской поры. Этикет / Е.В. Лаврентьева. – М.: Молодая гвардия, 2005. – 460 с.
4. Пыляев М.И. Старое житьё. Очерки и рассказы о бывших в отошедшее время обрядах, обычаях и порядках в устройстве домашней и общественной жизни / М.И. Пыляев. – СПб.: б/и, 1892. – 318 с.
5. Первушина Е.В. Петербургские женщины XVIII века / Е.В. Первушина. – М.: Центрполиграф, 2012. – 523 с.
6. Пушкарева Н.Л. Частная жизнь женщины X – XIX вв. / Н.Л. Пушкарева. – М.: Ладомир, 1997. – 330 с.
7. Русский быт в воспоминаниях современников. XVIII век / Отв. ред. А.В. Буторов. – М.: АСТ, 2011. – 704 с.



Ірина АДАМЧИК

**МУЗИЧНО-СЛУХОВА АКТИВНІСТЬ УЧНІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Колоскова Ж. В.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства гуманітарна сфера освіти набуває більшого значення, проголошується пріоритет культурних цінностей, орієнтація на моральний розвиток особистості, емоційно-творче світосприйняття.

Великого значення в розвитку духовної культури підрастаючого покоління набули заклади позашкільного мистецького спрямування, які залучають дітей до естетичних цінностей, розвивають творчі здібності, сприяють формуванню емоційної сфери, музичних смаків та здатності до музично-творчої діяльності та художнього усвідомлення світу.

Специфіка музичної діяльності передбачає наявність низки якостей, необхідних для її здійснення: природних музичних задатків, емоційної чуйності, розвиненої психомоторної сфери, наявності музично-ритмічного та ладового відчуття, а також музичного слуху. На думку більшості музикантів-педагогів, успішність музичної діяльності залежить саме від останньої з перелічених якостей (музичного слуху), тому на її вивчення спрямована увага як у музично-психологічній, так і у педагогічній літературі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі розвитку музичного слуху було присвячено праці багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Вони працювали в галузі дослідження особливостей сприйняття музичних звуків органом слуху (Г. Гельмгольц та К. Штумпф); дослідження рис функціонування та зовнішніх проявів музичного слуху, вивчення різних видів слуху, розробки його структури тощо (Б. Теплов, Ю. Алієв, Є. Назайкінський); дослідження взаємин музичного та мовленнєвого слуху (Б. Ананьєв, А. Леонтєв, Ю. Гіппенрейтор). Більшість дослідників розглядає розвиток музичного слуху як необхідну умову: повноцінного сприйняття музики (В. Белобородова, М. Черноіваненко); інтенсивного розвитку творчих здібностей (В. Кирюшин, С. Мальцев), успішного здійснення музичної діяльності (С. Майкапар, М. Римський-Корсаков).

Мета нашого дослідження – визначити теоретичне підґрунтя поняття «музично-слухова активність» та чинники його розвитку в роботі з учнями у позашкільних музичних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз поняття «слухова активність» неможливий без розгляду понять «музичний слух», «слухове відчуття», «слухові стратегії». Згідно визначення М. Старчеус, *музичний слух* – це здатність розрізняти й уявляти характеристики та властивості звуків, співзвуч, звукових структур, які мають виразне та змістове значення в музиці. Оскільки висотні відношення звуків несуть на собі основну змістовну функцію в музиці, музичний слух дорівнюють до звуковисотного слуху. На думку М. Старчеус, «слух» та «слухове відчуття» – це частково поняття-синоніми, тільки поняття «слухове відчуття» співвідноситься зі здатністю миттєво несвідомо узагальнювати безпосередні слухові відчуття та переживання без аналізу та порівняння, в результаті чого це відчуття випереджає знання й перетворюється у конкретну здібність та уміння й визначає процес музичного переживання та музикування [6, с. 14].

Якість слуху залежить від розвинутості усіх видів слуху. Згідно з визначенням Єжової, *структура музичного слуху* складається з основних видів слуху (зовнішній, внутрішній, архітектонічний) та компонентних видів слуху (обов'язкові та необов'язкові). Обов'язкові компонентні види слуху зорієнтована на сприйняття окремих структурних складових музичного цілого. Серед них – відносний, ритмічний, мелодичний, інтервальний, емоційний, аналітичний, гармонічний, ладовий, динамічний, фактурний, поліфонічний, гетерофічний. До необов'язкових компонентних видів музичного слуху належать екстраординарні унікальні прояви музичного слуху (абсолютний чи кольоровий) [2, с. 12].

Слухова стратегія – специфічна організація слухової діяльності, що включає в себе співвіднесеність форм слуху в процесі вирішення конкретних музично-слухових задач. Слухові стратегії учнів бувають дифузними (на початковому етапі розвитку слуху) та універсальними (поєднання вимог слухової задачі та умов, у яких вона вирішується). Формування слухових стратегій відбувається на певному музичному матеріалі та типових для нього музично-слухових задачах. З накопиченням слухового досвіду та розширенням арсеналу базових елементів та властивостей звучання, необхідних для вирішення цих задач, слух набуває незалежності від особливостей музики, яка його сформувала. Також зауважимо, що з накопиченням слухового досвіду та підвищенням слухової активності з'являється необхідність психологічного апарату внутрішнього контролю за слуховими діями та процесами (*слухова рефлексія*), рівень та якість якої безпосередньо пов'язані з активністю слуху. Поняття «активність слуху» має декілька значень:

- здатність відтворювати голосом та на інструменті усе, що сприйняв слух;
- здатність музиканта ставити собі слухові завдання та самостійно їх вирішувати.

За Б. Асаф'євим, для активного слуху є характерним жага до засвоєння нової інтонаційної сфери. Надмірна активність слуху може спричинити слухові ілюзії, придушуючи і слуховий, і моторний контроль



виконання, і тоді учню здається, що під пальцями звучить саме те, що він чує внутрішнім слухом [6, с.16-17].

Музичний слух має пряме відношення і до сприйняття співацького голосу, і до його відображення. Основою співацького слуху є емоційний та інтонаційний слух.

У музичному мистецтві поняття «емоційний слух» вперше було обґрунтоване В. П. Морозовим для визначення емоційного сприйняття і емоційної чуйності людини: «емоційний слух – це здатність тонко відчувати емоційні інтонації голосу, звуку інструмента, а також вміння виражати ці почуття власними голосовими засобами» [4].

Визначну роль у слуховій діяльності хористів відіграє розвиток інтонаційного слуху. Інтонаційний слух ми визначаємо як здатність розрізнати в межах інтервальної зони інтонаційні відхилення і відтворювати голосом одну з інтонацій цієї зони.

Слух є основою розвитку всіх музичних здібностей людини, а особливо музично-слухової активності. За С. Сливко, *музично-слухова активність* – це необхідна професійна якість художньо осмисленої музичної діяльності, яка в музично-виконавському процесі реалізується через усвідомлену зосередженість уваги на художньо-сміслових елементах музичного твору в їх взаємодії й цілісності, що забезпечує повноцінне осягнення художньо-змістовної сутності твору, самостійний відбір художньо-доцільних засобів виконавської виразності втілення та виступає першоосновою поточного контролю й оперативного коригування музично-виконавського результату. На думку науковців (Б. Асаф'єв, Ю. Рагс, Г. Фрейндлінг, Г. Ципін), структура музично-слухової активності зумовлена структурною будовою музично-виконавського процесу. У художньому осягненні найповніше виявляється орієнтуючо-контролююча спрямованість музичного слуху, в процесі музично-виконавського втілення – контролюючо-коригуюча, що відповідає двом структурним компонентам музично-слухової активності. Для орієнтувально-контролювального компоненту музично-слухової активності характерним є виокремлення художньо-сміслових елементів твору як орієнтирів для слухової зосередженості, осмислення елементів твору в узагальнених і контекстних значеннях та контроль повноти їх охоплення в художньо-образній цілісності твору. Це уможливує художньо осмислене сприймання музичного твору як інтонаційно-драматургічної організації, глибоке проникнення в художньо-змістовну сутність музики та формування образно-визначених і концептуально-цілісних музично-слухових уявлень як основи виконавського задуму. Характерною особливістю контролювально-коригувального компоненту музично-слухової активності є контроль виконавського втілення на основі співвіднесення уявного й об'єктивованого виконавського задуму, оцінювання музичного виконання за художніми і технічними характеристиками, коригування безпосереднього виконавського процесу та уявного художньовиконавського задуму. Контролюючо-коригуюча спрямованість музично-слухової активності забезпечує усвідомлений контроль доцільності засобів виконавської виразності й технічних способів втілення та виступає важливим чинником досягнення художньо й технічно досконалого музично-виконавського результату [5, с. 8].

Музично-слухова активність є необхідним чинником музичного розвитку, оскільки в процесі навчання вона має значний вплив на процес та результати музично-слухової, музично-творчої та музично-виконавської діяльності і є важливим засобом їх регулювання.

Розвитку музично-слухової активності сприяють заняття в класі основного інструменту, оскільки робота над звуком впливає на слух та вдосконалює його. За О. Рафаловичем, між музичним слухом та виконавськими рухами музиканта-інструменталіста встановлюється нерозривний зв'язок, який закріплюється під час транспонування нотного тексту на слух і згодом має бути доповнений транспонуванням з нот. Саме активне виховання слухо-рухового зв'язку спонукало Б. Кременштейна визначити один з найважливіших принципів музичної педагогіки – «слух керує і управляє ігровими рухами...» [3, с. 59]. На його думку, метою формування, закріплення та удосконалення слухо-рухового зв'язку є досягнення миттєвої реакції рухового апарату виконавця на імпульс, що походить від слуху. Отже, завдяки грі на музичних інструментах працюють різні ділянки мозку, які між собою активно взаємодіють. Гра на музичному інструменті не тільки розвиває моторику в учнів, налагоджує внутрішній слух, а й сприяє умовному запам'ятовуванню звучання теми та супроводу, а також напрямів руху мелодії, що спричиняє поліпшення музично-слухової активності.

Іншим напрямом розвитку музично-слухової активності є заняття у класі сольфеджіо та хоровому класі. Чинниками, які сприяють розвитку слуху учня, є такі види діяльності:

1. сольфеджування мелодії (під час виконання з нот учень спостерігає за змінами в русі мелодії і запам'ятовує її;

2. вивчення з голосу на слух

3. спів в унісон

Слухання є найважливішим видом діяльності в процесі розвитку музично-слухової активності. М.Д.Леонтович у власній викладацькій роботі з навчання співу дотримувався принципу першочерговості розвитку слуху та, зокрема, слухової уваги. На його думку, слухова увага розвивається, коли учні-початківці вслухаються до співу тих учнів, які вже займалися хоровим співом протягом певного часу, а також коли вчитель ставить різні запитання щодо проспіваних поспівок, пісень з метою виокремлення різних музичних елементів. «Учні співають будь-яку пісню і звертають увагу, що деякі окремі звуки пісні мають довшу протяжність, а другі – коротшу. Діти зупиняються на них своєю думкою» [3, с.16].

Підкреслення слухового компоненту набуває особливого значення у педагогічному методі Т. Маттея. Британський педагог-музикант вважає, що по-справжньому чути звуки – це означає не допускати



послаблення до них уваги. Головне у слуховому навчанні – постійне попереднє слухання, тобто безперервна робота думки: «Слухове навчання – це перш за все розумове навчання, навчання самих себе спостерігати і реєструвати слухові враження...» [6, с. 8]. Активність слуху полягає в тому, щоб, «інтонуючи кожну мить засвоєної музики внутрішнім слухом, пов'язуючи його з попереднім та наступним звучанням і в той же час встановлювати його співвідношення «арками», на відстанях, поки не відчуватиметься його стійкість або незод'ясованість» [1, с. 18].

Висновки. Дослідження та практика музичного виховання доводять, що музична діяльність в усіх її різновидах, а саме: гра на інструменті, спів, музичне сприймання, елементарна творчість тощо, не може бути продуктивною без музично-слухової активності. Отже, музично-слухова активність є необхідною умовою музичного розвитку в процесі музичного навчання, вона має значний вплив на процес та результати музично-слухової, музично-творчої, музично-виконавської діяльності і є важливим засобом їх регулювання

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асаф'єв Б. Музыкальная форма как процесс : книга первая и вторая / Борис Владимирович Асаф'єв. – изд. 2-е. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
2. Єжова С.Б. Розвиток музичного слуху учнів ДМШ на уроках сольфеджіо / Єжова Єлизавета Борисівна: автореф. дис. канд. пед. наук, спец.: 13.00.02 – теорія та методика навчання та виховання (музика), Москва – 2007. – 23 с.
3. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України. (З педагогічної спадщини композитора). – Київ, „Музична Україна”, 1989. – 135 с.
4. Морозов В.П. Резонансная теория голосообразования. Эволюционноисторические основы и практическое значение / В.П. Морозов // Вокальное образование начала XXI века. – М. : Новый ключ, 2008. – 183 с.
5. Сливко С. Формування музично-слухової активності студентів мистецьких спеціальностей у процесі інструментально-виконавської підготовки / Сливко Світлана Анатоліївна: дис. на здобуття ступеня канд. пед.наук, спец.: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Київ – 2013 – 22 с.
6. Старчеус М.С. Слух музыканта: психолого-педагогические проблемы становления и совершенствования / Старчеус Марина Сергеевна : автореф. дис. докт. пед. наук, спец.: 13.00.08 – теория и методика проф. образования. – Москва. – 2005. – 62 с.

Валерія БАБІЧЕНКО

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Куркіна С.В.

Актуальність досліджуваної теми Зміни, що відбуваються у політичній, соціально-економічній та культурній сферах життя сучасного українського суспільства, як ніколи актуалізують проблему всебічного й гармонійного розвитку дитячої особистості. Одним із актуальних завдань, яке повинні вирішувати дошкільні і шкільні навчально-виховні заклади є пошук ефективних умов формування й розвитку музично-естетичної культури і виховання. Роль музичного мистецтва в житті людини важко перебільшити, оскільки воно має не лише виховну, естетичну і пізнавальну функції, але й закладає необхідний фундамент для подальшого культурного самовдосконалення особистості. Саме тому урокам музичного мистецтва, що є обов'язковими у початкових класах, відводиться така увага з боку учених, методистів, учителів-практиків.

Процеси, пов'язані із відродженням духовності і культури українського народу є неможливими без докорінних реформ освітньої галузі на усіх її ланках. Це передбачає і організацію належних умов для виховання гармонійної і всебічно розвиненої особистості, яке повинно починатися із родини та дошкільних дитячих установ. Подальше формування позитивних моральних цінностей, здорових естетичних смаків має здійснюватися у початковій школі. Закордонні й вітчизняні педагоги, психологи неодноразово наголошують на тому, що перші роки шкільного навчання є вкрай важливими, оскільки закладають фундамент на весь подальший період навчання. Окрім того, це найбільш оптимальний період для ознайомлення дитини з усіма видами мистецтва, залучення її до світу прекрасного.

Музично-естетичне виховання, яке повинно здійснюватися з малечку, є одним з дієвих засобів формування культури, духовності, що зрештою сприяє процвітанню суспільства в цілому. Саме тому вважаємо питання, пов'язані із розкриттям ролі уроків музичного мистецтва у навчально-виховному процесі школи, з вивченням окремих аспектів музично-естетичного виховання учнів, розробкою нових і оновленням старих методик викладання мистецьких дисциплін цікавими і актуальними на сучасному етапі реформування шкільної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Формування музично-естетичної культури школярів на уроках музики досліджували Е. Абдуллін, Ю. Алієва, О. Апраксина, Л. Горюнова, Д. Кабалевський, Н. Терент'єва, Л. Масол, В. Матоніс, Г. Падалка, О. Ростовський, В. Розумний, О. Рудницька, В. Яворський та інші науковці, які експериментально обґрунтували методику виховання зазначеної якості на уроках музики. Усі вищевказані учені сходилися на тому, що саме музична діяльність має великі потенційні можливості для виховання духовної культури молодого покоління. Також в процесі практичної музичної діяльності музично-естетичний розвиток дітей здійснюється найбільш швидко і ефективно. Так, виявляючи схильність і здатність дітей до того чи іншого виду музикування, вчитель музичного мистецтва заохочує учнів до співу в хорі, вокальних ансамблях, грі у шумових оркестрах, участі у театралізованих постановках тощо. Ученими і методистами обґрунтовано і розроблено достатню кількість методик організації музикування дітей, що не мають спеціальної музичної підготовки.

Водночас, нами з'ясовано, що незважаючи на достатню кількість наукових праць і розробок присвячених проблемам естетичного, музично-естетичного, духовного виховання школярів на уроках музики у загальноосвітній школі, залишаються недостатньо вивченими окремі питання. Вважаємо, що необхідність подальшого вивчення особливостей музично-естетичного виховання молодших школярів



засобами музичного мистецтва, пошук шляхів модернізації змісту й методики проведення дисциплін мистецького й культурологічного циклу, всебічного і гармонійного розвитку особистості дитини, визначення та розуміння сутності музично-естетичної культури й виховання тощо робить дослідження у цій галузі вкрай актуальними.

Зважаючи на це **метою статті** є дослідження педагогічних умов за яких відбувається ефективне музично-естетичне виховання учнів молодших класів на уроках музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу Естетична оцінка має свої особливості в кожному віковому періоді, специфічно виявляється в залежності від рівня естетичної вихованості учнів і формується за умови цілеспрямованого педагогічного керування цим процесом [2, с. 91]. Незрілість естетичного ставлення до мистецтва як відображення краси навколишньої дійсності позбавляє учнів можливості оволодіння оціночним методом формування самих ціннісних орієнтацій у галузі мистецтва.

Одним із чинників всебічного гармонійного розвитку особистості є її естетичне виховання.

Естетика – наука про становлення й розвиток чуттєвої культури людини. Таке загальне визначення впливає з органічної єдності двох своєрідних частин цієї науки, якими є: специфіка естетичного як ціннісного ставлення людини до дійсності; художня діяльність людини. Обидві частини, хоча і є тісно взаємопов'язаними, проте є водночас і відносно самостійними.

Першою частиною передбачено дослідження природи, естетичного почуття, смаку, ідеалу, специфіки і творчого потенціалу естетичного, категорій естетики – прекрасного, трагічного, комічного тощо. Предметом розгляду другої частини є художня діяльність людини, її структурна і функціональна своєрідність, природа художнього таланту, видова, жанрова та стильова самобутність мистецтва [3, с. 4].

Естетичне виховання дитини – процес, який створюється під впливом різних життєвих факторів і дій, які стають засобами естетичного виховання. Доведено, що діти навіть у молодшому дошкільному віці, вже висловлюють свої естетичні судження про та чи інші речі і явища і переживають у зв'язку з цим естетичні почуття.

Неправильно було б уявити справу у такий спосіб, що естетичне виховання починається і реалізується тільки тоді, коли вчитель проводить з дітьми бесіди про музичне мистецтво, або розучує з ними пісні і вірші. Це хибне уявлення, яке часто зустрічається серед учителів і вихователів. Естетичне виховання, виховання у дітей міри прекрасного і потворного відбувається в процесі життя і приклади, які ми подаємо дітям є для них більш значущими, ніж розповіді на уроках.

Вступаючи в різні життєві взаємовідносини з людьми, речами і природою, зустрічаючись з явищами суспільного життя, стикаючись із явищами мистецтва, дитина молодшого шкільного віку, під рішучим впливом дорослих розвиває вибрані естетичні погляди. Окремі безсистемні бесіди, уроки часто не дають особливого ефекту і не стають вагомим фактором впливу на загальний процес формування естетичних поглядів дитини. До того ж вплив засобів масової інформації, доступність Інтернету, навіть для найменших дітей, стає все більш агресивним і загрозливим, оскільки несмак і жорстокість, хибні судження про моральні й естетичні категорії дуже швидко входять в дитячі душі. У подальшому із цим надзвичайно важко боротися, оскільки у дитячій свідомості формуються два паралельні світи: перший, той, що силоміць нав'язується у школі і другий – цікавий, той, що сприймається легко і без зусиль.

Обмежуючи свою діяльність в галузі естетичного виховання тільки організацією оригінальних бесід з музичного мистецтва, не підкріплюючи їх прослуховуванням творів, власною грою на музичному інструменті, організацією дитячого музикування, учитель може допустити елементи стихійних неконтрольованих впливів, проникнення яких в свідомість дитини не буде допомагати формуванню естетичних уявлень і понять. Педагогічно організований процес естетичного впливу на молодших школярів повинен являти собою не тільки ознайомлення дітей з різними видами і творами мистецтва, а й систему освоєння прекрасного в мистецтві і дійсності, процес естетично правильної організації всього дитячого життя. Естетичний розвиток молодшого школяра, який щойно увійшов у нове для нього шкільне життя, почав призвичаюватися до нових норм і правил, може проходити, звичайно, за умов правильно організації, особливо інтенсивно. Напружене життя шкільного колективу, необхідність засвоєння нової інформації, сприяють цьому. Саме молодший школяр є повністю відкритий до всього нового і цікавого, діти у цьому віці є відвертими і щирими, чого не можна сказати про підлітків, які вже навчилися приховувати свої почуття й емоції, а дорослих часто сприймають відверто вороже.

Вивчення психологічних особливостей молодших школярів, спостереження за їхньою діяльністю показують, що естетичні уявлення дітей у цьому віці зосереджують ся у галузі образотворчого й музичного мистецтва. При цьому спів, малювання, ліплення, виготовлення нескладних поробок власноруч діти сприймають як єдиний, синтетичний процес, не відокремлюючи види мистецтва на окремі галузі.

Тому вчитель музичного мистецтва повинен розуміти свої пріоритетні завдання, серед яких основними є:

- виховання любові та інтересу до музики. Це завдання вирішується шляхом розвитку музичного сприймання, музичного слуху, які допомагають дитині гостріше відчувати й осмислювати зміст почутих творів. Якщо у дитини сформована потреба у слуханні музики, якщо дитина сама прагне до вираження власних настроїв і емоції в звуках, тоді здійснюється справжнє виховання шляхом музичного мистецтва;

- збагачення музичних вражень школярів, ознайомлення їх з музичними творами різних видів, жанрів, стилів;

- ознайомлення учнів з найпростішими музичними поняттями, розвиток навичок слухання музики, співу, музично-ритмічного руху, гри на дитячих інструментах. Звичайно, матеріал, що пропонуються дітям,



повинен бути ретельно відібраним, відповідним щодо вікових особливостей сприймання, уваги, пам'яті тощо;

- розвиток емоційної чутливості, сенсорних здібностей і ладо-висотного слуху, відчуття ритму. Формування співочого голосу, виразності рухів. Прищеплення елементарних співацьких, пластичних навичок, уміння виразити настрої через відповідні рухи. Вчитель повинен пояснювати дітям що будь-яке виконання, у будь-якому з видів мистецтв, має бути простим, природним і виразним;

- сприяння виникненню і початковими виявам музичного смаку на основі отриманих вражень і уявлень про музику, формування спершу вибірного, а потім і оцінного ставлення до музичних творів;

- розвиток творчої активності в усіх доступних дітям видах музичної діяльності: відтворенні характерних образів в іграх і хороводах; використанні вивчених танцювальних рухів у нових, самостійно знайдених поєднаннях; імпровізації маленьких пісень, співаночок. В процесі такої музично-творчої діяльності формується самостійність, ініціатива і прагнення застосовувати в повсякденному житті вивчений репертуар, коли дитина не з ініціативи дорослих грає, співає і танцює, а робить це за власним бажанням.

Класик вітчизняної педагогічної науки, талановитий учитель-практик В. Сухомлинський писав, що пізнання світу почуттів неможливе без розуміння і переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати її й діставати насолоду від неї. Без музики важко переконати людину, яка вступає у світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури. Тому основною формою організації музичного виховання у школі є урок музики. Серед предметів естетичного циклу саме цей урок стимулює до творчої діяльності, сприяє формуванню пізнавальних та емоційно-мотиваційних функцій, розвитку творчого мислення, здібностей, а також позитивних якостей характеру. Музично-естетичне виховання в музичній діяльності надає можливості молодшим школярам виявити свої індивідуальні здібності за допомогою інтеграції сприйняття музичних творів, візуалізації, створення художніх образів.

Неодноразово В. Сухомлинський наголошував на тому, що музика є унікальним і незамінним виховним засобом «...який має надати емоційного та естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати її й діставати від неї насолоду. Без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури» [7].

Правильний підхід у музичній діяльності спрямовує дітей на творче сприймання та виконання творів, виявлення своїх емоцій за допомогою різних музично-сміслових інтонацій і музично-виразних засобів. Музика є результатом людської діяльності. Про її вплив на почуттєву сферу говорили учені, педагоги, письменники, діячі культури і мистецтва. Зокрема, німецький поет Л. Тік вважав, що «Без музики земля – порожній, недобудований будинок, в якому ніхто не живе» [4, с. 9].

І справді, музика утворює цілий світ людського життя, що народжується разом з людиною, росте, стає багатшим, змістовнішим, впливає на характер особистості, її вчинки і зовнішність. Музика, особливо для підростаючої людини, є дверима в якусь нову реальність, шлях у невідоме; вона буває веселою, жартівливою, а буває чарівною, таємничою. Музичне мистецтво ніби підіймає завісу над дивами життя, в які так хочеться вірити. Музика є одним із наймогутніших засобів виховання, що надає естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. Уміння слухати й чути музику не є вродженою якістю. Пізнавально-творчі можливості учнів розвиваються лише в активній музичній діяльності. У процес сприймання музики включається досвід безпосередніх переживань і роздумів дитини, який формується під впливом музичного мистецтва. Необхідно враховувати також і той художній досвід, що безпосередньо пов'язаний з практичним виконанням музики. Усе вищевказане дає можливість розглядати сприймання як основу для засвоєння школярами втіленого в музиці досвіду естетичного ставлення до дійсності. Тому головним завданням музично-естетичного виховання учнів є формування навичок активного сприймання музичних творів.

Російський філософ, енциклопедист, письменник М. Чернишевський у такий спосіб визначав особливості переживання краси: «Відчуття, яке викликає в дітях прекрасне, – світла радість. Діти безкорисливо люблять прекрасне, милуються, радіють з нього» [4]. Тому розвинений музичний смак – це здатність насолоджуватися цінною в художньому відношенні музикою. Формувати справжній естетичний смак на уроках музики можливо із зосередженням величезної уваги слухання, сприйняття музики. Починати становлення процесу музичного сприйняття в учнів слід з чуттєвого аспекту, з пробудження емоцій, формування емоційної чуйності як частини музично-естетичної культури. Учні повинні поступово знайомитися з різними жанрами, стилями, зображальними і виразними можливостями музики, вивчати творчість композиторів, накопичувати знання про види виконавства і стилі народної, класичної музики тощо.

Учитель музики повинен дати і закріпити необхідні музично-естетичні уявлення, систематично поповнювати коло вже набутих знань, тим самим він має на меті виховання естетично розвинутого слухача музики, котрий володіє навичками слухання класичної музики, буде прагнути у дорослому житті відвідувати концерти, театральні вистави, музейні експозиції тощо. Тобто під час навчання учень повинен оволодіти знаннями й навичками у галузі музичного мистецтва, у нього повинен виробитися музично-естетичний смак. Крім того, вчителям і вихователям слід пам'ятати, що в житті дитини є як би два плани, дві течії. «Один – видимий – складає зовнішні події; інший – непомітний сторонньому недосвідченому погляду – складає потаємні думки, глибинні переживання, духовні пошуки. Нерідко саме в ньому зосереджено головний зміст людського життя» [4, с. 120].



Отже, музично-естетичне виховання в сучасних умовах здійснюється за трьома рівнями: елементарному, який забезпечується загальноосвітніми навчальними закладами та позашкільними установами; середньому, що забезпечується позашкільними спеціальними навчальними закладами і вищому рівні музичного виховання, що забезпечується відповідно вищими закладами спеціальної музичної або музично-педагогічної освіти. Взаємодія цих закладів з інституціями створення, збереження та накопичення музично-естетичного досвіду, що забезпечує ефективне функціонування системи музично-естетичного виховання дітей та молоді.

Визначено, що предметом теорії музичної освіти та виховання (музичної педагогіки) слід вважати сукупність форм організації, методів, засобів та інших матеріальних і нематеріальних атрибутів музичного навчання й виховання.

У такий спосіб зміст поняття «музично-естетичне виховання» учені й музикознавці розглядають у таких аспектах:

- музично-естетичне виховання як складова частина духовного розвитку людини, її художньо-емоційної сфери, естетичного ставлення до навколишньої дійсності у процесі формування особистості;

- музично-естетичне виховання як засіб розвитку музичних здібностей людини, що забезпечують свідоме сприймання творів музичного мистецтва, здатність критичного ставлення до музичних явищ, поширення впливу музики на процеси спілкування людей, покращання їхнього побуту, збереження та примноження національних музичних традицій;

- музично-естетичне виховання як спеціально організований цілеспрямований процес формування професійних музичних якостей і музично-естетичної свідомості майбутнього музиканта.

Доведено, що абсолютно нездібних до музичної творчості дітей немає, різниця тільки в ступені розвитку їхніх природних музичних обдарувань. Важливість здійснення зв'язку музичного виховання в дитячому садку і в школі потребує особливої уваги в роботі з першокласниками. Важливо не порушувати єдиний процес музично-естетичного виховання дітей, а отже, і процес формування і розвитку їхніх творчих здібностей.

Висновки Естетичне виховання дітей здійснює не лише вчитель музичного мистецтва, або вчитель початкових класів, а педагогічний колектив загалом. Весь устрій шкільного життя, організація навчально-виховного процесу в цілому, здатні сформувати позитивні моральні, духовні, естетичні установки. Але саме вчитель музики закладає фундамент всебічного розвитку особистості, навчає своїх вихованців бачити прекрасне у навколишньому житті, у вчинках людей. На уроках музичного мистецтва вчитель особливо важелі і доступ до внутрішнього світу дітей. Робота з музично-естетичного виховання в школі є тісно пов'язаною з усіма сторонами навчально-виховного процесу, тим більше, що майже усі дисципліни у початковій школі є інтегрованими. Форми такої роботи є дуже різноманітні, а її результати проявляються в різних видах діяльності. Виховання естетичного ставлення до навколишнього впливає у подальшому на формування багатьох якостей особистості дитини. Це складний і тривалий процес. Для того щоб навчитися розуміти прекрасне в мистецтві і в житті, необхідно пройти довгий шлях нагромадження елементарних естетичних вражень, зорових і слухових відчуттів. Процеси розвитку інтелектуальної і емоційної сфери дитини є тривалими, тому й музично-естетичне виховання учнів займає весь період дошкільного й шкільного навчання. Водночас, саме в молодшому шкільному віці діти тягнуться до всього яскравого, нового, красивого. Тому дуже важливо не упустити цей період, використати його найбільш ефективно, захопити дитину красою музики, увести її в світ гармонії музичних звуків. Зробити це зможе лише кваліфікований, небайдужий до своєї справи вчитель музичного мистецтва, для якого музика і діти є сенсом педагогічної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асаф'єв Б. А. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
2. Коваль Л.Г. Виховання почуття прекрасного / Л.Г. Коваль – К.: Радянська школа, 1983. – 120 с.
3. Левчук Л.Т. та ін. Естетика: Підручник / Л.Т. Левчук, Д.Ю. Кучерюк, В.І. Панченко; за заг. ред. Л.Т. Левчук. – К.: Вища школа, 1997. – 399 с.
4. Масол Л. Мистецтво / Л. Масол. – К.: Генеза, 2006. – 144 с.
5. Науменко Т.М., Алєєв В.В. Музыка. Підручник для загальноосвітніх навчальних закладів. 6 клас – М., 2001. – 160 с.
6. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 256 с.
7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды в двух томах. Москва, 1985. – Т. 1. – 328 с.
8. Чудак В. Музично-естетичне виховання молодших школярів // Початкове навчання та виховання. 2007. – №16-18. – С. 15-20.

Богдан БАБІЮК

ОСОБЛИВОСТІ ВОКАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СУЧАСНИХ ХОРМЕЙСТЕРІВ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко І. Л.

Актуальність дослідження. В умовах модернізації диригентсько-хорової освіти постає питання щодо підтримання, укріплення, вивчення та вдосконалення виконавських традицій хорового мистецтва. Протягом всього історичного розвитку вітчизняне хорове мистецтво вдосконалювало свої вокально-технічні та художньо-виражальні можливості в різних виконавських жанрах. Дослідження особливих рис вокального інтонуювання, притаманних вітчизняній традиції хорового виконавства, необхідні для вирішення завдань практично-творчого характеру. Розвиток хорової творчості та виконавства висуває серйозні вимоги до навчання диригентській майстерності, однак приділяє недостатньо уваги вивченню вокальної роботи з хором, вносить дисбаланс у спеціальну підготовку хормейстерів і сучасних педагогів-музикантів. Часто вчитель музики не може стати майстром вокально-хорового мистецтва і змушений удосконалювати свої



знання та вміння в цій важливій галузі вже на практиці після закінчення вишу. Враховуючи той факт, що хорový колектив являє собою складний музичний організм, а його успішна робота залежить не лише від диригента, але й від виконавців, виникає питання про необхідність комплексного розвитку вокально-технічних навичок хормейстера з урахуванням специфіки його майбутньої діяльності, зокрема, в якості викладача вокалу для учнів та студентів спеціальних музичних навчальних закладів.

Мета статті полягає у визначенні принципів формування й виховання в хормейстерів професійних знань, навичок та вмінь у досягненні вокально-хорового мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На межі XIX-XX ст. у вокально-методичній літературі означилися певні шляхи дослідження голосу, його виховання та розвитку вокальної техніки. На ґрунті методичних порад західних вокальних шкіл (італійської, французької) та вокальних особливостей народної пісенності експериментальним шляхом були складені оригінальні вокально-технічні вправи (М. Глінка, О. Варламов). В галузі вокального виховання методисти визначили необхідність комплексного підходу до виховання співацьких навичок та музичних здібностей: тонального, ритмічного та гармонічного відчуттів, музичної пам'яті та слуху, який пов'язувався з формуванням вокальних навичок. Процес навчання відбувався за дидактичними принципами поступовості, послідовності та свідомості навчання.

Впродовж 20-50-х рр. XX ст. проблеми хорового виконавства майже не висвітлювалися. Проте у зв'язку з розвитком фізіології, акустики, психології відбуваються детальні розробки у теорії співу (В.А. Багадуров, Ф.Ф. Заседателев, Д.Л. Аспелунд) [2; 1; 5]. Серед важливих фізіологічних досліджень, які стосуються вокальної методики, визначаються роботи С.В. Казанського, С.Н. Ржевкіна, Є. Мілютіна та Л.Д. Работнова. Широка науково-досвідна праця відбувається у повоєнні часи: відбуваються семінари та конференції з проблем вокальної педагогіки (1954, 1962, 1966), розпочинається видання збірок статей “Вопросы вокальной педагогики” (1962-1984).

Питання виховання співаків у хоровому мистецтві розглянуто в цей час лише Н. Дем'яновим у книзі “Школа хорового пения” (1939). Праця видатного діяча хорового мистецтва професора П.Г. Чеснокова “Хор и управление им” [11] вважається настільною книгою хормейстерів. Принципи вокальної роботи в хорі, запропоновані П.Г. Чесноковим, чітко свідчать про пріоритетність розвитку голосового матеріалу та залежність від цього ансамблевого звучання. Головним досягненням методичної думки у хоровому мистецтві, на наш погляд, є теоретична розробка реєстрово-тембрової системи побудови хору. Хронологічно останньою методичною роботою з питань вокального виховання хормейстерів є праця О. Павліщевої “Методика постановки голоса” (1964) [8].

Протягом 60-70-х рр. XX ст. у вокальній педагогіці відбуваються активні дослідження з психології навчального та виконавського процесів співу. Вони пов'язуються з розвитком різних спеціальних здібностей: психонервовою системою (І. Павлов, Ю. Фролов, А. Яковлев); фізіологією слуху та акустики (А.М. Вербов, Н.А. Гарбузов, І.П. Гейнрікс, В.П. Морозов), психологією слухового сприйняття (Б.М. Теплов, Л.В. Благонадьожина, Н.В. Носуленко) та його педагогічного розвитку (А.І. Кондратьєв, П.П. Левандо, Н.К. Переверзєв). Ці дослідження дали поштовх до нових методичних розробок у вокальній педагогіці в таких напрямках: умови та принципи створення чистої вокальної інтонації (Ю. Рагс, Н. Гарбузов, І. Добриніна), зонна природа слуху (Н. Гарбузов), напрямки слухової уваги у вокальному виконавстві (Н. Гарбузов, А. Кондратьєв, Є. Орлова). В хоровому виконавстві ці напрямки визначив І. Мусін.

В 60-70-ті роки активно розглядаються та досліджуються питання щодо умов створення та утримання хорового ансамблю (Г. Дмитревський, О. Єгоров, І. Пономарьков), елементи та техніка утворення хорової звучності, розвиток ансамблевого відчуття, чистота строю (П. Барановський, Є. Юцевич, Н. Романовський, І. Пономарьков, Л. Падалко, К. Пігров), дикція у хоровому виконавстві (В. Балашов, К. Виноградов, Є. Саричева).

Впродовж 70-80-х років відбувається відродження співу а capella та утворюються камерні хори. Виконавські та технічні завдання, які постають перед такими колективами, розглядають А. Менабені, П. Левандо, Г. Машевський, Н. Романовський, В. Мінін, Ю. Паісов. Вони піднімають питання вдосконалення вокально-виховного процесу у хоровому мистецтві.

Провідними діячами хорового українського мистецтва останніх років О. Тимошенком [10] та А. Лашенком [6] конкретизуються актуальні питання вокально-виховного процесу. В своїх працях вони наголошують на поверненні до вокальної природи хорового мистецтва; пріоритетному місці вокалізації як засобу виразності; спрямуванні вокально-виховного процесу на індивідуальне вдосконалення особистості майбутнього фахівця.

Таким чином, враховуючи історичний досвід розвитку вокальної основи в вітчизняному хоровому мистецтві, особливості сучасної хорової культури та кваліфікацію сучасного хормейстера, ми обґрунтували необхідність його комплексного вокального виховання.

Виклад основного матеріалу. У вокально-хоровій роботі хормейстер зобов'язаний дотримуватися наступних дидактичних правил загальної та музичної педагогіки:

- поступовості: від простого до складного;
- органічної єдності художнього й технічного виховання;
- індивідуального підходу;
- вироблення єдиної вокально-хорової термінології та єдиної вокальної школи.



Форма організації вокально-хорового виховання складається з двох видів – колективного та індивідуального. При цьому використовується педагогічний принцип “наочності” на прикладі кращих співаків. Хормейстеру необхідно чути голос співака, партії й увесь хор у перспективі звучання.

До особливостей методики постановки голосу хорового співака й вокально-хорової роботи хормейстера належать: вироблення єдиної манери звукоутворення, ланцюгового дихання, однотипної дикції, вокального жесту (у хормейстера – вокально-хорового слуху, навичок співу в хоровому ансамблі).

З конкретних методичних установок, заснованих на методиці постановки голосу, в першу чергу слід звернути увагу на розвиток в усіх хорових співаків однотипового нижньореберного діафрагмального дихання, вироблення одночасного вдиху всього хору або окремої партії, моменту затримки дихання [3, с. 120]. Важливу роль у показі ланцюгового дихання відіграє показ його рукою в моменти переходу. Доцільно в питанні вокальної роботи з хором віднести вплив на хор диригентського жесту. Він повинен бути точним, відточеним, а головне – вокальним.

При роботі над звуком і згладжуванням регістрів з різними голосами або групами хору хормейстер повинен враховувати, що дівчата та юнаки по-різному використовують свої резонатори. Великого значення для виховання красивого, рівного звучання набуває вироблення навичок філірування звуку. Застосовуючи спеціальні вправи на одному звуці у визначеній ритмічній пульсації, добиваємося від хору гнучкості, повноти, “органності” звучання.

Дуже поширеною погіршістю багатьох хорових колективів є форсоване напружене звучання. Форсування звуку призведе до багатьох вокально-хорових недоліків: “утертість” тембрів, фальшиве звучання і, що саме небезпечне – руйнування голосу.

І хормейстеру, і хоровому виконавцю необхідно мати вокальний слух. Це особлива категорія музичного слуху – фізіологічне явище, що називається автофонією. Співаки сприймають вокально-хорову музику не тільки слухом, але й м’язами голосового апарату. Вокальний слух необхідний хормейстеру для оцінювання правильного звучання голосу співака, хору тощо.

Ще однією специфічною особливістю вокальної роботи з хором є набуття навичок співу в ансамблі. Тобто необхідні навички, що дозволяють чути не тільки себе, але й сусідів по партії, хор загалом. Оскільки вчитель музики має справу водночас з багатьма співаками, тобто з різними тембрами, інтонацією, то тут необхідне вміння приведення їх до загального органічного звучання.

Як відомо, співочий голос є найбільш досконалим і в той же час – це крихкий та невідомий інструмент. Учителю музики, хормейстеру необхідно відмінно знати не тільки фізіологію системи голосоутворення, але й збереження голосу, основні захворювання співаків тощо. Тому грамотний керівник повинен постійно пам’ятати про правильне навантаження на голосовий апарат, враховувати теситурні можливості хористів, уникати форсування звучання у хворому стані [12, с. 78]. Таким чином, хормейстеру і вчителю музики необхідні знання у сфері фоніатрії.

Також при роботі з дітьми неможливо не враховувати особливості методики роботи з дитячими голосами. Специфіка тут у тому, що в дітей малий розмір голосового апарату (короткі й тонкі голосові складки, невеликий об’єм легень), фальцетне звучання, а також мутаційні вікові особливості. Правильна, методично грамотна робота вчителя зумовлює сприятливий перехід дитячого голосу до дорослого.

Висновки. Таким чином, нами визначені основні складові комплексного вокального виховання хормейстерів:

- вокально-виконавський;
- вокально-технічний;
- вокально-педагогічний.

Вокально-виконавський. Цей аспект потребує реалізації таких психофізіологічних процесів як слух, відчуття та увага. Шляхом аналізу особливостей реалізації цих психофізіологічних явищ у хоровому виконавстві нами виявлена характерна складова психологічного стану хормейстера – хоровий слух. Хоровий слух – це складне психофізіологічне явище, яке, з одного боку, пов’язане з логікою інтонаційного руху, а з другого – на ґрунті розвинутого вокального слуху спрямоване на конкретну виконавську мету. Рівень розвитку хорового слуху та ступінь його активності, чутливості, вміння охопити широкі музичні побудови багато в чому визначає рівень професійного розвитку хорового мислення.

Вокально-технічний. Виконавські можливості сучасних хормейстерів доцільно формувати шляхом поєднання вокально-технічної бази та активізації таких психофізіологічних явищ, як відчуття, спостережливості, пам’ять. Актуальними питаннями сьогодення вокально-технічної бази є вокальне дихання та суб’єктивне відчуття опори звуку. Фізіологічно вірне оволодіння цими важливими вокально-технічними навичками залежить від свідомого контролю їх напрацювання.

Вокально-педагогічний. Вокальний розвиток майбутніх учнів безпосередньо залежить від фахової підготовки викладача. Сучасна вокальна педагогіка вимагає від нього теоретичних знань з методики вокального виховання; достатніх знань психофізіологічних особливостей вокально-виховного процесу; особистого володіння співочою технікою; розвинутого вокального слуху; спрямованої слухової уваги.

Виявлені та проаналізовані складові вокально-виконавського виховного комплексу сучасних хормейстерів обумовлюють подальші шляхи в навчальному процесі, який пов’язаний з підвищенням критеріїв вокально-технічних та вокально-виконавських можливостей хормейстерів, з поглибленням знань у методико-виховній роботі, а також з поширенням науково-методичної бази.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аспелунд Д.Л. Развитие певца и его голоса / Д.Л. Аспелунд. – М.-Л. : Музгиз, 1952. – 192 с.



2. Багадуров В.А. Очерки по истории вокальной педагогики / В.А. Багадуров. Вып. 2. – М. : Музгиз, 1956. – 268 с.
3. Дмитриев Л.И. Основы вокальной методики / Л.И. Дмитриев. – М. : Музыка, 2007. – 290 с.
4. Жарова Л. Начальный этап обучения хоровому пению / Л. Жарова. – М. : Музыка, 1981. – 35 с.
5. Заседателёв Ф.Ф. Научные основы постановки голоса / Ф.Ф. Заседателёв. Изд. 6-е. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 120 с.
6. Лашенко А.П. Логика хорового синтеза / А.П. Лашенко // Наук. зап. Ніжинського держ. пед. ун-ту ім. М. Гоголя. – Психолого-педагогічні науки. – Вип. 1 – НДПУ, 2002. – С. 62 – 66.
7. Мухин В.П. Вокальная работа в хоре / В.П. Мухин. – М., 1964. – 154 с.
8. Павлищева О. Методика постановки голоса : краткое пособие для хормейстеров и преподавателей пения / О. Павлищева. – М. : Музыка, 1964. – 123, [1] с.
9. Свешников А.В. Создать единый вокальный метод / Памяти Александра Васильевича Свешникова : статьи, воспоминания. – М., 1998. – С. 2.
10. Тимошенко О. Вокалізація як засіб виразності: виконавство / Олег Тимошенко // Музыка. – 1986. – № 2. – С. 18 – 19.
11. Чесноков П.Г. Хор и управление им. Пособие для хоровых дирижеров / П.Г. Чесноков – М. : Гос. муз. изд-во, 1961. – 240 с.
12. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Р. Юссон. – М. : Музыка. 1974. – 135 с.

Олена БАЛАНУЦА

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – доцент, заслужений працівник культури України Босий. В. С.

Резюме: Хореографічна грамотність, що є сукупністю психічних та фізичних навичок та умінь – це не щось вторинне, не додаток до наших знань, а життєва необхідність.

Проблема реформування підготовки сучасного педагога-хореографа зумовлена зміною підходів і технологій навчання у вищій педагогічній школі, які мають зосереджуватися передусім на формуванні професійно значущих якостей випускників, розширенні їх мистецького світогляду, вихованні загальної хореографічної культури. Професійна майстерність майбутнього вчителя хореографії представляє собою поєднання загальнопедагогічних здібностей із мистецтвом відтворення танцювальних умінь та навичок, а, отже, потребує комплексної, довготривалої підготовки в системі педагогічної освіти.

Професійна хореографічна підготовка фахівців-хореографів у системі педагогічної освіти здійснюється за навчальним планом, укладеним відповідно до державних стандартів та з урахуванням нормативних актів, рекомендацій Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. На основі навчальних планів щорічно формуються робочі навчальні плани на рік. Вони складаються по курсах і семестрах, з чітким розподілом годин, відведених на вивчення дисципліни, видами занять, тижневим навантаженням.

Комплексний характер професійної підготовки майбутнього учителя хореографа передбачає вивчення студентами цілого спектру спеціальних курсів, спрямованих на формування основних якостей як педагога-балетмейстера, так і хореографа-виконавця. Основними серед профільних дисциплін є: «Теорія і методика класичного танцю», «Теорія і методика народно-сценічного/бального танцю», «Теорія і методика історико-побутового танцю», «Історія хореографічного мистецтва», «Мистецтво балетмейстера», «Підготовка концертних номерів», «Методика роботи з дитячим хореографічним колективом». Крім того, навчальним планом передбачено викладання спецкурсів та спецпрактикумів, тематика яких щорічно визначається профільною кафедрою і висвітлює актуальні проблеми розвитку хореографічного мистецтва, інноваційні методики викладання хореографії, творчий досвід авторських танцювальних шкіл.

Структура хореографічної підготовки в системі педагогічної освіти передбачає різноманітні форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Серед них найбільш використовуваними є лекція, практичне і лабораторне заняття, самостійна та індивідуальна робота студентів, консультації, реферати, курсові роботи, а також різні види педагогічних практик[1].

Особистість вчителя-творця, а саме такого рівня має досягти кожний педагог мистецтва, завжди індивідуально-неповторна. О. Лосєв зазначав, що художня творчість є цілісно інтелектуальною діяльністю, розуміючи за цим висловом єдність трьох ступенів (стадій) інтелектуальності – свідомості (пізнання), почуття і прагнення (волі) [4].

Надзвичайну складність діяльності вчителя хореографії можна порівняти зі «... спробою створити щось з нічого. З одвічним прагненням виконати нездійсненне. З вичавлювання з себе чогось, з намагання творити, але невідомо, що творити. А виходить порожнеча, застигла матерія, або невивчена. Шукання натхнення в кожній частинці буття, а у результаті, буття стає нероздільною субстанцією, цілісністю якої спотворює будь-яку спробу створити щось з нічого» [5].

Ще складнішою вона стає при впровадженні інтегративної освіти, що детермінує необхідність не просто значного професійного зростання, а й широкої художньої ерудиції і високої педагогічної майстерності, формування готовності до перманентних змін, безперервної освіти і самоосвіти[3].

Щоб присвятити себе складній і багатогранній професії – учителя хореографії-балетмейстера, людина повинна вже від природи володіти, хоч би в самій зачатковій формі, відповідними природними даними і здібностями необхідними для повноцінної творчості.

Ці здібності можна умовно розділити на три групи.

У першу групу ми включимо такі, які, будучи загальними умовами для творчості в будь-якому мистецтві, ніяк істотно не змінюються залежно від того, на який саме вид мистецтва вони направлені: літературу, музику, живопис, театр, хореографію і т.д.

Крім того, є здібності, які хоч і є загальними для всіх видів мистецтва, але характер використання їх в значній мірі залежить від специфіки даного виду мистецтва. Такі здібності ми віднесемо до другої групи,



третю групу складають здібності пов'язані з необхідністю для вчителя хореографії-балетмейстера, хоч би потенційно, бути також і танцівником і, отже, володіти відомим мінімумом виконавських якостей [7].

Балетмейстер має право почати роботу над хореографічним твором тільки в тому випадку, якщо він відчуває незбориму потребу сказати щось своє з приводу тієї дійсності, яка в цьому творі відбилася. Щирість, глибина і змістовність цього вислову у поєднанні з даруванням і майстерністю можуть забезпечити створення повноцінного твору [8].

А ця умова вимагає дотримання у свою чергу цілого ряду інших. Вона нездійсненна без наявності у вчителя хореографії-балетмейстера, як і у всякого митця, моральних принципів, естетичних смаків, кругозору, знань, уяви, фантазії. Всезагальна потреба в хореографічному мистецтві, як і у мистецтві взагалі впливає, за словами німецького філософа Г.Гегеля, з розумного прагнення людини духовно освоїти внутрішній і зовнішній світи, уявивши їх як предмет, в якому вона впізнає власне «Я» [1].

Очевидно, і з цим можна погодитись, що це передусім уважність, спостережливість, допитливість, різнобічні знання, глибокий аналіз кожної ситуації. Нарешті художньо-творче мислення, без якого неможливе навіть найпростіше; цілковите усвідомлення того, що відбувається.

Підсумовуючи, зазначимо, що професійна підготовка майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти потребує системного, цілеспрямованого підходу. Обов'язковими вимогами до будь-якої форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів є: відповідність змісту навчальної програми та логіці вивчення дисципліни; дотримання мети та завдань реалізації навчальної, виховної та розвивальної функцій освіти у процесі опанування знань; формування у студентів здатності до самостійної роботи, розвитку їх особистісних якостей. Комплексна професійна підготовка майбутніх учителів-хореографів передбачає не лише формування спеціальних знань, практичних умінь та навичок хореографічної роботи, але й створює можливості для подальшого засвоєння та удосконалення ними технічної та виконавської майстерності, розвитку загальнопедагогічних і професійно-практичних здібностей, без яких неможлива майбутня викладацька діяльність.

Отже, нам потрібне постійне і регулярне психологічне та фізичне тренування. Бо на будь-якому етапі життя (не обов'язково це трапляється вже на рівні професійної діяльності) ми, занедбавши свого часу таке тренування виявляємось не готовими до грамотної діяльності, поведінки, оцінювання тієї чи іншої ситуації, не розуміємо оточуючих і самих себе. Хореографічна грамотність, що є сукупністю психічних та фізичних навичок та умінь – це не щось вторинне, не додаток до наших знань, а життєва необхідність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: підруч. [для студ., асп. та мол. викл. вузів] / Анатолій Миколайович Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
2. Гулыга А. В. Гегель. М., 1994.
3. Колгатіна Л. С. Управління самостійною роботою студентів в умовах нових інформаційних технологій. // Сучасні освітні технології: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 190-й річниці університету. – Х., ХДПУ. – 2001.
4. Лосев А. Ф. Дialeктика художественной формы. М. – 1927.
5. Малахов О. Inanity © Copyright Email: omalakhov@accour.com Date: 18 Jul 2003.
6. Навчально-методична хореографічна практика : програма для студентів вищих педагогічних навчальних закладів зі спеціальності 6.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти. Хореографія» / Укл. Т. О. Благова. – Полтава, ПДПУ, 2008. – 16 с.
7. Похиленко В. Ф. Розвиток здібностей вчителя хореографії до художньо-естетичної діяльності. Кіровоград, 2006. – 42 с.
8. Фокін М. Проти течії. Л-М, 1962.

Наталія БОНДАР

ХУДОЖНЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Горбенко О. Б.*

Постановка проблеми. Людина в процесі освоєння і перетворення світу, висловлюючи своє ставлення до нього, створює матеріальні та духовні цінності, внаслідок чого з'являються різні твори мистецтва. Виконавець інтерпретує музичний твір залежно від свого життєвого досвіду, можливостей, світогляду, індивідуальних особливостей, зберігаючи при цьому об'єктивну суть. У цьому разі мистецтво й особистість є одним механізмом: мистецтво формує особистість, а особистість створює і відтворює нові твори й оригінальні інтерпретації вже відомого, створеного новими поколіннями.

Аналіз досліджень і публікацій. Термін «інтерпретація» походить від латинського слова «interpretari» (тлумачення, розкриття змісту, трактування) і застосовується для оцінки різних фактів, процесів і явищ дійсності. Поняття інтерпретації широко застосовується у філософській, мистецтвознавчій та музично-педагогічній літературі (Б. Асаф'єв, Г. Гільбурд, Є. Гуренко, Ю. Капустін, О. Катрич, Г. Коган, Н. Корихалова, Ю. Кочнев, В. Крицький, К. Лопушанський, С. Мальцев, В. Медушевський, В. Москаленко, Д. Рабінович, С. Савшинський, В. Холопов, І. Хотенцева, А. Фарбштейн, С. Фейнберг). Інтерпретаційний підхід розглядається у працях Ф. Блюма, В. Віори, Р. Гаммерштейна, К. Еренфорта, Е. Фішера.

Коло дослідницьких інтересів у музикознавчій літературі з цієї проблеми є дуже широким. Основні проблеми охоплюють вивчення механізму інтерпретації музичного твору, структури інтерпретаційного процесу виконавської діяльності, його змісту (Б. Асаф'єв, Є. Гуренко, І. Малишев, В. Москаленко та ін.). Автори досліджують специфічні художні (Ф. Бузоні, Г. Коган, С. Фейнберг, Г. Нейгауз, О. Лисенко), конкретно-технологічні (М. Михайлов, О. Ніколаєв, Л. Рабінович) процеси, в рамках яких виконавець репродукує задум композитора, активно вивчаються питання культурно-естетичного плану (О. Когляревська, Г. Рижова, О. Францева).



Представники західноєвропейських філософських шкіл (Ж. Бреле, І. Інгарден, С. Лісси, Д. Лукач, М. Черні.) також досліджують продукт авторської діяльності (твір мистецтва), процес відтворення продукту первинної творчості, визначаючи при цьому об'єктивну й суб'єктивну сторони інтерпретації, їхнє співвідношення в цьому процесі, різні концепції сучасних трактувань творів, починаючи від епохи Відродження до ХХ століття включно.

Проблеми емоційної сфери особистості досліджувалися багатьма вітчизняними й зарубіжними науковцями в галузях психології, педагогіки, філософії. Серед них: В. Войтко, Д. Големан, С. Гончаренко, Т. Кириленко, Л. Котова, О. Леонтєв, Дж. Мейер, В. Петрушин, Ж. П. Сартр, П. Симонов, П. Скляр, Н. Тихомирова.

Мета статті. Розкрити сутність інтерпретації музичного твору, як засобу формування емоційної сфери творчої особистості.

Виклад основного матеріалу. З аналізу різних підходів до змісту поняття інтерпретації, поширеного в естетико-філософській і мистецтвознавчій літературі випливає, що інтерпретація творів мистецтв (музики, літератури та живопису) – це насамперед науковий метод пізнання, який дає змогу скласти художній образ творів мистецтв здебільшого у двох напрямках: першому властива орієнтація на концепційно-смысловий контекст, який втілюється у вербальній формі (при цьому твори мистецтв описуються і пояснюються в усій множинності їхніх внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків); другий пов'язаний із виконавським трактуванням (предметом у цьому разі є продукт творчої діяльності композитора, відтворений і озвучений виконавцем).

Обидва напрямки характеризують «процес становлення логічних методів: від простого опису, через пояснення і трактування – до суворо логічної операції», що включає аналіз, синтез, порівняння, зіставлення. [2, с.71].

У сучасному світі, перенасиченому інформаційними технологіями, які здебільшого апелюють тільки до інтелекту особистості (або ж, взагалі, лише до її моторних здібностей), проблема повноцінного розвитку емоційної сфери набуває дедалі більшої актуальності. Людина із низьким рівнем розвитку емоційної сфери не відповідає високим гуманістичним ідеалам суспільства, в якому взірцем проголошується всебічно й гармонійно розвинена особистість. Тому розвиток емоційної сфери особистості є таким важливим для педагогічної науки сьогодення.

Культура й етика міжособистісного спілкування вимагають від людини вміння впорядковувати власні емоції й адекватно керувати ними в процесі суспільної комунікації. Відтак питання виховання емоційної культури особистості, як керуючого чинника її емоційної активності також потребує вирішення в сфері педагогіки.

Особливої значущості проблема розвитку емоційної сфери особистості й виховання її емоційної культури набуває в професійній діяльності музиканта-виконавця. Багатство емоційної сфери творчої особистості та рівень культури передачі емоційного змісту музичного твору багато в чому визначають цінність і суспільну значимість результату творчої музично-виконавської діяльності.

Отже, завдання музичної педагогіки полягає в розробленні методів та обґрунтуванні таких психолого-педагогічних умов, які є найбільш сприятливими для розв'язання проблеми розвитку емоційної сфери й виховання емоційної культури творчої особистості музиканта-виконавця.

Питання емоційної культури в музично-виконавському мистецтві набуває особливої актуальності з огляду на емоційну природу музики. Результати досліджень типів творчої особистості музиканта-виконавця свідчать про незадовільний розвиток емоційної сфери й низький рівень емоційної культури значної кількості студентів музично-виконавської спеціалізації мистецьких вищих навчальних закладів. Несвідоме сприйняття емоцій, втілених у музичному творі, їхнє неадекватне вираження музичними засобами виразності під час виконання музики роблять неповноцінним творчий музично-виконавський процес. Таким чином, перед музичною педагогікою постає завдання дослідити природу розвиваючого впливу музичного мистецтва на емоційну сферу особистості, а також теоретично розробити й упровадити в практику відповідні педагогічні засоби розвитку емоційної сфери творчої особистості музиканта-виконавця.

Дослідження емоційної природи мистецтва взагалі й музики зокрема, сягають античних часів. Так, Аристотель відзначав, що твори мистецтва роблять людину шляхетною: вони за допомогою катарсису (з гр. katharsis – очищення) звільняють її душу від негативних пристрастей. Катарсис, за Аристотелем є метою мистецтва. Музичне мистецтво відтворює рух, який несе енергію, що має певні етичні властивості. Аристотель вважав, що музика через ритми й мелодії наслідує певні стани душі (гнів, спокій, мужність), а форми музики є найбільш близькими до природних станів людської душі. Якщо людина відчуває сум або радість від музики, вона звикає глибоко відчувати й у житті.

Упорядкованість емоційного складника музичного твору зумовлюється як загальноестетичними законами, так і законами музичної драматургії. Беручи до уваги існування стилістично, жанрово, історично зумовленої специфіки вираження емоцій у музичному мистецтві, правомірно говорити про розвиток емоційної сфери, а також, у цьому контексті, про виховання засобами музичного мистецтва емоційної культури як необхідної характеристики всебічно й гармонійно розвиненої особистості.

Емоційна сфера творчої особистості музиканта-виконавця як сутнісна характеристика емоційного компонента її структури розвивається під час безпосередньої діяльності. Такою діяльністю в структурі професійної підготовки музиканта-виконавця є творчий процес інтерпретування музичного твору.

Сучасні психологи наголошують на тому, що специфіка розгортання музичного матеріалу найбільш адекватно відповідає перебігу людських емоцій, а відтак серед інших видів мистецтв музика може їх виразити найповніше.



Згідно з психологічним словником, емоції – це психічні стани, в яких реалізуються ситуативні переживання. В емоціях виявляється позитивне або негативне ставлення індивіда до певних об'єктів, сфер діяльності, інших людей, а також до самого себе. Отже, через емоції відображаються ціннісні настанови особистості, певною мірою в них актуалізується її світобачення.

Інакше визначає емоції «Український педагогічний словник» [1] – як реакції на дію внутрішніх і зовнішніх подразників, які мають яскраво виражене суб'єктивне забарвлення й охоплюють усі види чутливості й переживань. Емоції в рамках наведеної дефініції розглядаються як психологічні утворення, через які людина не лише відчуває, сприймає, уявляє чи розуміє дійсність, а й переживає її.

Т. Кириленко характеризує емоційну сферу як чуттєву, пристрасну сферу психіки, в якій виникають і живуть емоційні феномени – емоції та почуття індивіда, емоційні реакції, емоційні властивості та стани. Дослідниця зазначає: «процеси емоційної сфери відображають ставлення людини до значущих для неї об'єктів, явищ і подій у формі переживань» [2, с.239].

На думку П. Симонова, незважаючи на значні досягнення психологічної науки, існує проблема, зумовлена відсутністю єдиної загальноприйнятої наукової теорії емоцій.

О. Леонтьєв у своїй класифікації виокремлює три види процесів, які можна віднести до емоційних. Перший із них – афекти, тобто сильні й водночас короткочасні емоційні переживання, що вирізняються значною експресією, виразністю міміки й рухів. Афекти розглядають як відповідну реакцію на певну ситуацію, що вже склалася. Другий вид емоційних переживань, за класифікацією О. Леонтьєва, – власне емоції. Емоції, порівняно з афектами, відзначаються більшою тривалістю й меншою зовнішньою експресією. Через емоції, за О. Леонтьєвим, людина виражає особистісне ставлення до дійсності: це може стосуватися як ситуації, що вже склалася, так і такої ситуації, яку людина тільки уявляє і яка реально ще не настала. Третій вид у класифікації, запропонованій О. Леонтьєвим, це предметні почуття, які розглядаються як специфічне узагальнення емоцій. Предметні почуття відображають певні уявлення про предмет, людину, явище й виражають найбільш стійке емоційне ставлення.

С. Гончаренко, досліджуючи питання емоцій і почуттів, зазначає, що в сукупності вони становлять емоційну сферу людини. До цього ж емоційна культура особистості характеризується розвиненістю почуттів, а також здатністю оптимально управляти своїми емоціями.

Для музиканта-виконавця питання розвиненості емоційної сфери, досягнення належного рівня емоційної культури набувають вкрай важливого значення, оскільки специфіка професійної діяльності передбачає оволодіння музикантом-виконавцем умінням не тільки осягати емоційний зміст музичного твору, а й передавати його завдяки музичним засобам виразності. Для творчої ж особистості музиканта-виконавця, враховуючи різноаспектність музично-виконавської діяльності (зокрема її соціально-комунікативний складник), розвиненість емоційної сфери й високий рівень емоційної культури – це необхідні умови створення суспільно значущого продукту професійної діяльності.

Т. Кириленко, спираючись на дослідження Дж. Мейера та Д. Големана, констатує появу нового терміна у психологічній науці – «емоційний інтелект». Дослідниця наводить таку схему емоційного інтелекту:

- сприйняття й вираження емоцій (здатність ідентифікувати емоційні явища);
- посилення мислення за допомогою емоцій;
- розуміння емоцій (здатність переходу від одного стану до іншого, розуміння й адекватне вираження емоційних характеристик взаємовідносин);
- керування емоціями [2, с.182].

Отже, емоційний інтелект постає як необхідна характеристика емоційної культури особистості й важливий чинник упорядкування її емоційної активності. Рівень розвитку емоційного інтелекту корелює зі ступенем розвиненості емоційної сфери творчої особистості музиканта-виконавця, оскільки, як зазначає В. Петрушин, «можливість музиканта виражати в музичному творі багате розмаїття емоційних переживань безпосередньо залежить від його внутрішньої здатності генерувати у власному психічному апараті ці переживання» [3, с.271]. Таким чином, емоційна сфера творчої особистості музиканта-виконавця реалізовується в діяльності, яка свідомо регулюється завдяки емоційному інтелекту, за участю якого й мають генеруватися емоційні переживання, що відповідають характеру художнього образу інтерпретованого музичного твору.

Як важливий чинник виховання емоцій та почуттів Т. Кириленко розглядає не тільки емоційне оточення, а й самовиховання особистості.

Відомий французький філософ Ж. П. Сартр, розглядаючи природу людських емоцій у вимірах екзистенціальної філософії, утверджував ідею свідомого характеру людського вибору, в якому особистість самореалізується. Він підкреслював: «людина є не чимось іншим, а тільки тим, чим вона сама себе робить» [4, с.15]. Отже, за допомогою самовиховання особистість спроможна сама творити себе, розвивати власну емоційну сферу, підвищувати рівень емоційної культури. Особливої значущості для самовиховання набуває мотиваційно-вольова спрямованість творчої особистості.

Для того щоб сприймати музичний твір у цілому (а також окремі його частини) разом з емоційним навантаженням музичної мови, музикант-виконавець має навчитися уявляти художній образ музичного твору на фоні певного емоційного тону, який є результатом організуючого вольового акту творчої особистості музиканта-виконавця. Л. Котова [3], досліджуючи феномен емоційної стійкості як засіб формування інструментально-виконавської надійності в студентів музично-педагогічних факультетів, наголошує на тому, що емоційна сфера особистості потребує контролю й вольової саморегуляції. Слід зауважити, що контроль і саморегуляцію емоційної сфери має здійснювати музикант-виконавець, формуючи



цілісне уявлення про музичний твір й охоплюючи свідомістю різні аспекти художнього образу на фоні його емоційної наповненості.

Осміслене моделювання музикантом-виконавцем у своїй свідомості відчуття емоційних забарвлень і напівтонів із художньо-образної палітри музичного твору має супроводжувати роботу над певним музичним твором на всіх етапах. Добір об'єктивних даних про музичний твір має відбуватися в контексті усвідомлення специфіки його емоційного змісту. Це ж стосується й індивідуальної роботи музиканта-виконавця над вирішенням питань, пов'язаних із виконавською технікою в рамках певного музичного твору. Навіть розмірковуючи про музичний твір, уявляючи його художній образ поза безпосереднім навчальним процесом, у вільний час, музикант-виконавець неодмінно має прагнути поєднати свої уявлення з емоційним контекстом образної сфери музичного твору.

Як показує практика, спочатку створення певного емоційного фону сприйняття музичного твору потребує від творчої особистості усвідомлених, цілеспрямованих, сконцентрованих вольових зусиль. За умови ж накопичення особистістю досвіду такого емоційно-контекстного сприйняття упродовж досить тривалого часу, виробляються відповідні прийоми пізнання. Таке сприйняття, перетворюючись на навичку, потребує дедалі менше вольових зусиль і стає однією з характерних рис творчого стилю діяльності музиканта-виконавця.

Педагог, ознайомлюючи студента з відомостями про музичний твір, біографічні дані автора, особливості епохи створення та з іншою об'єктивною вихідною інформацією, потрібною для інтерпретаційного процесу, має працювати над створенням такого емоційного контексту заняття, котрий відповідав би специфіці емоційного змісту художнього образу музичного твору, який вивчають. Необхідно збагачувати змістовий складник уроку, наводячи образні порівняння, алегорії, метафори, які апелюють до емоційної, ціннісної сфери особистості. Це формує певний характер емоційного сприйняття музичного твору й породжує цілісне уявлення про його зміст.

Слід зауважити, що музикант-виконавець у процесі професійної підготовки сприймає музичний твір комплексно. Цей комплекс характеризується не лише поєднанням у свідомості особистості певних аспектів процесу навчання, а й цілісністю сприйняття навчальної ситуації загалом. Відтак педагог має дбати про створення відповідного емоційного тону як окремого уроку, так і всього курсу занять. Натхненність занять, їхня насиченість художніми емоціями мають бути неодмінними психолого-педагогічними умовами формування творчої особистості музиканта-виконавця в процесі професійної підготовки. Велике значення тут має емпатійна культура педагога, яка, за визначенням С.Гончаренка, постає як «сукупність знань, переконань, вмінь і навичок, що характеризують здатність однієї людини підтримувати почуття іншої таким чином, щоб у процесі співпереживання це почуття, залежно від його змісту, форми, часу, необхідності, ставало глибшим, доцільнішим або нейтралізувалося» [1, с.116]. Отже, педагог має забезпечувати як поглиблення художньо доцільних, естетично виправданих емоцій і почуттів, що виникають у музиканта-виконавця під час інтерпретаційного процесу, так і нейтралізацію небажаних, випадкових афектів, які стають на заваді повноцінній реалізації творчого потенціалу особистості.

Власну інтерпретаційну концепцію музичного твору музикант-виконавець створює на основі вивчення об'єктивних даних про твір, виходячи з аналізу яких, а також спираючись на загальні закони драматургії, він із певним ступенем вірогідності робить висновок щодо характеру емоцій, закладених в основу художнього образу. Розуміння ж цих емоцій, нерозривно пов'язане з емпатійним ототожненням внутрішнього світу автора зі своїм власним, має суб'єктивний характер, оскільки музикант-виконавець, інтерпретуючи музичний твір, з необхідністю звертається до власного емоційного досвіду, наділяючи художній образ музичного твору тими емоціями, які йому довелося пережити особисто. Тут необхідно зауважити, що здатність до емпатії Т. Кириленко [2] розглядає як одну з характеристик емоційної зрілості особистості. Отже, спонукання педагогом із фаху музиканта-виконавця до осягнення авторського задуму музичного твору, що інтерпретується, на емоційному, почуттєвому рівні через емпатійне співпереживання активно сприяє розвитку емоційної сфери особистості.

Осягаючи під час інтерпретаційного процесу авторський задум, освоюючи емоційну наповненість художнього образу музичного твору, музикант-виконавець ідентифікує емоції автора твору з власними, ототожнює емоційний зміст художнього образу зі своїми емоційними переживаннями. Опора на суб'єктивний складник інтерпретації музичного твору (як неодмінна умова реалізації герменевтичного підходу) у процесі професійної підготовки музиканта-виконавця в цьому сенсі сприяє розвитку емоційної сфери творчої особистості, вихованню її емоційної культури, виступаючи як важлива психолого-педагогічна умова формування творчої особистості музиканта-виконавця.

З іншого боку, інтерпретуючи музичний твір, музикант-виконавець відкриває для себе специфічні особливості репрезентації емоцій і їхнього розвитку в музичному творі, які притаманні певному автору, історичній епосі, стилю, жанру тощо. Свідомо й осміслено сприймаючи ці особливості, осягаючи їхні закономірності, музикант-виконавець збагачує свій внутрішній світ в емоційному плані, розвиває емоційний інтелект. Із цього випливає, що інтерпретація музичного твору сприяє не тільки розширенню емоційної сфери творчої особистості музиканта-виконавця, а й вихованню її емоційної культури.

Висновки. Підсумовуючи, слід зазначити, що навичка наділення творів музичного мистецтва емоційними характеристиками в інтерпретаційному процесі перетворюється на суттєву рису творчої діяльності й когнітивного стилю творчої особистості музиканта-виконавця. Емоційний рівень пізнання, таким чином, стає не менш важливим та актуальним для особистості, ніж інтелектуальний. Така специфіка



сприйняття феноменів музичного мистецтва постає домінантою осягнення особистістю явищ художньої культури взагалі, виходячи за рамки суто музичної спеціалізації.

У широкій перспективі осягнення творів мистецтва з позицій освоєння емоційної наповненості їхнього змісту, проникаючи на глибинні рівні свідомості особистості, перетворюється на особистісну потребу, стилеутворюючий чинник пізнавального процесу. Людина вчиться сприймати в емоційному ключі не тільки феномени гуманітарної культури, а й усе розмаїття проявів буття. Виходячи з філософсько-гуманістичних позицій, слід зауважити, що реалізація потреби особистості у відшуканні емоційного змісту явищ буття шляхом наділення їх індивідуально-неповторними емоційними смислами сприяє олюдненню навколишнього світу, подоланню відчуженості окремої людини від загальнолюдського соціокультурного контексту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аристова Л. Естетичне ставлення до мистецтва: теоретичні підходи / Л. Аристова // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 3. – С. 18–22.
2. Асаф'єв Б.А. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
3. Беземчук Л. Творчий розвиток школярів засобами музичного мистецтва // Мистецтво та освіта. – 2008. – №1. – С.12
4. Виготський Л. С. Психологія мистецтва. – М.: Просвіта, 1986. – 180 с.
5. Калініна Л.А. Естетичне виховання молодших школярів як соціально – педагогічна проблема // Рідна школа. – 2006. – № 3. – С.24 – 27.
6. Мацейків О.О. Психологічні умови розвитку музично-естетичної культури у дітей молодшого шкільного віку// Початкова школа. – 2011. – № 1. – С. 14-15.

Олена БОРИСЕНКО

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ШЛЯХОМ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Колоскова Ж. В.

Постановка проблеми. Реформування системи освіти України вимагає підготовки спеціалістів, здатних до виховання креативних особистостей, які будуть самостійно приймати рішення, встановлювати гнучкі стосунки та адаптуватися до стрімких змін у суспільстві. Тому вимоги часу скеровують вчителів на відмову від авторитарного стилю викладання на користь демократичного, а також сприяють запровадженню нових педагогічних технологій, серед яких особливе місце займає технологія інтерактивного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми розвитку креативності присвячено праці таких науковців, як Дж. Гілфорд, А. Маслоу, В. Моляко, О. Морозов, С. Сисоєва, Е. Торренс (вивчення основ креативності), В. Євдокімова (дослідження креативності як фактору гуманізації освіти), В. Павленко (вивчення розвитку креативності молодших школярів).

Мета нашого дослідження – розвиток креативності школярів на уроках музичного мистецтва із застосуванням інтерактивних методів навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення поняття «креативність» протягом останніх десятиліть не знайшло однозначного розуміння в працях дослідників. Зокрема, психологи Д. Харрінгтон та Ф. Баррон стверджують, що креативність – це рівень творчої обдарованості особистості, здатної до пошуку нових підходів у ході розв'язання проблемної ситуації та створення нових творчих продуктів [12, с. 331]. М. Холодна розуміє креативність як «дивергентне мислення, тобто готовність людини продуктивно мислити та пропонувати велику кількість цікавих ідей у незалежних для діяльності умовах [14, с. 142] Основними ознаками креативності, на думку психологів Д. Гілфорда та Е. Торренса, є оригінальність, семантична гнучкість та здатність до загостреного сприйняття недоліків [11, с. 128]. О. Яковлева розглядає поняття креативності як прояв людиною своєї індивідуальності в процесі взаємодії з іншою людиною [15, с. 47].

На думку В. Павленко, креативність – це властивість особистості, яка виявляється під час творчого процесу як здатність створювати різноманітний продукт та сприятливі шляхи його запровадження, здатність знаходити рішення у нестандартних ситуаціях; властивість, яка реалізується лише у сприятливих умовах середовища на високому рівні у різних галузях людської діяльності [10, с. 17].

Формування в учнів репродуктивної діяльності, що є орієнтиром для школи, часто є причиною невміння застосувати засвоєні шкільні знання під час розв'язання проблемних ситуацій. Тому розвиток креативності учня набуває особливого значення на сучасному етапі життя суспільства, що підкріплено і на законодавчому рівні. Наприклад, основним завданням Національної стратегії є забезпечення морально-духовного, культурного розвитку дитини, формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України і світу, підготовка молоді до свідомого вибору сфери життєдіяльності [8, с. 4].

Згідно Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті, система освіти має забезпечувати формування у дітей і молоді сучасного світогляду, творчих здібностей і здатності до самоосвіти та самореалізації особистості [7, с. 6].

Провідним завданням сучасного виховання, що закладене в основи «Основних орієнтирів виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України», стало створення належних умов для особистісного зростання кожного вихованця (створення ситуацій успіху та підтримки), його психолого-педагогічний супровід, а серед вимог до створення виховного простору – розвиток творчого потенціалу всіх суб'єктів навчально-виховного процесу та самореалізацію людини в особистісній, професійній та соціальній сферах її життєдіяльності [6, с. 18].

Зазначимо, що розвиток креативності в кожному віковому періоді має певні особливості. Наприклад, у молодшому шкільному віці визначальними є чинники організації навчально-пізнавальної діяльності,



зокрема, особливості мікросередовища. Протягом цього періоду втілюється можливість розвитку дитини як активного суб'єкта, що пізнає оточуюче середовище та самого себе. У молодшому шкільному віці важливим є рівень звершень, здійснених дитиною. Тому набуття вмінь вчитися, дружити, бути впевненим у власних здібностях є необхідним для того, щоб школяр відчув радість пізнання, став організованим та набув самоконтролю. Вважається, що саме період молодшого шкільного віку є найбільш цінним для розвитку креативності, оскільки саме тоді відбувається закладення основних позицій, що будуть у подальшому визначати творчий успіх дорослої людини. Навчання творчо діяти для школяра аналогічне навчанню читати, писати та рахувати. На думку В. Павленко, розвитку креативності особистості в процесі навчання сприяють притаманні молодшим школярам властивості, а саме: допитливість, відкритість до усього нового, емоційність, яскрава уява, образність мислення та активне ставлення до оточуючої дійсності [10, с. 31].

Розвиток креативності молодших школярів на заняттях з музичного мистецтва відбувається в процесі їх залучення до різноманітних форм спілкування засобами співу, пластичного інтонування, слухання музики, знайомства з шумовими чи дитячими музичними інструментами. Згідно результатів досліджень А. Крїніциної, виокремлення взаємозв'язку між психологічними особливостями віку та видами діяльності буде сприяти творчому розвитку особистості. Так у 1-му класі переважання образного мислення буде сприяти розвитку особистості в процесі занять танцями, участі у театральних виставах, колективно-хороводних видах діяльності; у 2-му класі активна робота уяви, становлення рефлексії та потреба бачити результати власної праці будуть сприяти розвитку особистості в процесі малювання, ліплення, конструювання; у 3-му класі розвиток аналітичного мислення буде сприяти розвитку особистості шляхом вивчення національної творчості та співставлення культур різних народів; у 4-му класі розвиток здатності до перетворення себе та світу буде сприяти розвитку особистості учня в процесі занять самостійною творчою діяльністю [4, с.248-249].

Готовність учнів молодшого віку до пошуку нового знаходять своє відображення та реалізацію у освітніх технологіях, серед яких:

- технологія розвивального навчання
- технологія творчої самореалізації особистості
- проектна технологія
- інтерактивна технологія.

Зміст структури креативності у сучасній психолого-педагогічній літературі не є однозначним. Зокрема Т. Воробйова визначає у складі креативності учнів початкової школи такі компоненти, як: продуктивна уява, креативне мислення, (поєднання елементів творчого й критичного мислення), інформаційна грамотність [1, с.4] В. Павленко презентує структуру креативності, компоненти якої здатні до розвитку в процесі навчання: креативне мислення, креативна уява, креативна грамотність [10, с. 33]. Н. Нікешина пропонує структуру розвитку креативності молодших школярів як взаємозв'язок трьох компонентів (мотиваційно-ціннісного, діяльнісного, творчого) [9, с.66]. Також важливими є умови, за яких розвиток креативності є більш сприятливим. За Дж. Гілфорд, для розвитку креативності необхідним є:

- створення сприятливої атмосфери;
- уникнення критики дитини;
- допомога у формулюванні оригінальної ідеї;
- наявність особистого прикладу креативного підходу до вирішення певної проблеми;
- забезпечення можливості використання нових ідей на практиці;
- сприяння вільному розвитку мислення;
- розвиток цікавості дитини через знайомство з новими об'єктами [2, с. 4].

На думку Н. Нікешіної, розвитку креативності у молодших школярів на уроках музичного мистецтва сприятимуть наступні педагогічні умови:

- готовність вчителя втілювати ідеї виховання та розвитку особистості засобами педагогіки мистецтва;
- створення творчого середовища на уроці музики;
- синтез усіх видів мистецтв на уроці;
- сприйняття вчителем особистості учня як суб'єкта діяльності [9, с. 116].

На нашу думку, створення сприятливої атмосфери та налагодження добрих стосунків між вчителем та учнем є неодмінною умовою творчого розвитку дитини в умовах навчального заняття. Важливим фактором, що буде впливати на процес комунікації, є організація взаємодії (діалогу) між індивідами, що спілкуються, а саме інтерактивної функції комунікації (обмін діями). Інтерактивний (в перекладі з англійської «*interact*», де «*inter*» - *взаємний*, «*act*» - *діяти*) – здатний до діалогу.

Мета *інтерактивної моделі* навчання – створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень усвідомить свою успішність. Це є можливим за умови постійної активної взаємодії усіх учнів між собою та організації навчального процесу таким чином, що усі його суб'єкти (і вчитель, і учні) є рівноправними членами. Така форма організації пізнавальної діяльності передбачає розвиток вмінь формулювання власної точки зору та доказового міркування, що сприятиме усвідомленню учнем себе як окремої особистості, а також вміння знаходити спільне вирішення проблеми після її обговорення та аналізу, що сприятиме розвитку навички соціалізації дитини [3, с.11].

Інтерактивні технології набули поширення в теорії та практиці американської школи наприкінці ХХ століття. Цьому сприяли результати досліджень, проведених Національним тренінговим центром у 80-х р., які були відображені у схемі «Піраміда навчання». За нею, найменший відсоток засвоєння інформації формується в умовах пасивного навчання (лекція, читання), а найбільший – інтерактивного (у дискусійних



групах, засобами практики через дію чи негайного застосування отриманих знань) [13, с-8-9]. За твердженням сучасних російських психологів, ефективність запам'ятовування старшого учня може оцінюватися, залежно від наступних критеріїв: під час читання очима – 10%, слухання – 26% , розгляду – 30%, слухання та розгляду – 50%, обговорення – 70%, опори на власний досвід – 80%, обговорення та одночасне опрацювання – 90%, навчання інших – 95% [5, с.76].

Останніми роками з розвитком педагогічної науки в контексті гуманізації парадигми освіти в українських навчальних закладах активно застосовуються методи активізації навчально-пізнавального процесу, зокрема, інтерактивні методи навчання.

Розглянемо у якості прикладу декілька вищезазначених методів:

Назва методу	Мета	Реалізація
«Три речення»	застосування даного методу сприяє формуванню навички виокремлювати головне та орієнтуватися у інформаційному потоці	Учні слухають коротке оповідання або музичний твір, а потім передають його зміст, користуючись трьома реченнями. Перемагає той учень, відповідь якого є найбільш короткою та влучною.
«Мозковий штурм»	запровадження групового обговорення з метою вирішення проблемної ситуації на уроці.	Для застосування даного методу увесь клас поділяється на дві групи: генератори та аналітики ідей. При цьому протягом короткого проміжку часу генератори мають запропонувати якомога більше варіантів вирішення проблеми, що обговорюється (кожен варіант має бути оригінальним, повторювати попередню ідею не можна), а аналітики, не додаючи до ідеї нічого нового, – віддати перевагу кращому варіанту. Кожен аналітик має три голоси й віддає їх на власний розсуд за три ідеї. Той варіант, що набрав найбільшу кількість голосів, і є вирішенням даної проблемної ситуації. Під час проведення мозкового штурму вчитель виконує роль «замовника» (він викладає суть проблеми чи формулює запитання), оголошує правила проведення мозкової атаки, фіксує варіанти, запропоновані учнями, не бере участі у загальній дискусії та не критикує жодної ідеї
«Мікрофон»	Даний метод надає змогу швидко сформулювати та висловити свою думку. Однокласники вчать поважати думку один одного.	Після повідомлення певної проблеми чи питання класом передається будь-який предмет (уявний мікрофон), у який по черзі кожен бажаючий може висловитися. При цьому ніхто не має права коментувати відповідь.
«Мозаїка»	Сприяє кращому засвоєнню матеріалу.	Клас поділяється на команди, які задають одна одній цікаві питання з вивченого музичного твору чи теми уроку. Якщо команда не може відповісти, відповідає та команда, що задала це питання.

Використання інтерактивних технологій не тільки сприяє творчому розвитку молодших школярів, урізноманітнює форми проведення уроку, але й дозволяє вчителю побачити індивідуальні здібності деяких учнів з нового ракурсу. Згідно практичного досвіду вчителів музичного мистецтва, навіть пасивні учні працюють з великим бажанням, у них спостерігаються значні позитивні зрушення в розвитку навичок оригінального мислення та творчого підходу до вирішення поставленої проблеми.

Висновки. Таким чином, застосування інтерактивних методів навчання на уроках музичного мистецтва у початковій школі не тільки підвищить ефективність навчальних занять, а й сприятиме розвитку інтелектуальної активності, мовлення, уяви, креативності учня, а також допоможе йому усвідомити зв'язок мистецтва з оточуючим світом, засвоїти його конкретні деталі та сформувати навички.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Воробйова Т.В. Формування креативних здібностей молодших школярів у процесі розв'язання навчальних завдань: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Т.В.Воробйова. – Тернопіль, 2014. – 19 с.
2. Гатанов Ю.Б. Курс розвитку творчого мислення: Перший рік навчання (для дітей 6-10 років) (За методикою Дж Гілфорда і Дж.Рензулли) / Ю.Б. Гатанов. - СПб: ДП «Іматон», 1996. - 84 с.]
3. Інтерактивні технології навчання у початкових класах/ Авт.-упор. І.І. Дівакова - Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 180 с.
4. Криницька А.В. Представлення о саморазвитии младших школьников в концепциях научных школ педагогов искусства [Текст] / А.В. Криницька // Научные школы педагогики искусства в современном образовании. Сборник статей по материалам I Международного научно-практического форума, 6 ноября 2012 г. / Л.В. Школяр, М.А. Лазарев и др. – М.: ИХО РАО, 2012. – С. 247-249.
5. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии / Г.Ю.Ксензова: Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.
6. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України» від 31.10.2011 №1243 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_0sv/24565.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті / К.: Шкільний всесвіт. – 2001 – 25 с.



8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : [Електронний ресурс. Доступ: <https://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html>]
9. Никешина Н.И. Развитие креативности младших школьников на уроках музыки посредством педагогики искусства / Наталья Ивановна Никешина // Дис. на соиск. степени канд. пед. наук по спец.: 13.00.01 – Общ. педагогика, история педагогики и образования: Воронеж, 2015 – 212 с.
10. Павленко В.В. Развитие креативности молодых школьников: [монография] / за ред. проф. О.С. Антоновой. – Житомир, 2017. – 158 с.
11. Сисосва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / Світлана Олександрівна Сисосва. – К.: Мілені. – 2006. – 344 с.
12. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия / Степанов Сергей Сергеевич: – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 672 с.
13. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. – метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. За ред. О.І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004 – 192 с.
14. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследований [Текст] / М.А. Холодная. – СПб: Питер бук, 2002. – 264 с.
15. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности как цель образования / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С.28–47.

Анастасія БУШМАКІНА

ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА ЗАНЯТТЯХ ВОКАЛЬНИХ АНСАМБЛІВ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко І. Л.

Актуальність дослідження. Життєдіяльність людини, її розвиток і самореалізація відбувається у тісному взаємозв'язку з природним, культурним і соціальним оточенням. Тому на сучасному етапі головним завданням освіти виступає розвиток особистісно-оцінного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в духовному самовираженні. Важлива роль у вирішенні цих завдань належить музичному мистецтву. У зв'язку з цим перед музичною педагогікою постає багато проблем, серед яких однією з найактуальніших є проблема музично-творчої діяльності, оскільки її наукова розробка торкається не тільки природи музики, її структури та діагностики. Ця проблема може досліджуватись у різних аспектах: філософському, соціологічному, психологічному, музикознавчому та педагогічному. Для реалізації творчого потенціалу школярів створюються різноманітні форми колективного музичного виконавства, спрямовані на інтегрування різних напрямків мистецького життя. Участь школярів у музично-виконавській діяльності сприяє розвитку музичних здібностей, активізує мистецьке спілкування і творче самовираження.

Мета статті полягає у дослідженні можливостей вокально-ансамблевого музикування як активного засобу музичного і морально-естетичного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню історичного розвитку та традицій ансамблевого виконавства присвячені наукові праці Б. Водяного, Т. Воскресенської, А. Гуменюка, О. Левка; розкриттю сутності спільної музично-виконавської діяльності та особистісних якостей музикантів-ансамблістів – Д. Благого, Т. Вороніної, А. Готліба, Р. Давидян, Л. Зеленіна, М. Крючкова, О. Люблінського, М. Моїсєєвої, Т. Самойлович, М. Смирнова; ансамблеву діяльність як засіб формування музично-естетичної культури дітей та підлітків, розвитку їх музичних здібностей розглянуто у працях А. Болгарського, М. Лисенка. В музично-педагогічній літературі зроблено акцент на використанні естрадної музики як засобу розвитку особистості (А. Болгарський, Б. Брилін, Н. Коваленко, В. Петрушин, Ф. Соломонік, Г. Шостак) [1; 2; 4; 5; 8; 9].

Результати аналізу музично-педагогічної та музично-методичної літератури свідчать, що камерне та народне ансамблеве виконавство розглядається у кількох аспектах, а саме: досліджується структура спільної музичної діяльності, типи та форми її організації, вимоги до ансамблістів та специфічні якості ансамблевих виконавців.

Зазначимо, що в музичному мистецтві термін “ансамбль” має багато значень. Ансамбль (з французького *Ensemble*) перекладається буквально – “разом”. В енциклопедичних словниках [6; 10; 11] поняття “ансамбль” тлумачиться як спільність, сумісність, загальна погодженість, взаємна відповідність, струнка повнота; як явище мистецтва, що складається з окремих, інколи різноманітних частин, що утворюють гармонійне ціле.

Г. Дмитрієвський [3] характеризує зміст поняття “ансамбль” у трьох значеннях: структурно-організаційному (ансамбль означає будь-яке спільне виконання музичного твору); технологічному (розкриває форму звучання музичного твору, організацію його звучання, якість і техніку виконання) та художньому (визначається як співвідношення, результатом якого є узгодженість між частинами цілого).

Виклад основного матеріалу. Серед форм колективного музичного виконавства вокальний ансамбль є одним із провідних різновидів музично-творчої діяльності. Школярі мають можливість навчитися керувати власним голосом, розвивати творчі здібності та мати перспективи для самовираження.

Існує три типи вокальних ансамблів: фольклорний, естрадний та академічний.

Метою та характерними рисами діяльності фольклорних колективів є:

- вивчення та збереження української фольклорної спадщини;
- залучення танцювально-ігрових елементів, танцювальних рухів, театралізації;
- використання національних костюмів під час концертного виконання;
- формування інтересу до вивчення та використання народної творчості.

Отже, фольклорний ансамбль вирізняється від інших манерою співу. Учасники фольклорних ансамблів співають переважно в народній манері, звуком, близьким до розмовного. Для співу в народній манері потрібно вільне, природне формування голосних, наближення до натурального побутового співу.

Для академічного вокального ансамблю характерні такі риси:



- академічна манера співу, яка відрізняється оперним змішано-прикритим звуком;
- вивчення та збереження класичних традицій;
- перевага в репертуарі класичних творів, які виконуються в академічній манері.

Естрадним вокальним ансамблям притаманна естрадна манера співу, яка відрізняється від академічної манери більш відкритим звуком. Характерні такі особливості:

- у репертуарі переважають твори сучасних композиторів;
- народні та класичні твори виконуються в сучасній обробці (з використанням джазової гармонії);
- у концертному виконанні часто використовуються театралізація, елементи хореографії, залучення танцювальної групи.

Виявлені відмінності роботи є суттєвими для організації колективу, учасників якого поєднує спільна мета – сценічне втілення художнього образу твору.

Ансамблево-виконавська діяльність має велике значення через можливість естетичного виховання учасників. В будь-якому колективі використання вокальних, ритмічних, танцювальних імпровізацій розвиває не тільки голосові, а й творчі здібності учасників.

Спіраючись на власний досвід, ми можемо засвідчити, що участь школярів у роботі вокального ансамблю допомагає не лише осмислити музичний матеріал, а й навчитися керувати своїм голосом, жестами, мімікою, пластикою тіла. У процесі діяльності вокального ансамблю розвивається логічне і образне мислення, музичні здібності, створюються певні художні образи. Музично-сценічна діяльність сприяє розкриттю особистості школяра, виявленню його індивідуальних якостей, виховує працездатність та дисциплінованість. На нашу думку, заняття у вокальному ансамблі бажано зробити творчими, коли школярі зможуть побачити, усвідомити процес народження музики та навчитися відтворювати його. Тоді учасники виступають у ролі творця, немовби самі створюють твір для себе та інших. Для цього педагог має підштовхнути школяра до відкриття нових граней образу, викликати до життя ті вокальні інтонації, за допомогою яких можливо передати ці переживання. Тобто, і музичній, і поетичній тексти виникають як вираження того, що учасники відчувають, а сам твір народжується у процесі його сприймання та виконання. Школярі з великим задоволенням беруть участь в інсценуванні пісень, пропонують характер виконання вокального твору, творчо проявляють себе у рухах (іноді самі створюють танцювальні рухи як істотний вираз почуттів, переживань).

Правильний вибір репертуару на основі всіх дидактичних принципів – основа грамотної, професійної роботи зі школярами. Це вимагає певного досвіду, суто практичних навичок.

Критеріями добору репертуару є:

- художній рівень творів відносно музики і тексту;
- відповідність художньо-виконавським можливостям конкретного колективу;
- сприйняття творів з огляду на вік учасників;
- зіставлення конкретного твору з іншими творами програми;
- виховні функції творів;
- вибір творів для повсякденної роботи і на перспективу, для концертного виступу (тематичного, до календарних свят, для звітного концерту).

Добираючи репертуар, необхідно враховувати його різножанровість, різноманітність за характером, тематикою, емоційно-образною сферою. Це активізує творчий процес, сприяє вихованню різних технічно-виконавських навичок, розвиває артистичність, вміння перевтілюватись при виконанні музики різних жанрів, стилів, характеру.

Коротко зупинимось на таких поняттях, як художній рівень текстів, виховний елемент у творах, можливості для виконання.

Під художнім рівнем тексту слід розуміти конкретний зміст, образ, виражений поетично дохідливою, змістовною, художньою мовою, його сміність разом з відчуттям внутрішньої мелодики. Все це – на противагу ритмованих слів, або одного-двох слів “ні про що”, які звучать у різних звуковисотних комбінаціях, що є характерним для сучасних естрадних пісень.

Можливості для виконання – це достатньо розвинутий звуковисотний і гармонічний слух співаків, володіння співочим диханням, дикцією, певною технікою голосу, засобами художньої виразності, штрихом *legato*. Саме ці навички становлять основу для виконання більш складних творів (багатоголосся, поліфонія, твори без супроводу). Такого підходу у доборі репертуару особливо бракує молодим педагогам, хормейстерам, для яких головним критерієм є “гарний” твір, модний або той, що виконують багато колективів. Щодо майбутньої концертної діяльності, то не слід виносити на огляд хрестоматійні твори, або ті, які є в програмах багатьох колективів. Такий твір стає ніби “конкурсним”, а різний художній ступінь його виконання йде не на користь співаків. Саме з названих причин трапляються невдалі виступи, що призводять до почуття невдоволеності, розчарування в учасників.

Обґрунтована бесіда керівника може виправити становище, після чого заняття доцільно розпочати гарною нескладною піснею, знявши цим негативні емоції. На нашу думку, без певної виконавської бази не можна співати і брати участь у виступах, сенс і мета вокально-слухового розвитку співаків полягають саме в постійному вдосконаленні елементів ансамблевої звучності, і наскільки системно проводиться робота в цьому напрямку, настільки швидко поліпшується виконавська майстерність колективу, а від цього ускладнюється і репертуар.

Змістовні, цікаві, талановиті пісні – це прекрасний матеріал для виховання й формування цілого комплексу людських якостей, у першу чергу доброти, небайдужості, чуйності. Але деякі пісенні тексти не



відповідають сьогоденню, музична мова – мелодика, ритм, гармонія, інтонаційна побудова – відстає від сьогоднішніх здобутків, несучасна. Але виникає запитання: чи багато творів із сучасними засобами художньої виразності (мелодика, ритм, гармонія) можуть виконувати звичайні школярі в навчальних колективах? Виразні яскраві мелодії – головний засіб художньої виразності пісень, які легко запам'ятовуються – становлять той музичний матеріал, до якого школярі тягнуться, із задоволенням виконують, на ньому легше і доцільніше виховувати вокальні уміння і навички, необхідні для виконання складніших творів. Зауважимо, що художньо виконати пісню – це теж майстерність, на протиположному, невиразному приспівуванню трьох-чотирьох куплетів. Щоб звичайна пісня прозвучала як художній твір, потрібен витончений смак керівника, його вміння втілити у виконанні учасників різноманітні засоби художньої виразності, які відповідали б образу пісні і його розкриттю.

У контексті різножанровості при доборі репертуару зупинимося на жанрі “народна пісня”. Добре, що вона присутня в репертуарі більшості колективів. Але саме присутня, бо виконання народної пісні, яка є основою національної самобутності, має бути надзвичайно глибоким і виразним. А це, як правило, складно, зокрема, через велику кількість куплетів, в яких розгортається певна дія. Простежити цю драматургію, передати її голосом з відповідними засобами художньої виразності (темп, агогіка, слово, динаміка, штрих) – головне завдання роботи над нею, над її виконанням. Адже тільки за таких умов народна пісня здійснюватиме свою виховну та художню функцію.

У програмі вокального ансамблю має бути багато народних пісень, при виборі яких необхідно враховувати вікові особливості сприйняття їхнього змісту, музичний матеріал, його обробку. Особливо слід підкреслити важливість і необхідність народної пісні для вокального виховання, здобуття на її основі цілого комплексу навичок (співацького дихання, дикції, кантилени, розвитку гармонічного слуху) тощо. Знання народних пісень, вміння їх виконувати є одним з елементів патріотичного виховання. К. Стеценко надавав народній пісні великого виховного значення, він вважав її неабиякою силою, здатною повернути тих, хто забув про свою національну приналежність, одним з могутніх факторів національного відродження. Враховуючи важливість усіх вищезазначених позицій, робота над народною піснею, фольклором потребує великої підготовчої роботи керівника в плані вивчення відповідної літератури, пов'язаної як узагалі з народною піснею, так і з окремими піснями, що є в репертуарі вокального ансамблю, їхніх художніх образів, історичних факторів, які покладені в основу пісні тощо.

Програмні вимоги для шкільних вокальних ансамблів передбачають наявність в їхньому репертуарі творів без супроводу. Це необхідно перш за все з художньої точки зору. Відомий майстер хорової справи О. Свешніков з цього приводу висловив таку думку: “щоб в повній мірі зрозуміти і оцінити гідність хорового співу, потрібно слухати, як звучить хор без інструментального супроводу... В цьому випадку все особливе, що належить людському голосу – живі інтонації мови, теплота почуттів – все проступає і з'являється з найбільшою ясністю і заставляє наш слух уважно підмічати малі відтінки виконання” [7].

Мабуть, ці думки не потребують особливих роз'ясень, що ж до майстерності і професіоналізму виконання – це є неодмінною умовою.

Основою виконання багатоголосних творів є добре розвинутий гармонічний слух співаків, над чим слід починати працювати ще на початковому етапі роботи з ансамблем. Звучання багатоголосних творів буде довершеним, коли інтервал, акорд звучать свідомо, впевнено, ансамблево злагоджено, інтонаційно чисто. Це складний процес, що потребує певної методики і часу, тому форсувати його не рекомендується.

Школярі часто просять керівника включити до репертуару вокального ансамблю той чи інший твір. Здебільшого це стосується популярних естрадних пісень, деякі з них дійсно заслуговують на увагу. До бажань учасників слід дослухатись, принаймні в кожному разі поводитися коректно. Категорична, авторитарна заборона – не кращий засіб виховної роботи. Якщо пісня, власне, її художній бік, гарна, подобається більшості співаків, чому не попрацювати над нею? В іншому випадку, коли запропонована пісня – типовий “шлягер”, і робота над нею – лише втрата часу, ситуація може стати темою бесіди, мета якої – виховання критеріїв в оцінці творів, розвиток художнього смаку. Методична робота може бути такою: запропонований твір слід прослухати, краще в запису, після чого запропонувати учасникам дати оцінку і відповісти на запитання типу – що хотів сказати автор, створюючи цей твір (пісню), який художній образ несе його зміст; скільки часу, на думку учасників, ця пісня буде “модною”; чим подобається її виконання у запису; чи буде цікаво працювати над цією піснею (твором) так, як ми працюємо над іншими творами програми тощо. Після такої бесіди самі співаки починають розуміти, що робота над таким твором, як, власне, й сам твір (пісня) швидко набридне, і що цю пісню краще проспівати поза основною навчальною роботою. Варіанти таких ситуацій можуть бути різними, але головним є порозуміння між співаками і керівником.

На нашу думку, з художнього боку особливу увагу слід приділяти вихованню кантиленного співу, що є основою правильного вокального розвитку співаків. “Ходіння по нотах” замість володіння штрихом legato не сприяє художньо-естетичному сприйняттю вокального звучання: відчуття звука, вміння вести його, відчувати при цьому розвиток музичної фрази.

Бажано більше використовувати агогіку (невелике відхилення від основного темпу як один із способів художньої виразності). Без цього виконання (особливо в куплетній формі) одноманітне і статичне. Використання мікрофону виправдане у великих концертних залах з придатною апаратурою і грамотним звукорежисером. Важливою і необхідною умовою є наявність у вокальному ансамблі грамотного музиканта-концертмейстера. Розуміння ним задуму керівника, вміння чути звучання ансамблю щодо найменших змін



динаміки, темпу, музичного матеріалу в цілому є першоосновою його професійних навичок. Акомпанемент – це засіб художньої виразності, а не підтримка тональності та змагання, хто звучатиме гучніше.

Робота над культурою звуку, диханням, відчуттям музичної фрази, володінням грудним і головним резонаторами, згладжуванням реєстрових переходів, виробленням природного звучання голосу на протигагу його наслідуванню становить основу вокально-хорового розвитку співаків незалежно від манери виконання – академічної або народної за деяких специфічних особливостей останньої.

Висновки. Подані рекомендації щодо репертуару, його значення в навчально-виховній роботі вокального колективу є лише частиною складного процесу навчання школярів музичному мистецтву. Практичне їх застосування на основі особистого творчого осмислення кожним керівником з додаванням його власного практичного досвіду, творчої ініціативи буде запорукою успішної плідної роботи.

Таким чином, вокальний ансамбль – це найпопулярніша, найулюбленіша форма колективної музичної діяльності школярів, найдоступніший засіб музичного виховання, який охоплює широке коло навчально-виховних завдань. Провідною метою виховання школярів у вокальному ансамблі є формування свідомого ставлення до музичного твору, розвиток вокальних умінь та навичок, за допомогою яких учасник самостійно створює власну інтерпретацію музичних творів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Болгарский А.Г. Формирование интереса к народной музыке у подростков на занятиях в вокально-инструментальном ансамбле: автореф. дисс. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.02. / А.Г. Болгарский. – М., 1983. – 14 с.
2. Брилин Б.А. Педагогичні основи музично-творчого розвитку учнів старших класів у сучасних формах дозвілля: автореф. дис... д-ра пед. наук, спец.: 13.00.01. / Б.А. Брилин. – К., 1998. – 40 с.
3. Дмитриевский Г.А. Хороведение и управление хором / Дмитриевский Григорий Александрович. – М.: Музгиз, 1948. – 105 с.
4. Коваленко Н.В. Педагогические условия повышения музыкально-эстетической культуры участников самодеятельных вокально-инструментальных ансамблей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.05. / Н.В. Коваленко. – М., 1986. – 16 с.
5. Петрушин В.И. Музыкально-эстетическое воспитание старших школьников в условиях свободного времени: автореф. дис. ... д-ра пед. наук, спец.: 13.00.02. / В.И. Петрушин. – М., 1991. – 32 с.
6. Современный словарь – справочник по искусству / И.М. Красильников, Е.Д. Критская, Л.О. Левин и др.; А.А. Мелик-Пашаев (науч. ред. и сост.). – М.: ООО “Фирма “Изд-во АСТ””: Олимп, 2000. – 813 с.
7. Свешников А.В. Сборник статей / Сост. В. Подольская, общая ред. К. Птицы. – М., 1970. – 152 с.
8. Соломоник Ф.А. Музыкальный самодеятельный коллектив как фактор гармонического развития личности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Ф.А. Соломоник. – Л., 1977. – 19 с.
9. Шостак Г.В. Музыка масових жанрів як фактор формування музичної культури підлітків: автореф. дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.01. / Г.В. Шостак. – К., 1996. – 22 с.
10. Энциклопедический музыкальный словарь / [отв. ред. Г.В. Келдыш]. – М.: БСЭ, 1959. – 672 с.
11. Юевич Ю.Е. Словарь музыкальных терминов. – 3 изд., перераб., доп. / Ю.Е. Юевич. – К.: Музична Україна, 1988.

Олександр ВОЄВОДА

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІВАЦЬКОГО ІНТОНУВАННЯ НА ОСНОВІ КООРДИНАЦІЇ СЛУХУ І ГОЛОСУ

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)
Науковий керівник – доцент, народний артист України Дьомін С.П.*

Оновлення національної школи в Україні зумовило необхідність вирішення завдань, пов'язаних з розвитком духовної культури особистості, оскільки їй належить визначна роль у формуванні нової Людини - освіченої, вихованої, культурної, здатної до самоосвіти, саморозвитку. Складовою частиною духовної культури особистості школяра виступає музична культура, у структурі якої значне місце належить вокально-інтонаційній культурі. Виховання вокально-інтонаційної культури дуже актуальне й значуще, тому що дає змогу розвивати в школярів любов до співу, уміння розуміти поетичний текст пісні, передавати його голосом; сприяє формуванню кращих особистісних якостей і має велике значення на сучасному етапі освіти та виховання школярів. Потрібно зазначити, що пізнання сутності музичних образів школярами вимагає, перш за все, розуміння інтонаційної природи музичного матеріалу. Саме музична інтонація є носієм змісту художньо-музичного образу, охоплюючи комплекс засобів музичної виразності: звуковисотних, ритмічних, тембрових та інших, що зумовлюють емоційне і смислове значення для його сприймання. У зв'язку з цим актуалізується проблема розвитку співацького інтонування учнів, зокрема молодшого шкільного віку.

Проблемі музичного навчання присвятили свої фундаментальні праці видатні педагоги О. Апраксина, Б. Асаф'єв, Н. Ветлугіна, І. Дзержинська, Д. Кабалевський, М. Леонтович, Г. Падалка, О. Ростовський, В. Шацька, Б. Яворський та ін. Аналіз теорії музичного виконавства займалися Ф. Бузоні, М. Давидов, Г. Коган, К. Мартін-сен, Г. Нейгауз, С. Фейнберг та інші. Грунтовні дослідження проблеми виконавської майстерності містять роботи у галузі теорії та історії вокально-хорового виконавства (С. Буговського, О. Мишуги, О. Муравйової, І. Улуханової тощо) і музикознавства (Ю. Кремльов, І. Ляшенко, С. Мірошніченко тощо). Однак, попри значущість кола розглянутих питань проблема формування співацького інтонування молодших школярів на сьогодні ще не дістала належного наукового висвітлення. Недостатня теоретична і методична розробленість даної проблеми негативно впливає на якість музичного навчання учнівської молоді, що породжує суперечності між зростаючими вимогами до музичного навчання школярів і усталеною практикою вокально-хорової роботи в школах; необхідністю формування творчої особистості й переважанням репродуктивних методів у системі музичного навчання учнів; високим музично-розвивальним потенціалом вокально-хорової роботи і недостатністю теоретичної розробки шляхів його втілення в процес формування музичного мислення школярів; важливістю формування здатності учнів сприймати художні образи та розуміти інтонаційну природу музики і відсутністю відповідного методичного забезпечення.



Історико-філософський аналіз проблеми свідчить про те, що на всіх етапах розвитку людського суспільства музика, музичне виховання, музична культура існували як складова частина духовного розвитку особистості. В античній філософії (Платон, Дамон Афінівський, Аристид, Аристотель, Аристоксен, Піфагор) визначено значення музики в житті суспільства та її вплив на духовний розвиток людини за допомогою ритму, ладу, мелодії. В естетичних поглядах того часу звучала думка про те, що музика має велике виховне значення для розвитку духовності особистості і супроводжує людину протягом усього життя. Важливу галузь мистецтва стародавньої Греції становила вокальна музика, а зародження елементарних основ вокально-інтонаційної культури виникло, на наш погляд, одночасно з розвитком самого музичного мистецтва. Саме через спів людство впливало на формування душі людини, на її емоційно-чуттєву сферу, на світосприймання. Філософська думка епохи Відродження (Дж. Царліно, М. Лютер) на перше місце ставить ідеал гармонійно розвиненої особистості, коли з'являються нові ідеї в галузі музичного виховання – навчання дітей співу та гри на музичних інструментах [1, с.35].

Таким чином, на підставі історико-філософського аналізу ми визначили, що основним засобом музичного виховання є спів. Саме спів створює найбільш сприятливі умови для виховання загальної музичної культури (Н. Ветлугіна, Д. Кабалецький, З. Кодай, К. Ушинський та ін.). Педагоги-музикознавці акцентують увагу на важливості хорового співу як активного засобу музичного та морально-естетичного виховання, вважаючи, що участь у вокально-хоровій діяльності значним чином розвиває як вокально-інтонаційні здібності, так і гуманні почуття дітей (Е. Абдуллін, О. Апраксина, В. Верховинець, Г. Струве та ін.). Педагогічна діяльність видатних українських композиторів (М. Березовський, Д. Бортиянський, А. Ведель, М. Леонтович, М. Лисенко, С. Людкевич, Я. Степовий, К. Стеценко та ін.) внесла свій доробок у розвиток національної музичної культури, забезпечивши нові підходи до впровадження в практику музичного виховання хорову музику, яка має великі потенціальні можливості впливу на духовний світ людини, на його інтелектуальну, емоційну, творчу сфери. У різні історичні епохи вокально-хорова музика цілеспрямовано використовувалася для формування певного типу світогляду, морально-естетичного виховання, відношення до навколишнього світу та життя людей.

Поняття інтонація як специфічний компонент вокально-інтонаційної культури трактувався дослідниками з різних точок зору. Так, можна відзначити, що інтонація це: підвищення і пониження тону голосу при вимовлянні (мовна інтонація) (А. Гретрі, Б. Асаф'єв та ін.); манера мовлення, що відображає певні почуття розмовляючого, звуки якого передають певні емоції (О. Лосєв, Б. Теплов та ін.); точність звучання при грі на музичному інструменті та при співі (Б. Асаф'єв, Б. Яворський, Н. Переверзєв, Н. Гарбузов та ін.). У музикознавстві "інтонація" в широкому розумінні визначається як "реальне звукове втілення музичного твору, що характеризується сукупністю різноманітних звукових засобів та їх співвідношенням у рамках синтаксичного масштабного рівня" [3, с.10].

При всій важливості навичок інтонування, що мимовільно складаються у повсякденній діяльності дітей, провідна роль у їхньому формуванні та розвитку належить вокально-хоровим заняттям, які визначають головне завдання – виховання музичного слуху та співацького голосу. Музичний слух являє собою домінуючий компонент усієї системи музичних здібностей дитини та складає фундамент вокально-інтонаційної культури. До проблем слуху зверталися видатні композитори, музикознавці, відомі педагоги й методисти (Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, З. Кодай, К. Орф, Б. Яворський) саме тому, що слух є важливою гранню в музично-творчому процесі при вихованні музичних здібностей та любові до музичного мистецтва. Видатні композитори – М. Глінка, О. Варламов – акцентували увагу на значенні музичного слуху під час виконання і навчання співу. Так, М. Глінка відзначав, що слід звертати увагу на чистоту інтонування, а потім на невимушеність голосу, тобто передусім слухати, а потім уже правильно інтонувати. А. О. Варламов підкреслював взаємозв'язок музичного слуху та співацького голосу, як одну з центральних проблем музичної психології та педагогіки. Музичний слух є головним регулятором і коректором вокального інтонування, і саме йому насамперед необхідно приділити увагу під час виховання вокально-інтонаційної культури. Проблема виховання та розвитку музичного слуху є наріжною у вихованні вокально-інтонаційної культури, тому що людина, яка має тонкий слух, може належним чином оцінити красу та глибину ідейно-образного змісту музичного твору. Недостатній розвиток музичного слуху ускладнює керування співацьким голосом, а недовершеність інтонування негативно впливає на сприйняття музики. Саме музичний слух являє собою складне явище, побудоване на взаємодії слухових, м'язових, вібраційних та інших видів чуттєвості. Ступінь розвитку музичного слуху переважно визначає успіх вокальної роботи в колективі, яка безпосередньо позначається на інших компонентах хорової звучності. Якщо буде розвинений музичний слух у сполученні з вокальним, то це дасть усвідомлено-виразне інтонування, яке виражається у вокальному інтонуванні і залежить не тільки від роботи голосових складок, але й координації всього співацького апарату в процесі фонації. Отже, чим ліпше організовано співацький апарат, тим чистіше школяр інтонує, а, значить, і чує. Гарний же слух є основою творчої роботи виконавця при передачі музичного образу. Наявність музичного слуху та вокального інтонування найбільш повно визначають кінцевий результат навчання, що впливає на виховання вокально-інтонаційної культури школярів [3, с.10].

Інтелектуальний компонент є комплексною характеристикою музичних здібностей дитини. Ми розглядаємо його прояви з позиції використання дитьми знань, умінь і навичок у галузі вокально-хорової діяльності, наявності у дітей яви, яка б сприяла створенню ними музичних образів, проявів адекватної оцінки та самооцінки у виконавчій діяльності. Рівень інтелектуального розвитку сучасного школяра в останні роки значно зріс. Молодші школярі мають такі інтелектуальні здібності, які, згідно з уявленнями



психології, дають їм можливість уже на першому етапі навчання засвоювати основи наук (Д. Ельконін, В. Давидов та ін.).

Важливим показником оцінки вокально-інтонаційної культури є емоційний компонент, який має специфічний характер. Складовими його змісту є емоційно-позитивні реакції школяра на вокально-хорову музику. Як засвідчують численні психологічні та педагогічні дослідження, ефективність навчання більше залежить від того, як дитина емоційно відноситься до запропонованого виду діяльності, у конкретному випадку – вокально-хорової, які почуття викликає в неї музичний образ твору. Емоційні переживання відкривають не тільки естетичну красу вокально-хорового мистецтва, але й вокально-технічні можливості її досягнення. За рахунок активізації емоцій-них переживань можна більш повно використовувати можливості голосового апарату.

Творчий компонент є також важливим показником оцінки вокально-інтонаційної культури, він включає, на наш погляд, усі вищезазначені компоненти. Вокально-хоровий спів, як фактор творчої діяльності дитини, проявляється у пізнавальних процесах (увага, сприймання, пам'ять, мислення, уява), у потребнісно-мотиваційній та емоційній сферах. Для творчої діяльності дитини необхідні основні музичні здібності. Як основні риси музичних здібностей виділяють: здібність переживати, розрізняти, уявляти та виражати ладовисотні співвідношення. Водночас комплекс музичних здібностей виявляється по-різному в різноманітних видах музичної діяльності. Так, у вокально-хоровій діяльності велике значення мають наявність слуху, голосу, відчуття ритму, а їхній розвиток неможливий без таких компонентів, як виразність, ширість, індивідуальність у способах втілення своїх емоційних переживань у музичні образи [4, с.115].

Отже, на підставі теоретичного аналізу ми розробили теоретичну модель вокально-інтонаційної культури та визначили змістову сутність, яка ґрунтується на тому, що вокально-інтонаційна культура, як органічна та суттєва частина музичної культури особистості, є цілісне структурне утворення специфічних компонентів (інтонація, інтонування, музичний слух, вокальне інтонування) та загальних компонентів (інтелектуальний, потребнісно-мотиваційний, емоційний, діяльнісний, творчий), що вироблені у творчій роботі й можуть розвиватися у процесі роботи над музичним образом, реалізовуватися у вокально-хоровій діяльності за допомогою відповідних знань, умінь та навичок.

Визначення сутності вокально-інтонаційної культури показало, що вона виступає якісною характеристикою духовності особистості. В основі виховання вокально-інтонаційної культури лежить вокальне інтонування, яке залежить не тільки від роботи голосових складок, але й координації всього співацького апарату в процесі фонації. Отже, чим краще організовано співацький апарат, тим чистіше школяр інтонує, а значить чує. Гарний слух є основою творчої роботи виконавця при передачі музичного образу як головної умови виховання вокально-інтонаційної культури. Сучасна методика виховання розглядає інтонування в двох аспектах: з одного боку, це спосіб осмислення музики, з другого – один із засобів виховання слуху. Аналіз різноманітних джерел дозволив нам стверджувати про існування специфічних та загальних компонентів виховання вокально-інтонаційної культури. До специфічних компонентів відносяться інтонація, інтонування, музичний слух, вокальне інтонування; до загальних – інтелектуальний, потребнісно-мотиваційний, емоційний, діяльнісний, творчий, які базуються на властивостях людської психіки. Вокально-інтонаційна культура на понятійному рівні – це органічна та суттєва частина музичної культури особистості, яка представляє собою сукупність музичних здібностей, які ми умовно назвали специфічними компонентами, та проявів цих здібностей у вокально-хоровій діяльності на підставі загальних компонентів. Створення сприятливої художньо-творчої атмосфери вокально-хорових занять – одна із основних умов мистецького навчання загалом і має першочергове значення в процесі формування інтонаційно-образного мислення молодших школярів зокрема. Дотримання цієї умови передбачає, передусім створення довірливих стосунків між вчителем і учнями, а отже реалізується на ґрунті особистісно-орієнтованого підходу. В основі цієї умови – принцип індивідуалізації навчання, що визнає неповторність особистості кожного учня і орієнтує на вияв індивідуальних якостей кожного школяра, розвиток музичних здібностей, творче опанування музичного матеріалу через призму власного неповторного відчуття. Дана умова визначає пріоритетність діалогових форм та методів навчання через встановлення партнерських стосунків вчителя та учнів, стимулювання спільного творчого пошуку відтворення музичних образів вокально-хорових творів.

Установка учнів на виконання певного слухового завдання є наслідком виникнення внутрішньої мотивації до здійснення музичної діяльності й обумовлює функціонування інтонаційно-образного мислення на основі свідомого й критичного ставлення учнів до власного співу, усвідомлення та аналізу результатів вокально-хорової діяльності. Забезпечення цієї умови орієнтує також на розвиток музичних здібностей школярів: музичного та вокального слуху, інтонування, музичної пам'яті та ін., що загалом забезпечує формування співацького інтонування учнів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Борисова, О. Система роботи над вокально-хоровими навичками старших дошкільників та молодших школярів [Текст] / О.Борисова // Початкова школа. – 2010. – № 5. – С. 35-38.
2. Леонтович М. Практичний курс навчання співів у середніх школах України. – К., 1989.
3. Луканін В. Обучение и воспитание молодого певца. – Л.: Музыка, 1977. – С.10.
4. Люш Д. В. Развитие и сохранение певческого голоса / Д.В.Люш. – Киев: Муз. Україна, 1988. – 144 с.
5. Романовский Н. В. Хоровой словарь. Л., 1980.



Іван ГОНЧАРЕНКО

МОВА ХОРЕОГРАФІЇ ЯК ЗАСІБ ХУДОЖНЬОГО СПІЛКУВАННЯ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник: професор, народний артист України Похиленко В. Ф.

Резюме: Мова хореографічного мистецтва, володіючи власною онтологічністю, забезпечує приріст знання, адекватне розуміння якого, безумовно, розширює область пізнання. Виявлення особливостей породження сенсу сприяє не лише розумінню, але і створенню нових сенсів, що особливо актуально в контексті ситуації постмодерну. Співіснування різних хореографічних напрямів, їх взаємодія, а часом і синтез як ніколи раніше збагачують смисловий Універсум.

Навколишній світ – це найважливіше образне джерело мистецтва, в різних видах якого відбувається не лише художнє освоєння, але і пізнання дійсності. Хореографія диктує свої закони досягнення світу, засновані не на буквальної відповідності життєвого і художнього матеріалу, а на мірі вірності метафоричному, образному віддзеркаленню життя; вона як би дублює об'єктивно реальний світ людини, маючи при цьому таку ж цілісність. Не дивлячись на те, що «синтаксис дійсності не співпадає з синтаксисом мистецтва» (О. А. Кривцун), і мистецтво танцю не може претендувати на універсальну інтерпретацію усіх сторін людського життя, все ж завдяки особливій пластичності і виразності рухів хореографія глибоко торкається, хвилює і захоплює людину. Виразні засоби, що роблять танець танцем, зазнавши неодноразових змін, історично склалися в систему, що становить мистецтво хореографії, визначає її специфічні риси, право на самостійність, свою мову. Через втілену образну специфіку хореографія виступає загальнозрозумілим засобом спілкування, що забезпечує трансляцію і акумуляцію культурних кодів.

Сьогодні процеси, що зумовили появу філософії танцю, в центрі якої проблема мови хореографічної образності, його сприйняття і розуміння, дають можливість представлення, аналізу, оцінки цього дивного виду мистецтва в контексті сучасного художнього і інтелектуального життя. Тільки у рамках філософського підходу може бути поставлене питання, як про сутнісний характер хореографічного мистецтва, так і про ціле коло проблем, пов'язаних з процесами функціонування хореографії, із сприйняттям і розумінням сенсу хореографічних творів, з осмисленням візуальної інформації, що створюється людиною.

Для вивчення процесів, що обумовлюють унікальність мистецтва і його видів, потрібне розуміння тісного взаємозв'язку людського існування і буття навколишнього світу. Тому особливу значущість набуває виявлення антропологічних підстав мови хореографії. Розгляд людини в якості «першопричини» пов'язаних з нею явищ дозволяє через індивіда, що є «тілесно-духовний континуум», через його природу пояснити сенс і значення навколишнього світу, тобто пізнати його. Діалектично необхідним компонентом пізнання світу як цілісності виступає художній досвід індивіда, що спирається не стільки на логічне пояснення явищ, скільки на чуттєво-емоційне їх досягнення. Усвідомлення цього факту актуалізує звернення до дослідження емоційно-інтелектуальної сторони художньої творчості.

Хореографія (від грецького *choreia* – танець і *graflo* – пишу) – або мистецтво танцю – має у своїй основі ритмічно організовані, умовні рухи людського тіла, що образно утілюють почуття і думки[2]. Вираження емоційних переживань різними пластичними рухами зародилося ще на зорі людської історії. Перші танці старовини були тісно пов'язані з характером життя і побуту людей, вони будувалися на різноманітних рухах і жестах, в які людина вкладала свої враження від навколишнього світу, свої настрої і стани, і кожен жест передавав яку-небудь думку, дію; у них людина зверталася до сил природи, яким, – не уміючи їх пояснити, – вона молилася, заклинала, приносила жертви, просячи вдалого полювання, дощу, сонця, народження дитини або смерті ворога. Серед концепцій походження танцю І. О. Герасимова виділяє космологічний, біологічний і соціальний напрями. Космологічна концепція виходить із засадничого значення ритмоутворюючого початку космосу як світопорядку, закладеного в самій суті танцю, бо танець є «явище, в якому усе підпорядковане суворим правилам числення, ритму, метра і порядку, строгому наслідуванню загальних законів форми і чіткої супідрядності частин цілого» (Х. Елліс).

Прибічники біологічного походження хореографічного мистецтва вважають, що танець людини є результатом ритуалізації поведінкових стереотипів, сценаріїв. Дослідники виявляють в шлюбних ритуалах птахів і тварин, що нагадують танці людини, в «танці бджіл», в подібностях танців метеликів, риб свідчення загальної біологічної потреби у впорядкованості рухів, що забезпечують передачу адаптивний цінної інформації, як у тварин, так і у людини.

Соціологічний погляд на походження танцю виходить з розуміння його як феномену, обумовленого соціокультурним життям людини. Зокрема, танець розглядається як модель комунікативного зв'язку, що «сфокусував в собі найбільш поширені моторно-рухові зразки, які найчастіше і успішно використовувалися в житті більшості людей визначеної культурної спільності» (О. Ломаке). І. О. Герасимова вважає, що розумні підстави, що містяться в згаданих підходах, узяті в сукупності, проливають світло на природу танцю у своєму особливому аспекті бачення: «Танець як вид мистецтва виник на певному етапі генетичної, когнітивної і культурної еволюції людства і надалі зазнавав істотні зміни»[1].

На початку ХХ ст. в творчий процес все активніше стала вторгтися імпровізаційна стихія, що яскраво виразилося, передусім, в театральній творчості (К. Станіславський, В. Мейерхольд, Є. Вахтангов, А. Таїров, М. Єврейнов). У хореографії «одухотворити» танець уперше спробувала А. Дункан. Танець, пов'язаний з її ім'ям, часто називають «вільним танцем». Дункан виступала проти класичного тренажу, що виснажував, «схемного» балетного мислення. Вона бачила сенс і призначення танцю в природному розкритті рухами і пластикою душевних переживань людини. Таким способом, будь-яка думка або емоція, що охоплює людину



при милуванні красотою природи, спогляданні картин, читанні книги, роздумі над науковою проблемою або долями суспільства, може бути виражена і пережита через танцювальний рух. Танцівник, за переконанням Айседори, створюючи танець, повинен наслідувати не придбану штучну техніку рухів, а шукати джерело усередині себе, прислухаючись до внутрішніх ритмів і даючи свободу виходу творчого імпульсу. «Перш ніж виходити на сцену, – говорила Дункан, – я повинна покласти собі в душу якийсь мотор; він почне усередині працювати, і тоді самі руки і ноги, і тіло, окрім моєї волі рухатимуться»[1]. В процесі «наповнення порожнечі» і «одушевлення» артефакту виникають танцювальні рухи, що здаються природними і індивідуальними, що виходять з внутрішнього джерела, що проникає «як би в усі пори тіла».

У ХХ ст. з'явилися нові напрями в хореографічному мистецтві: танець-модерн, танець-джаз, акробатичний танець, естрадний танець[1]. Приручивши імпровізацію, художники новітнього часу викликали до життя специфічний тип творів: на авансцену художнього процесу виступили нестійкі, позбавлені звичної стабільності форми, в структурі яких виявлялися «місця неповної визначеності» (Р. Інгарден), свідомо підготовлені для імпровізації. Увійшов до практики «чистий танець» із сміливістю втілення пластичних образів на музику Бетховена, Шопена, Ліста, Глюка, Шумана, що раніше не призначалася для хореографічного втілення («абстрактну музику»). І. О. Герасимова виявляє в цих фактах цікаву з когнітивної точки зору обставину: «ріст рівня абстрактності кінетичного мислення». Як наслідок, на перший план виходить проблема розуміння сенсу художніх творів, у тому числі хореографічних.

Проблема розуміння сенсу універсальна: використовуючи мову у будь-якій сфері людської життєдіяльності, вживаючи мовні вирази, ми вже оперуємо певними сенсами, до якої б області теоретичного знання або практики, у тому числі художньої, не відносилася вживана мова. Здатність до породження сенсів складає корінна відмінність людського мислення і практики від психіки і поведінки тварини[1]. У мистецтві ця якість проявляє себе особливо яскраво. Принцип функціонування будь-якої художньої мови полягає в можливості за допомогою слова, жесту, знаку виражати, утілювати, виявляти в зримому, наочному виді який-небудь смисловий зміст. Витвори мистецтва виступають в ролі артефактів, того, що отримало сенс, що визначає приналежність світу культури. І вони стають джерелом породження нових сенсів.

Згідно з поглядами М. Мерло-Понті, невід'ємність людини від світу визначає осмислення нею навколишньої дійсності. Тіло людини виражає символічну єдність світу і індивіда. Воно дає людині можливість, не обмежуючись своєю присутністю у цьому світі разом з іншими об'єктами, осмислять реальність своїми інтенціональними діями. Мерло-Понті пише: «Потреби і бажання людини, виражені в експресивних жестах, вписують у світ напрями, означають фігури, словом, створюють значення»[4]. Різноманіття приватних способів відношення до світу і вираження цих стосунків лежить в основі множинності сенсів. Витвори мистецтва виступають в ролі артефактів, тобто того, що отримало сенс, що визначає приналежність до світу культури, і вони самі стають джерелом породження нових сенсів. «Володіння сенсом» – це не остаточне володіння змістом, а мислення, що відкриває нові горизонти сенсу[3].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абдуллин А. Р. Культура и символ. Уфа: Гилем, 1999. – 217 с.
2. Абрамов М. Г. Знак и символ // Человек. 2006. №3. – С.72-79.
3. Абрамова Н. Л. Невербальные мыслительные акты в зеркале рационального сознания // Вопросы философии. 1997. №7. – С.99-113.
4. Мерло-Понті М. Феноменология восприятия. СПб.: Ювента: Наука, 1999. – 606 с.

Анна ГОРБЕНКО

ДЖАЗ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ІМПРОВІЗАЦІЙНИХ НАВИЧОК УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ПОЧАТКОВОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Колоскова Ж. В.

Постановка проблеми. Сучасний рівень розвитку суспільства висуває нові вимоги до організації процесу музичної освіти, оскільки вплив музичного мистецтва на формування духовної сфери та загальної культури людини беззаперечний. На жаль, тенденція до популяризації масової розважальної культури призвела до заповнення нашого інформаційного простору відвертим музичним «непотрібом» та звузила функцію музики до фонової. Музика, яку слухає молодь, характеризується наявністю яскраво вираженої метроритмічної пульсації, тому більш популярними є стилі beat box, hip-hop, gock тощо. Наразі у музичній педагогіці наявний пошук нових форм роботи та методів навчання, які б сприяли підвищенню зацікавленості молодших підлітків академічною музикою, а також позитивно впливали на зростання прагнення учнів до завершення повного терміну навчання у музичній школі. Вчителі-практики стверджують, що причиною незавершеного навчання підлітків є не тільки збільшення навантаження у загальноосвітній школі, а і відсутність бажання до вивчення серйозної музики, важке засвоєння елементарної музики академічного напрямку та необхідність підсилених занять з метою покращення моторики піаністичного апарату. Разом з тим відзначається, що зацікавленість музикою естрадно-джазового напрямку зростає й може стати фактором, який сприятиме оптимізації роботи початкових музичних закладів та стимулюватиме розвиток інтересу до музичного мистецтва загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми розвитку імпровізаційних навичок присвячено праці таких авторів, як Д. Бейкер, І. Бриль, Г. Голосов, М. Шафер, Г. Гельфгат, Дж. Рассел, О. Хромушин, Д. Крамер (навчання джазової імпровізації), О. Геталова, Д. Крамер, В. Тимофеев, В. Баранов, Т. Смирнова, Л. Богдан, О. Обухова (дослідження проблеми запровадження джазової музики та імпровізації до навчально-виховного процесу).



Мета нашої статті – дослідження розвитку імпровізаційних навичок учнів початкових музичних закладів засобами джазової музики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні дослідники поняття «музична імпровізація» вважають її характерними ознаками безпосередність творчого висловлювання, наявність віртуозного володіння формотворчими та виконавськими навичками та розуміють імпровізацію як можливість виявлення особистісних рис музиканта. Вони переконані, що навчання імпровізації є одночасно й навчанням композиції, оскільки в її основі лежить принцип, що реалізує миттєвий творчий імпульс безпосередньо у звуках, і відразу у завершеному вигляді [5, с. 35]. Імпровізаційність як вид спонтанної творчої діяльності належить до відмінних властивостей джазу. Вона сприяє підвищеній експресії виконання, сприяє встановленню взаємодії між музикантом та слухацькою аудиторією, залучаючи їх до співтворчої діяльності. Імпровізація демонструє не результат, а процес створення музики і є показником професійної майстерності джазового музиканта загалом [2, с. 9-10].

Джазова імпровізація – це вид художньо-креативної діяльності, під час якої творчий продукт створюється оригінальними музично-виражальними засобами художньої системи джазового мистецтва.

О. Павленко з'ясовано, що джазова імпровізація є базисним елементом джазової музики. Виразальні засоби імпровізаційної техніки у джазі надзвичайно різноманітні. Це зумовлено особливостями різних джазових стилів, індивідуальною виконавською манерою музикантів, специфікою характерних для цього виду мистецтва музичних форм і жанрів. Виявлено, що спонтанність, як головна якість імпровізації, зовсім не передбачає неупорядкованого набору звуків. Джазовий імпровізаційний процес має свою логіку і послідовність будови. Будь-який тип імпровізації передбачає застосування підготовлених музичних фраз, цитат, цифрових чи буквених позначень тощо. Джазові музиканти, створюючи свої композиції, певною мірою планують майбутню імпровізацію, хоча результат завжди непередбачуваний.

Імпровізаційні вміння є важливою складовою загальномузичних вмінь. Встановлено, що вміння джазової імпровізації формується у процесі активної художньо-творчої діяльності та цілеспрямованого педагогічно керованого впливу [4].

На початку 90-х років ХХ ст. відбувається значний підйом популярності та необхідності джазового навчання в Україні. У цей період педагоги, музиканти, композитори виявили значний інтерес до джазового мистецтва та імпровізації. Головні навчальні центри знаходяться у Києві, Одесі, Харкові, Львові та Вінниці. Огляд науково-методичних матеріалів по класу імпровізації дає підстави вважати, що навчання цьому мистецтву є найбільш актуальним для джазових та естрадних виконавців. Аналізуючи програму навчання імпровізації, можна зробити висновок, що кожен педагог має свою власну методику. Так, наприклад, доцент Харківського інституту мистецтв Г.Л. Гельфгат, створив навчальну програму, яка розрахована на восьмирічне навчання у ДМШ та ДШМ і поділив їх на три етапи:

1. Початкове навчання імпровізації (0-1 кл.). Гра найпростіших вправ на фортепіано, підбір інтервалу без усвідомлення, на слух – від заданої педагогом ноти. Побудова на слух інтервалу, виконаного педагогом. На цьому етапі необхідно постійно змінювати задану ноту, охопивши поступово всі звуки в октаві, подаючи першу ноту у різних октавах. Починати з великої секунди, а потім терції. Ритм найпростіший.

Для швидкого оволодіння клавіатурою слід вчити з нот та підбирати на слух вправи, п'єси та етюди у різних тональностях. Для більш здібних учнів, що швидко засвоюють матеріал, цілком можливе вивчення понять "каданс" і "речення-період" (4-8 тактів). Варто підтримувати пошук учнями більш складних акордів (без їхнього усвідомлення) та вчити поняття "зворот", гармонічна "схема" типу T-V, T-V-I, IV-V-I тощо.

2. Імітація найпростіших звуко-зображальних інтонацій на фортепіано (позамузичні моделі 2-4 кл.):

а) Імітація голосів тварин і птахів (ритм, інтервалка).

б) Зображення діалогів тварин (регістри, інтонації).

в) Вільне використання вивчених засобів для "розповіді з життя тварин" на сюжети, що складаються самими учнями.

г) Вправи з визначення й запам'ятовування інтервалів шляхом асоціацій: "сигнал труби", "клаксон автомобіля", "гудок тепловозу" тощо.

Використання ритмічного малюнка як моделі:

1) Підбір мелодії за ритмічними схемами, запропонованими педагогом або самим учнем.

2) Вправи за програмою на кшалт "прогулянка", "на ослику", "катання на човні", "поїздка на велосипеді", "потязі" і т.ін.

3) Ознайомлення учнів з творами композиторів, що передають "рух".

Потрібно звертати увагу учнів на те, як швидкість та метроритм впливають на характер і зміст музики.

Зміна мелодії шляхом "трансформації" жанру, залежно від ритму, характеру акомпанементу, ладу, регістрів тощо.

Знайомство учнів з п'єсами з яскраво вираженими елементами програмності (танці, жанрові сценки й т.ін.) з будь-яких збірників фортепианних п'єс.

3. Заняття з імпровізації, починаючи від 5 класу, слід проводити із широким використанням так званих "музичних моделей", сполучаючи їх, за можливості, із заняттями зі створення музики. Разом з тим автором рекомендовано періодично повертатися до вивченого у молодших класах матеріалу, використовуючи в імпровізаціях окремі "позамузичні" моделі (особливо у варіаційних циклах і "рапсодіях"-фантазіях). Починаючи від 5-го класу, більш широко вивчаються проблеми джазової імпровізації. Для учнів естрадних відділень, а також окремих учнів фортепианних відділів, що виявляють підвищену цікавість до джазової музики, заняття з джазової імпровізації можуть бути значно розширені.



Автор програми зазначає, що навчання джазовій імпровізації вимагає наявності навичок джазової імпровізації у викладача, що проводить заняття. "Теоретичне" проходження цього розділу нічого, крім шкоди, не приносить. Тому запроваджувати заняття з джазової тематики до навчального процесу потрібно лише тоді, коли у даному музичному навчальному закладі є наявні викладачі, компетентні у цій галузі, що люблять джаз і вміють імпровізувати у джазовій манері. В інших випадках краще обмежитися імпровізацією на пройдені моделі та вивченням джазових гармоній і ритму, чого буде цілком достатньо для елементарної естрадної практики.

Наприкінці кожного навчального року Г. Гельфгат рекомендує проводити відкритий творчий залік – концерт імпровізацій, систематично привчаючи учнів до імпровізації на естраді. Для старших дітей можливі різноманітні "конкурси імпровізаторів" [1].

У сучасній системі музичної освіти присутні найрізноманітніші форми і методи розвитку виховання учнів. В освітніх установах початкового, середнього та вищої ланок поряд з індивідуальним навчанням в інструментальному класі присутні різні форми занять, пов'язані з колективним характером роботи: групові та індивідуально-групові форми занять з різних дисциплін, заняття в класі інструментального ансамблю.

Колективний характер роботи, спільність цілей і завдань, почуття відповідальності перед виконавчим колективом, роблять клас інструментального ансамблю найбільш ефективною формою навчально-виховного процесу

В процесі спілкування, відбувається особистісне становлення людини, формуються його життєві принципи і погляди, відбувається розвиток емоційним та інтелектуальним сфер, накопичення знань. В результаті спільної творчої діяльності в учнів розвиваються такі необхідні вміння як:

- вміння орієнтуватися у відносинах з партнерами по ансамблю в співвідношенні свого та їх рольового статусів;

- вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, критично оцінювати себе і виділяти гідності інших;

- вміння визначати характер партнера по спілкуванню, його настрій, мотиви поведінки;

- вміння відчувати взаємодопомогу і взаємовідповідальність у процесі спільної діяльності тощо.

Отже, зазначимо, що групові форми роботи в індивідуальному класі інструментальної підготовки можуть стати пріоритетними у розвитку в учнів навичок міжособистісного спілкування. Учні, спілкуючись в ансамблі, співвідносять свої успіхи з успіхами інших, рівняються на кращих, переймають один у одного досвід, удосконалюють професійні навички. На цій основі природно виникає творче змагання – один з найважливіших стимулів активізації ініціативи і індивідуальних творчих можливостей кожного з учасників ансамблю.

Під час індивідуального навчання учень сприймає своїх ровесників як суперників, а партнер у ансамблі стає його однодумцем, тому їх стосунки ґрунтуються на спільній діяльності, емоціях та переживаннях за успіх виступу. Природно, що при довірчому і доброзичливому характері спілкування між учнями підвищується взаємна відповідальність і взаємодопомога, і як наслідок, створюються сприятливі умови для розвитку різних музичних здібностей: музичного слуху, ритмічного відчуття, музичної пам'яті, рухової моторики, емоційної чуйності тощо. Особливо сприяє розвитку комунікативних навичок мистецтво джазу. Як справедливо зазначає В. Ю. Озеров, джаз, в порівнянні з легкожанровою естрадою, домінуючою в структурі масового музичного споживання, особливо цікавий і привабливий як предмет вивчення, а також як матеріал для вирішення різноманітних методичних і художньо-виховних задач [3]. Наразі саме джаз, як самостійний, творчо-активний і життєздатний вид музичного мистецтва, стає необхідною ланкою в педагогічній моделі сучасної музичної культури.

Досить багатий практичний досвід дозволяє нам констатувати, що вивчення у дитячих музичних школах естрадно-джазової музики як найбільш комунікативного виду музичного мистецтва укладає в собі необхідні передумови для вирішення цілісного комплексу загально-педагогічних і музично-педагогічних завдань (в даному випадку мова йде про розвиток відчуття ритму, тембру, форми, вироблення правильного розуміння спонтанного музичного висловлювання, засвоєння основ практичного музикування і аналізу різноманітного звукового матеріалу, виховання, слуху тощо).

Вивчення джазу, його стилів, шкіл, напрямків, так само як і творчість його окремих найбільш талановитих представників, є необхідним компонентом спеціалізованої естрадно-джазової освіти, який нещодавно набув широкого розвитку. Необхідно, однак, відзначити, що в освітніх установах академічного напрямку також спостерігається зростання інтересу до естрадно-джазової музики. Це можна пояснити тим, що історично джаз залишається джерелом багатьох сучасних форм і жанрів масової музичної культури, знаходиться в постійній взаємодії з ними, а також впливає і на академічне мистецтво.

Слід додати, що джазова музика, що володіє гострою імпульсивною ритмікою, барвистою гармонією, природним чином входить в область музичних інтересів молодого покоління, якому близька експресивна і ритмічна музика, яка закликає до руху. Таким чином, інтерес до даного виду мистецтва виправданий як з професійно-практичної, так і з педагогічної точки зору.

Отже, на нашу думку, є доцільним уведення до ансамблевого музикування елементів імпровізації, яка сприяє розвитку і формуванню всіх передумов, необхідних для творчої виконавської діяльності, а також має вплив на становлення творчих і дружніх стосунків між учасниками. Наразі найпоширенішим видом ансамблевого творчості в музичній школі є фортепіанний дует. Поряд з ансамблевим репертуаром академічної спрямованості рекомендується використовувати в роботі збірники фортепіанних ансамблів В. Дулово, В. Семенова, М. Шмітца, М. Мордасова та ін. авторів, якими учням різного віку надається чудова можливість познайомитися з особливостями джазової стилістики. Матеріал досить простий і, як показує



практика, з часом ця методично виправдана "простота" спонукає багатьох викладачів, а іноді і самих учнів ускладнювати гармонію, змінювати фактуру, розвивати і збагачувати басову лінію супроводу, що і є початковими паростками імпровізації. Властива дітям невгамовна фантазія є благодатним фундаментом для розвитку імпровізаційності, як наслідок, – розвитку творчої активності, сміливості та комунікативної свободи [5, с. 12-16].

Висновки. Нові освітні завдання вимагають від життя нових напрямів діяльності і потребують інноваційних методів роботи, які далеко не завжди мають зв'язок зі старою, звичною методикою викладання. Дитина, навчаючись в музичній школі, вивчаючи традиційний репертуар, повинна всебічно розвиватися – імпровізувати. Таким чином, потрібно виховувати у школярів естетичне почуття розуміння музики; розвивати бажання вчитися, залучивши джазову імпровізацію до навчально-виховного процесу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гельфгат Г. Л. Сочинение и основы импровизации. Импровизация на фортепиано / Г. Л. Гельфгат: программа и методические указания для детских школ искусств. – Киев, 1988. – 23 с.
2. Овчаров И. В. Импровизация в музыке: сущность, структура, методы формирования и профессионального совершенствования в процессе музыкальных занятий (на материале учебной работы в классах эстрадно-джазового искусства) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. : спец. 13.00.08 "теория и методика профессионального образования" / Овчаров Игорь Владимирович – Белгород, 2011. – 35 с.
3. Озеров В. Ю. Джаз. США / Озеров В. Ю.: Учеб.-справоч. пособие. – Ч. 1. – М.: Изд-во Гос. муз. пед. ин-т им. Гнесиных, 1990. – 159 с.
4. Павленко О. М. Методика формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки / О. М. Павленко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. – Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 2 – С. 106-111.
5. Сродных Н. Л. Основы джазовой импровизации в структуре профессиональной подготовки педагога – музыканта [Текст] : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : ООО «Издательский дом „Ажур“», 2015. – 240 с.

Ніна ГОРДІЄНКО

«ЖИВОПИСНА УКРАЇНА» ЯК ОДНА З ПАТРІОТИЧНИХ СТОРІНОК БАГАТОГРАННОГО ТАЛАНТУ Т. Г. ШЕВЧЕНКА

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Куркіна С. В.*

Актуальність і постановка проблеми Геніальна творчість Тараса Шевченка зробила його постать хрестоматійним символом українства, незламності народного духу, одним з потужних чинників формування й розвитку української культури, професійної літератури й мистецтва. Водночас, Шевченко, який народився й виріс у середовищі простих селян-кріпаків ніколи не втрачав зв'язку з народною творчістю, як у царині слова, так і у живописі.

Отже, Шевченко є не лише поетом і письменником, хоча ця сторона його творчості є найбільш відомою й вивченою. Він є водночас і національним ідеологом, консолідатором українського етносу, філософом-утопістом, погляди якого мають глибоке за своєю актуальністю гуманістичне звучання. Без перебільшення можна сказати, що сучасна незалежна Україна постала на монолітному камені духу, думки й слова Кобзаря.

Дослідження численної наукової літератури, пов'язаної із вивченням творчості Тараса Шевченка, вказують на те, що сторінки творчості Кобзаря-художника є менш відомими загалом, більшість школярів, а навіть і студентів мистецьких спеціальностей дивуються, коли дізнаються, що межі таланту ніби-то усім відомого генія України, є значно ширшими і охоплюють також і галузь образотворчого мистецтва.

За таких обставин вважаємо, що обрана тема дослідження багатогранного художницького таланту Т. Г. Шевченка через висвітлення змісту, стильових і жанрових особливостей окремого циклу офортирів «Живописна Україна» є цікавою й такою, що має певну наукову новизну.

Аналіз досліджень і публікацій Художня, зокрема образотворча спадщина Тараса Шевченка мала великий вплив на розвиток української культури, визначення її ідентичності. Говорити й писати про життєвий і творчий шлях великого Кобзаря – письменника, поета, драматурга, художника, громадянина, водночас і просто і складно. Не дарма у літературознавці, культурології, художницьких колах склався окремий напрям – шевченкіана. Шевченкознавці, які мають у своєму доробку багато наукових розвідок, присвячених дослідженню різних аспектів життя і творчості митця, називають його «батьком нації», «першим патріотом», «українським Прометеем», «національним генієм» тощо. Адже, саме Шевченку вдалося поєднати народну творчість із професійними підходами, сформувати український національний світ, піднести українське мистецтво на світовий рівень.

Осмисленням художньої спадщини, професійного дару Шевченка-художника, вивченням особливостей техніки малювання й живопису у різний час займалися письменники й публіцисти, живописці й графіки, педагоги, літературознавці й мистецтвознавці, державні і культурні діячі Д. Антонович, В. Анісов, О. Білецький, Ф. Бурлак, П. Говдя, В. Касія, О. Корнійчук, Д. Копиця, Є. Середа, Д. Степовик, К. Чумак й багато інших. Для багатьох із них шевченкіана стала стрижнем дослідницької, наукової діяльності. Сучасні ж науковці В. Старченко, М. Фомічова, С. Нічкало займаються вивченням творчості Шевченка-художника в контексті формування й розвитку професійного мистецтва в Україні, розкривають зв'язок народної малярської традиції з творчістю Кобзаря, який починаючи як самоучка, згодом, після років наполегливого навчання в класі Карла Брюлова, здобув звання академіка гравірування наданого його петербурзькою Академією мистецтв.

Однак на сьогодні не існує окремої наукової розвідки, яка б досліджувала особливості художньої мови задуманого митцем, але не повністю реалізованого за життя художника, циклу офортирів «Живописна Україна».



Отже, мета статті полягає у дослідженні стильових і жанрових особливостей творчості Т. Г. Шевченка – художника на прикладі циклу офортів «Живописна Україна».

Виклад основного матеріалу «Живописна Україна» Т. Г. Шевченка – це правдива, схвильована розповідь художника-патріота. Проте, на жаль, за життя йому не вдалося повністю здійснити свій великий задум. Він спромігся видати лише два випуски «Живописної України», які вийшли наприкінці 1844 року. У кожному випуску було по три естампи. Історичне минуле у них представлене офортом «Дари в Чигирині 1649 року», сучасний Шевченкові народний побут і фольклор – естампами «Судна рада», «Старости» та «Казка», природа і стародавня архітектура України – пейзажами «У Києві» та «Видубицький монастир у Києві». Чотири офорти супроводжувалися авторським текстом, награвірованим Шевченком під зображенням безпосередньо на дошці.

Зупинимось на характеристичі сюжетів та художньо-образних, стильових особливостей цих офортів.

Історична композиція «Дари в Чигирині 1649 року» свідчить, як глибоко Т. Г. Шевченко відчував цю історичну подію, міркував про її наслідки, історичну й політичну ситуацію, в якій вона відбувалася. Образ Богдана Хмельницького цікавив митця все життя, але він по-різному, не лише позитивно трактував наслідки його політичних рішень, вважав, що кроки, які гетьман зробив назустріч Росії, призвели зрештою до втрати незалежності й свободи. Про Богдана Хмельницького як про видатного політичного діяча і полководця, непересічну, але й неоднозначну особистість, Тарас Григорович висловлюється суперечливо в цілому ряді літературних творів («Гайдамаки», «Никита Гайдай», «Великий льох» та інші). У малярському ж доробку цей образ подається лише з позитивних сторін.

Не менш цікавий офорт «Судна рада», в основі якого лежить гострий соціально-викривальний мотив. Тут Т. Г. Шевченко зображує сільський сход, який, за народним звичаєм, має розв'язати суперечку між односельцями. Селян судять їм рівні – такі ж селяни. Тарас Шевченко протиставляє цей справедливий, привселюдний народний суд судові царському, поміщицькому, чиновницькому. Дослідник творчості Т. Г. Шевченка Л. Владич зазначає: «З глибокою шанобою до носіїв народної правди й честі змальовує художник трьох стариків-суддів. Але за рогом хати бачимо чоловіка, одягненого не по-селянському. Не важко здогадатися, що цей персонаж – писар, сільська п'явка, хабарник і п'яниця, який наживається з неписьменності й затурканості кріпаків. Тож викривна тема Шевченкового офорта: ось він, «представник влади», продажний вершитель селянської долі» [1, с. 16].

Офорт «Старости» – ще одна жанрова картинка з життя українського селянства. На ньому ми бачимо сцену сватання. Дія відбувається в селянській хаті. Наречена пов'язала старостам рушники і подає на тарілці своєму зарученому хустку. Вся сцена сповнена урочистості, глибокої людяності й теплоти. Відчутним є те, що Шевченка цікавить не сам обряд, а висока мораль простого люду. Тема сім'ї і шлюбу глибоко хвилювала художника. Він вводить глядача в світ високих, благородних почуттів, властивих простому українському народові.

Геніальний Шевченко немовби протиставляє високу мораль простих, часто неписьмених трудівників розбещеності панівних класів дворянсько-поміщицького суспільства. Разом з тим сюжет офорта сприймається як протест проти одруження без любові і справжніх почуттів «з волі пана», що було звичайним явищем на селі за часів кріпацтва [1, с. 14].

Т. Г. Шевченко не раз звертався до цієї теми й неодноразово, у багатьох творах викривав гнилу, фальшиву мораль багатіїв, у середовищі яких шлюб із розрахунку – явище звичайне, а кохання є предметом купівлі й продажу. Подібні жанрові картини зустрічаються і в поетичній творчості Шевченка. У баладі «Тополя», поемі «Мар'яна-черниця», драмі «Назар Стодоля», поемах «Княжна», «Петрусь», «Наймичка», повісті «Княжна» та інших він звертається до цієї теми.

Український фольклор, народні уявлення про життя і смерть, справедливість представлені офортом «Казка». Він побудований на сюжеті, що часто зустрічається в народній творчості, – як Солдат обдурив Смерть. Сцена розмови Солдата зі Смертю набула в офорті жанрового характеру. Смерть з косою в руці одягнена в українське жіноче вбрання: на ній намітка, плахта і фартух. Безногий Солдат частує її тютюном. Цілоком казковий сюжет, що розгортається на реальному характерному українському пейзажі: старій хатині під деревами й вітряком. У такий спосіб автор приховав їдку сатиру на миколаївську солдатчину. Перед нами не ілюстрація до казки, а страшна своєю життєвою правдою картина: покаліченого царською службою солдата, який, нарешті, повертається додому, на околиці рідного села чекає смерть [1, с. 18].

Образ миколаївської солдатчини, страшного соціального лиха, від якого терпіло закріпачене село, часто постає і в літературних творах Шевченка. Цей живописний твір Тарас Шевченко створив у 1844 році, тобто у цей самий час він написав поеми «Сова», «Сон», «Кавказ». Пізніше він напише ще одну геніальну поему «Москалева криниця», що містить такі гіркі рядки:

Після великої зими

Вернувся і Максим безногий:

В поході, каже, загубив.

Та срібний хрестик заробив! [8, с. 290].

Два пейзажні офорти «Видубецький монастир у Києві» та «У Києві» – свідчать не лише про безмежну любов Шевченка до батьківщини, до її чарівної природи, а й про його високу майстерність пейзажиста. Це перші завершені пейзажі, виконані художником з натури.

Під час цієї подорожі до України Т. Г. Шевченко вперше поглянув на рідну природу очима художника.

В офорті «Видубицький монастир у Києві» Шевченко показує одну з найцікавіших пам'яток давньоруського зодчества на Україні – Михайлівську церкву Видубицького монастиря, збудовану в XI столітті.



Старовинна церква, оточена густими деревами, притулилася до прибережних дніпровських горбів. Ліворуч видно річку, човни [1, с. 20]. Органічний зв'язок з природою, з навколишнім пейзажем – найхарактерніша риса української національної архітектури. Отже, Шевченко не лише милується красою рідного краю, але й прагне познайомити усіх, навіть тих, хто ніколи не був на його батьківщині, з особливостями українських краєвидів.

За три роки наполегливої праці він досяг такої майстерності у справі творення офортів, яка справедливо дістала йому славу першого офортиста Росії і одного з видатних офортистів світу. Художники та друзі називали Т. Шевченка «російським Рембрандтом», а імператорська Академія мистецтв змушена була присвоїти Шевченкові почесне звання академіка гравюри [4, с. 56].

Сам Т. Г. Шевченко, працюючи над офортами з серії «Живописна Україна» зауважував: «Из всех изящных искусств мне теперь более всего нравится гравюра. Быть хорошим гравером значит быть распространителем прекрасного и поучительного в обществе. Значит – быть распространителем света истины. Значит – быть полезным людям» [7, с. 73].

Нагадаймо, що гравюра, на відміну від творів малярства, являє собою не безпосередньо виконане, а спрацьоване у зворотному вигляді на твердому матеріалі, а потім відтиснуте графічне зображення. Про переваги техніки та способи її використання більш детально довідемося у Д. Антоновича, який писав: «Вигода виготовляти зображення у такий спосіб є в тому, що оригінал малярського твору завжди буває один, а коли майстер повторить декілька разів свій твір, то це вже будуть повторення або й копії творів малярського мистецтва, тоді як гравюру можливо відтискувати у великому числі примірників, і всі відтиски однаково будуть оригіналами. Способів, якими на металевих дошках заглиблюють рисунки, є багато: в основі це або способи безпосередньо видряпувати на металевій дошці зображення гострою голкою чи штихелем (спеціальним крицевим інструментом для дряпання металеві дошки), або способи витравлювання зображення на металевій дошці кислотами чи взагалі розчинами, що травлять метал. Крім того, вживають і сполучення цих обох способів: різання і травлення металеві дошки для виготовлення тої самої гравюри. Коли металева гравірувальна дошка виготовляється травленням розчинами, то тим способом виготовлена гравюра називається офорт. Офорт виготовляється в той спосіб, що гравірувальну металеву дошку покривають тоненьким шаром лаку, а коли він застигне, тоді голкою роблять на дошці потрібне зображення. Там, де пройшла голка, лак знято, й туди проходить роз'їдаючий розчин, що протравлює відповідні місця» [2, с. 29].

У цьому контексті є цікавим, що і в цій галузі Т. Шевченко виступає як новатор, оскільки і в техніці виконання офортів він також йде своїм шляхом. Манера, у якій виконано цикл «Живописна Україна» є дуже цікавою, оскільки «...ці естампи - перші відомі нам спроби Шевченка в галузі офорта - переконують, що в техніці рисування голкою мистець ішов своїм шляхом. В його гравюрах переважають спокійні, стримані паралельні лінії. Він заздалегідь обдумує і зважає кожен рух голки. В своїй манері офорта Шевченко насамперед мав на меті ясне й чітке опрацювання форми світлотінню. В цьому виявилось його реалістичне прагнення зробити естампи максимально зрозумілими для глядачів» [1, с. 23].

Дослідників творчої спадщини Т. Г. Шевченка цікавить питання, чому художник звернувся до техніки офорта для здійснення задуму циклу «Живописна Україна», де й коли він оволодів цією технікою?

На той час в Росії найпоширенішою естампною технікою була різцева гравюра на міді, а офорти застосовували як допоміжну техніку в роботі над нею. Пізніше інтерес у художників до офортів збільшився, тому що техніка офортів є більш демократичною, якщо порівнювати із гравюрою різцем, і дає можливість тиражувати твори порівняно легко й швидко. Офорт має й іншу, дуже важливу перевагу перед різцевою гравюрою: він дає значно ширші можливості для реалістичного відтворення дійсності суто живописними засобами. Саме це, мабуть і приваблювало Т. Шевченка. Стосовно того у кого він міг навчитися техніці офорта є певні припущення. Карл Брюллов, який був вчителем Кобзаря, В. Штернберг, П. Петровський, О. Козлов – були друзями й співучнями по майстерні К. Брюллова. Можливо, вони робили експерименти у галузі гравюри й офорту, можливо, А. Сапожников, із яким Т. Шевченко спілкувався у Петербурзі, зацікавив його цією технікою, оскільки саме він перший почав робити копії з мідних гравірованих дошок за допомогою гальванопластики. Цілком ймовірно, що Т. Шевченко користувався також порадами гравера Ф. Слюджинського, який, за дорученням Тараса Григоровича, друкував тираж офортів «Живописної України».

Таким чином, Шевченкові офорти відкрили нову яскраву сторінку історії українського образотворчого мистецтва й художньої культури. Однак, зіткнувшись із значними матеріальними труднощами, адже таке видання вимагало значних коштів, Шевченко змушений був шукати допомоги й підтримку для здійснення свого задуму. Більшість його листів датованих 1844 роком містять заклики і прохання допомогти йому в здійсненні великого й складного задуму [1, с. 54]. Більшість меценатів відмовляла йому, хтось погоджувався на одноразову допомогу, Товариство заохочування художників висловило свою підтримку, але не мало значних коштів для надання допомоги.

Та Шевченко потребував не тільки матеріальної підтримки. Задуманий ним цикл вимагав також участі письменників, істориків, громадськості. З повідомлення «Северной пчелы» і листів Т. Шевченка дізнаємося, що це мали бути вчений О. Бодянський, український письменник й історик П. Куліш, академік П. Бутков, історик А. Стороженко, польський письменник М. Грабовський. О. Бодянський ввічливо відмовив, про допомогу інших вищевказаних нічого не відомо. Що ж до П. Куліша, то він не лише не допоміг художникові, а й відверто вороже зустрів повідомлення про вихід перших офортів циклу. Коли читаєш листування митця, досліджуєш документи, що стосуються «Живописної України», вражає наполегливість художника, мужність, з якою він боровся за здійснення своєї справи. З них можна простежити, як Т. Шевченко вже на перших порах змушений був скорочувати, стискувати свій так широко й детально розроблений план» [1, с. 60].



Т. Шевченко працював надзвичайно плідно, у його доробку велика кількість замальовок, акварелей, малюнків, які повинні були стати матеріалом для майбутніх офортів циклу. Але постійний брак коштів, відсутність однодумців, які б взяли на себе організацію й друк, зрештою проявлялося в тому, що Шевченкові доводилося постійно відкладати випуски «Живописної України». Проте, працюючи художником Київської Археографічної комісії, Шевченко продовжував збирати для омріяного циклу творчий, живописний матеріал.

У проспекті, надрукованому на зворотному боці обкладинки перших випусків, повідомлялося, що «в 1845 году выйдут картины следующие: 1-е. Виды. Чигирин. Суботове, Батурин, Покровская Сечевая церковь. 2-ое. Похороны молодой (невесты), Ой ходив Чумак сим рик по Дону (песня), Свадебный обряд и Жнива. 3-е. Иван Пидкова во Львове, Сава Чалий, Павло Полуботок в Петербурге, Семен Палий в Сибири» [1, с. 62]. Як бачимо, Шевченко, як ніхто до нього з українських художників, поставив перед собою завдання неабиякої патріотичної ваги, а саме: познайомити світову спільноту з життям і побутом української народу, з його минулим, з чарівною красою української природи.

Отже, малюнки Т. Шевченка 1845-1847рр. стали підготовчим матеріалом для наступних випусків видання. Тож не матеріальні і організаційні труднощі, з якими зіткнувся художник, готуючи перші випуски «Живописної України», а саме арешт у травні 1847 року і заслання перешкодили йому у реалізації свого задуму щодо цього циклу. Тож арешт і заслання остаточно поклали край цій роботі. Але викликає сумнів, чи зміг би Т. Шевченко видати й розповсюдити наступні випуски «Живописної України», навіть тоді, коли б він знаходився на свободі. Адже викривальна тенденція «Живописної України» рано чи пізно викликала б заборону цього видання царською цензурою, бо від таких передових й навіть революційних для того часу творів, від образів селян на естампах «Живописної України», за висловом сучасників, «пахло онучею».

Цікавим є те, що тодішні українські націоналісти й патріоти зустріли «Живописну Україну» з неприхованою люттю. Жоден з них не допоміг матеріально, не підтримав морально, такі як П. Куліш, організували цькування Кобзаря в пресі. Можливо, це була заздрість, особиста неприязнь або розходження політичних поглядів. Дуже цінною для нас є згадка про Шевченка-поета і його «Живописну Україну» сучасника Т. Шевченка російського громадського діяча М. Момбеллі: «Шевченко закінчив курс малювання в Академії мистецтв, і хоча він не першокласний митець, проте в його малюнках і картинах, здебільшого недбало виконаних, вгадується талант. Досі він видавав у Петербурзі якийсь живописний журнал, що називався, здається, «Живописна Україна» чи «Живописна Росія», – не пам'ятаю вже... Більше йому щастить у літературі. Малороси вважають його одним із своїх улюблених поетів, котрих так небагато. Він написав поему «Гайдамаки» й чимало інших віршів, назв яких я не пам'ятаю. Майже всі його твори написані чистою малоросійською мовою. Я малоросійської мови не знаю або знаю надто слабо, а тому не можу судити; але малоросіяни кажуть, що Шевченко – справжній поет, поет із почуттям, поет з натхненням. Років зо два тому я зустрів Шевченка у Гребінки. Шевченко завжди виявляв велику прихильність до своєї батьківщини – Малоросії... Усе малоросійське його радувало і захоплювало. Мотив чи пісня малоросійська викликали сльозу з очей патріота» [1, с. 99].

Перше повідомлення про «Живописну Україну» ми знаходимо на сторінках журналу «Северная пчела». На сторінках видання зазначається: «...людина, яка є громадянином світу і все високе, витончене знаходить відгомін в її душі. Що ж сказати про те, коли одного погляду досить, щоб воскресити в нашій пам'яті і батьківщину, і звичайні предків, і події, що яскраво вирізнялися із звичайного побутописання землі, де ми почали жити й почувати! Досягти цього було великим подвигом, а посильне тому сприяння повинно становити наш обов'язок. Сповнений цього переконання, відомий і любимий поет-живописець Т. Г. Шевченко вирішив розпочати видання, яке він назвав «Живописна Україна» [1, с. 105].

Отже, «Живописна Україна» займає важливе місце в художній спадщині Тараса Григоровича Шевченка. Сама ідея такого видання свідчить про те, що Шевченко-художник так само як і Шевченко-поет керувався прагненням правдиво показати життя рідного народу, показати його страждання, оскільки гострі соціальні мотиви, викривальна риторика супроводжують творчість Шевченка протягом життя.

Важливе місце належить «Живописній Україні» і в офортній спадщині Шевченка. Хоч після повернення із заслання художникові довелося багато в чому заново опанувати техніку гравірування, досвід, набутий за молодих років став йому в пригоді. Працюючи над своїми уславленими офортами, що принесли йому звання академіка гравюри, Шевченко звертався до тих самих прийомів, які він застосовував у роботі над «Живописною Україною». «Художник спочатку наносив найтемніші місця рисунка, злегка травив їх у кислоті, а відтак поступово додавав усе нові й нові штрихи. Після кожного травлення ці штрихи виходили дедалі слабші й тонші, а попередні ставали ширшими й глибшими. Тому на відбитках, поруч із штрихами довгого травлення, зустрічаємо й штрихи тільки злегка затравлені, ніжні» [5, с. 31]. Створивши «Живописну Україну», художник заявив про себе як про одного із зачинателів критичного реалізму у вітчизняному образотворчому мистецтві.

Висновки 3 огляду на вищевказане вважаємо, що Шевченко посідає виняткове місце в українській художній культурі. І якщо унікальна за змістом і художньою мовою збірка «Кобзар» відкрила новий етап у розвитку професійної української літератури, то його живописна і граверська творчість також стала винятковим явищем не тільки українського, а й світового образотворчого мистецтва.

Доведено, що провідним мотивом творчості Шевченка-художника як і Шевченка-поета є самовіддана й беззастережна любов до своєї Батьківщини, а весь життєвий шлях митця є самовідданою боротьбою за свободу свого народу: свободу слова, віри, буття.

Дослідження циклу «Живописна Україна» показує, що Шевченко-художник і гравер досяг виняткової майстерності і виразності, сили художнього впливу і в своїх образотворчих студіях. У творах цієї серії ми



бачимо глибокі патріотичні почуття, відчуваємо не тільки найтонші настрої, емоції і думки, а й філософські й соціально-політичні узагальнення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Владич Л. «Живописна Україна» Тараса Шевченка. – К.: Мистецтво, 1963. – 128 с.: іл.
2. Говдя П. Т. Г. Шевченко – художник. Нарис. К.: Мистецтво, 1955. – 95 с.: іл.
3. Жадько В. Київська земля – Тарасова колиска: цикл документальних нарисів. – К.: Вид-во «Преса України». – 640 с.
4. Касян В.І. Мистецтво Тараса Шевченка – К.: Знання, 1963. – 78 с.
5. Касян В.І. Офорти Тараса Шевченка: альбом репродукцій. – К.: Мистецтво, 1964. – 158 с.
6. Світи Тараса Шевченка: збірник статей до 185-річчя з дня народження поета Т. П. / ред. М. Залеська-Онишкевич, А. Гуменецька, І. Фрізер. – Нью-Йорк: Львів – Наукове товариство ім. Шевченка. – 2001. – 416 с.
7. Тарахан-Береза З. П. Шевченко поет і художник. – К.: Наукова думка, 1985. – 184 с.
8. Шевченко Т. Г. Кобзар. – К.: Державне видавництво художньої літератури. – 1954. – 493 с.

Ольга ДАШЕНКО

СПЕЦИФІКА ОВОЛОДІННЯ НАВИЧКАМИ АКВАРЕЛЬНОЇ ТЕХНІКИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент Кириченко О. І.

У статті розглядається місце акварельного живопису в навчальному процесі з образотворчого мистецтва в загальноосвітніх школах. Підкреслюється, що акварель – відносно простий у використанні і пластичний для творчості матеріал, і це ідеально підходить дітям. Досліджується прогнозований рівень розвитку образотворчих навичок акварельного живопису в учнів, аналізуються запропоновані програми і посібники, спрямовані на формування цих навичок.

Ключові слова: акварель, техніка акварелі «по-мокрому», *Alla Prima*, лесування, пластичність акварелі, навички у роботі з аквареллю.

Актуальність теми. Акварель як самостійна художня техніка являє собою особливий виразний матеріал, придатний для творчості в усі вікові періоди. Маючи властивості графічного та живописного характеру, акварельні фарби дають змогу створювати різнохарактерні образи в залежності від творчого задуму художника. Можна зазначити, що здебільшого техніку акварелі розглядають як легкий у використанні, розвиваючий матеріал у дошкільній освіті або як виразну техніку з рядом особливостей у спеціалізованих художніх закладах [12]. В зв'язку з цим курс акварелі, запропонований програмами з образотворчого мистецтва для загальноосвітніх шкіл, здебільшого залишається не розкритим у повному обсязі. Учні, які не відвідують додаткових занять з мистецтва чи не навчаються в спеціалізованих художніх навчальних закладах, можуть мати недостатній рівень сформованості навичок роботи з основними художніми матеріалами для досягнення заданих освітніми стандартами компетентностей.

Проблеми акварелі як унікальної техніки неодноразово розглядалися багатьма мистецтвознавцями, такими, як П. Ревякін, Т. Лаптева, Г. Смірнов, А. Унковський. Дослідження виразних особливостей акварелі розкриваються в навчальних посібниках та підручниках, авторами яких є: О. Яшухін, А. Михайлов, М. Волков, О. Горбенко, Г. -Б. Нікодемі. Огляд технічних особливостей акварельних фарб здійснювали С. Галета, Д. Кіплік, А. Назаров, Т. Батталіні, П. Станьєр. Також акварель розглядають у педагогічному аспекті як повноцінний і зручний матеріал для створення художнього образу та розвитку образотворчих навичок дітей, тут можна згадати праці Д. Вінтаєва, Н. Вінтаєвої, В. Малиновського, В. Жердзицького, В. Чурсіної, О. Шаюнової. Базовими джерелами для даного дослідження стали діючі навчальні програми з образотворчого мистецтва на 2019 рік та підручники таких авторів, як О. Калініченко, Т. Рубля, М. Резніченко, В. Власова.

Метою даної статті є виявлення особливостей роботи з акварельними фарбами в загальноосвітній школі на основі методичних матеріалів для вчителів образотворчого мистецтва, які спрямовані на формування необхідних умінь, що запропоновані діючими навчальними програмами.

Виклад основного матеріалу. Проблеми дослідження акварелі здебільшого стосуються неповної спроможності виокремлення її лише як графічної чи живописної техніки [10]. У професійних художніх колах та музейних виставках акварельні роботи можуть виставляти в будь-якому з цих видів образотворчого мистецтва [11, с.9]. Тим не менш, саме цей матеріал і досі залишається незамінним помічником, наприклад, у роботі архітектора. Почавши своє існування як допоміжний засіб, акварель відійшла від послуговування підмалювкою до олійного живопису, здобула верхні щаблі графічного мистецтва, «прагнула пізнати саму себе» і стала самостійною пластичною і поліфонічною живописною технікою [1].

Для кращого розуміння поняття «техніка акварелі» вчитель образотворчого мистецтва передусім має усвідомлювати сутність терміну «техніка». Техніку у сфері образотворчого мистецтва тлумачать як «унікальну сукупність способів та прийомів, які застосовує автор для створення художнього образу» [5, с.148]. Цей термін тісно пов'язаний з вибором матеріалу та виду мистецтва. Тому поняття «техніка акварелі» набуває значення «сукупності навичок та прийомів роботи з акварельними фарбами», що в залежності від виду образотворчого мистецтва може поділятися на «техніку акварельного живопису» чи «техніку акварельної графіки». У вузькому значенні поняття «техніка» може означати сукупність матеріалів та інструментів, за допомогою яких виконується певний твір [5, с.149]. За такої умови цей термін є синонімом поняттю «акварель»: акварель як техніка або техніка «акварель» [1; 3].

Неодноразово наголошено, що акварельні фарби посідають важливе місце у початковій творчості дітей [11; 12]. Вони доступні, легкі в використанні, мають розроблений для дітей безпечний склад (медова акварель). Ще в дитячому садку кожна дитина має змогу розвивати наочно-образне мислення і пізнавати



кольори за допомогою акварельних фарб. Проте у школі учні можуть пізнати не тільки розвиваючі властивості акварелі, а й навчитись основним навичкам роботи з нею, що дають основу для всебічного вираження власної творчості та створення яскравого та цікавого художнього образу.

Виокремлюють такі три основних прийоми роботи з аквареллю:

– «по-мокрому» – розчином фарби на вологому папері;

– лєсування (лєсировка) – нанесення декількох прозорих шарів фарби один на одного;

– Алла Прима – робота по сухій поверхні мазками і заливками кольору, з елементами вливання і нашарування фарби по мірі висихання з метою створення зображення за один прийом [3; 5; 10].

Для навчання техніці акварелі, що здається «простою» з першого погляду, вчитель повинен впевнено і вміло володіти всіма прийомами роботи з цими фарбами. При цьому можна відмітити, що курс акварельного живопису у художньо-педагогічному вузі проходять лише рік [11, с.14], тобто майбутній учитель має скорочену підготовку, але одночасно може поглиблювати знання та покращувати вміння або самостійно, або за рахунок додаткових занять.

У попередні роки навчання образотворчому мистецтву в школі часто відбувалось поверхово. Через нестачу кваліфікованих вчителів з предмету учні не завжди могли отримати повноцінні знання з теорії образотворчого мистецтва та достатньо оволодіти навичками роботи різними живописними та графічними матеріалами. З появою переліку різнопланових підручників ситуація покращилась, але оволодіння технічною базою акварелі зазвичай не відповідало рівню, запропонованому навчальною програмою, увага зосереджувалась на тому, «що» малювати, а не «як».

Якщо в 1 класі діти працюють з художніми матеріалами більш вільно, з метою саморозвитку і пізнання світу, то початкове ознайомлення з технічними відмінностями акварельних фарб переважно відбувається у 2 класі, де в підручнику учень отримує підказки у вигляді фрази «для того, щоб отримати світлі кольори акварельними фарбами, треба більше розводити їх водою» [4, с.98]. Окрім цього, на початку другого року навчання за програмою учні мають чітко відрізнити *акварельний живопис* від олійного, проте складність ідентифікації на практиці полягає у схожості основних живописних матеріалів школярів – акварелі та гуаші.

Гуаш – споріднений з аквареллю матеріал – є другим живописним матеріалом, найбільш доступним для школярів. Сюжети і теми, запропоновані навчальними програмами, передбачають свідомий вибір техніки в зв'язку з вибором потрібних виразних засобів. Але програми та підручники не завжди розкривають цей аспект у повному обсязі, через що у середній школі часто зустрічаються складнощі у роботі з аквареллю – її використовують як гуаш, а саме – наносячи щільні шари фарби з мінімальним розчином води. Тому зазвичай саме від вчителя образотворчого мистецтва, від його професійної підготовки і постійного контролю за правильним використанням кожної з технік залежить розкриття технологічних особливостей різних фарб.

Починаючи з третього класу, учні поступово освоюють різні графічні та живописні матеріали та вивчають їхні особливості. Таким чином, акварель у 3 класі послуговує здебільшого при створенні безпредметних композицій у техніці «по-мокрому» та у створенні простих силуетних малюнків без фону. В четвертий рік навчання розгляд техніки акварелі поглиблюється: повторюється техніка «по-мокрому» та даються елементи нашарування фарби «по-сухому». Техніка лєсування більш змістовно розглядається у 5 класі, на даному етапі важливо наголошувати на прозорості акварельних фарб, досягати вмінь працювати як з легкими розчинами кольору, так і з більш насиченими відтінками. Практика показує, що учні можуть мати недостатній рівень сформованості навичок роботи у техніці акварелі, що зумовлено різними причинами: використання застарілих підручників, недостатня майстерність вчителя у володінні навичками акварелі, неможливість використання акварельного паперу і демонстрації властивостей фарб, нестача часу для розбору прийомів кожної техніки.

Предмет «*Образотворче мистецтво*» в загальноосвітній школі на сучасному етапі реалізується в освітній галузі «Мистецтво» як окрема дисципліна чи як складова інтегрованого курсу «Мистецтво» за вибором навчального закладу в початковій, середній та старшій школі [6; 7; 8]. Варто зазначити, що введення інтегрованого курсу позитивно впливає на оволодіння виразними особливостями акварельного живопису. Саме засоби роботи у матеріалі, що є доступним для учнів будь-яких класів, тісно пов'язані з безпосереднім процесом творчості і сприймання краси. Акварель визначають як чуттєву і пластичну техніку, здатну до передачі найтонших почуттів й емоцій [10]. За таким принципом можна відмітити, що створення власних асоціативних композицій акварельними фарбами під час прослуховування музичних творів дає тверду основу для розвитку образного мислення і уяви в учнів, а також додає легкості у використанні живописного матеріалу.

Складність здобування навичок роботи з техніками рисунку і живопису полягає і в тому, що образотворче мистецтво як елемент художньої освіти передусім має на меті виховання духовної сфери дітей та розвиток їх естетичних поглядів і емоційно-почуттєвої сфери [6]. Тобто загальноосвітня школа може надати лише поверхневе ознайомлення з теорією та практикою образотворчого мистецтва, а поглиблення знань і навичок роботи з конкретними матеріалами здійснюється в позакласній та позашкільній роботі.

Не дивлячись на це, дослідження діючих *навчальних програм* показало, що учні в середній школі повинні вміти застосовувати різні живописні техніки і матеріали, а саме – акварель і гуаш, і самостійно добирати способи створення зображення в залежності від мети і сюжету [6, с.23]. Програма інтегрованого курсу «Мистецтво» для 5-9 класів хоча і передбачає оволодіння різними живописними техніками, на практиці не завжди відповідає дійсності, що зумовлено застарілими програмами початкової школи.



Перспективи зміни положення мистецької освітньої галузі представлено у запроваджених програмах «нової школи» з початком 2019 року, а саме – у початковій освіті. Окрім розширення переліку доступних матеріалів, зображальна діяльність учнів набула більшої експериментальності. Учні мають вільно розпізнавати художні матеріали, якими виконана творча робота, і самостійно обирати потрібні їм з представлених [8].

Майстерне опанування різноманітних матеріалів, в тому числі і акварелі, на рівні спеціалізованих художніх закладів знайшло відображення в окремо розробленій програмі для профільного рівню з предмету «Мистецтво», де художньо-практична складова включає опанування такими живописними техніками зображення, як лесування, гризайль, пунтилізм, сухий пензель, по вологій поверхні, Alla Prima, змішана техніка та використання різних художніх матеріалів (акварель, гваш, акрил, пастель тощо) для створення зображень [7, с.19]. Таким чином, з переходом у старшу школу учні мають можливість самостійно обрати цікавий для них напрям і вивчати поглиблений курс різних видів та технік мистецтва. Дана програма увійшла в силу з 2018 року і є продуктивним рішенням самоідентифікації учнів у зв'язку з їхніми здібностями та інтересами. Ще однією перевагою програми є запропонована система оцінювання, що спрямована не на недоліки, а на рівень прогресу вмінь – критерієм перевірки результатів є динаміка особистісного розвитку учнів та його ставлення до опанування предмету [7, с.4].

Разом з тим значно збагатилась матеріальна база для підготовки до уроків, а саме – підручники і практичні зошити. Якщо зошити не зовсім відповідають вимогам роботи з аквареллю (відсутність цупкої основи), то підручники таких авторів, як С.Железняк та М.Резніченко 2015 року видання є гарним прикладом послідовної методики роботи з різними матеріалами, особливо в порівнянні з широко розповсюдженим підручником О.Калініченко 2012 року видання. Зокрема, нові діючі підручники чітко відмежовують гваш від акварелі: «Гвашеві фарби також розчиняються водою, але, на відміну від акварельних, вони непрозорі. Їх називають покривними, тому що один колір при накладанні його зверху, перебиває інший» [2; с.92]. Таке пояснення, а також покроковий опис роботи з аквареллю, характеристика різних способів малювання дає змогу школярам впевнено орієнтуватись при виборі потрібного їм матеріалу [2; 9].

Для вирішення проблеми нами було запропоновано ввести так звані уроки «ознайомлення з особливостями матеріалу», присвячені розроблені вправам з технічними прийомами і способами роботи в різних техніках. В початковій школі (1-2 класи) краще зосередитись на самостійному пізнанні дитими поданих матеріалів, особливо в вигляді гри і створенні сюжетних зображень, асоціативних композицій (вражень від музики, настрою, емоцій тощо). Цікавими для початківців є вправи з аквареллю «по-мокрому» – процес розтікання фарби по вологій поверхні справляє велике емоційне враження і через непередбачуваність результатів дітям подобається спостерігати за цим процесом. Більшу роль слід приділяти кольору і тону: змішуванні відтінків на палітрі та вологому папері, розмивання фарби до світлих кольорів, привчання працювати без білого кольору.

У 3-4 класах доцільно використати акварель як декоративний матеріал у різних розписах, що дасть змогу опанувати іншу сторону акварелі – ведення зображення по сухій поверхні щільним розчином фарби. При цьому будуть показовими вправи на дослідження контрасту «микрої» і «сухої» акварелі. Важливо постійно підтримувати розуміння особливостей акварельних фарб, наприклад, відсутність білил дає змогу створювати легкі невагомні відтінки, що передуватиме освоєнню лесування. Учні середньої школи мають володіти прийомами «по-мокрому», вміти контролювати співвідношення води і фарби та пізнавати можливості лесувальних особливостей акварелі. Для кращого освоєння особливостями техніки варто ввести уроки, присвячені кожній техніці відповідно до тем практичних робіт, запропонованих програмою, або окремих оглядових уроків живописних та графічних технік. При демонстрації можливостей роботи з акварельними фарбами варто добирати такі методи, як покрокова інструкція вчителя чи демонстрація відеоматеріалів з поясненнями, виконання вправ.

До запропонованих вправ на виокремлення ряду технічних прийомів акварелі можна віднести лесування одного або різних кольорів на одній фігурі, лесувальна сітка з перетином кольорів, створення градієнту шляхом розмивання фарби, створення градієнту відтінків декількох кольорів, виконання однакових завдань різними матеріалами (акварель і гваш), змішування кольорів по-мокрому.

Для учнів 8-9 класів та старшої школи, які не мають окремого предмету «Образотворче мистецтво», опанування навичками акварелі можна проводити на уроках мистецького циклу у формі наслідування вивчених художніх стилів та технік художників, створенні колективних робіт з імітацією мистецьких пам'яток (наприклад – розвороту книжкового рукопису з мініатюрою аквареллю). Головним чинником у розширенні практичних умінь учнів у загальноосвітній школі залишається вчитель образотворчого мистецтва. Від його художньої майстерності і винахідливості при подачі інформації залежить і рівень сформованості навичок роботи з аквареллю в учнів.

Висновки. Підсумовуючи розглянуті особливості опанування навичок роботи з акварельними фарбами в загальноосвітній школі, можна говорити про тенденцію зростання уваги до оволодіння різними прийомами акварелі на уроках образотворчого мистецтва. Акварельному живопису у шкільному курсі надається велике значення, особливо як засобу розвитку, проте без оволодіння навичками роботи з матеріалом учні не матимуть змоги до вираження своїх творчих ідей у повній мірі. Представлені нові навчальні програми дають змогу для більш вільного планування навчально-методичної роботи для вчителів та надають певної самостійності у виборі для учнів, а постійне оновлення бази підручників демонструє детальні і покрокові інструкції при створенні зображень, підкріплене теоретичною базою. Окрім цього,



подані рекомендації можуть покращити розуміння учнями можливостей такого пластичного матеріалу, як акварель, адже живописні характеристики акварелі не поступаються її виразності при створенні графічних зображень. У подальшому необхідно дослідити виразні можливості акварельної техніки у мішаних варіантах, а також її властивості та роль у створенні графічних робіт.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вінтаєв Д. Ю. Вінтаєва Н. С. Акварель як мобільна техніка дослідження предметно-просторового середовища. Комунальне господарство міст. Серія : Технічні науки та архітектура. 2018. Вип. 142. С. 213–216. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/>
2. Железняк С. М., Ламонова О. В. Образотворче мистецтво : підруч. для 5 кл. загальноосв. навч. закл. Київ : Генеза, 2015. 176 с.: іл. URL: http://files.pidruchnyk.com.ua/uploads/book/Obrazotvorche_mystectvo_Zheleznyak_5klas.pdf
3. Жердзицький В. С. Техніка «акварель». Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архітектура. 2007. № 2. С. 40–45. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/had_2007_2_6
4. Калініченко О. В., Сергієнко В. В. Образотворче мистецтво : підруч. для 2 кл. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2012. 144 с.
5. Малицька О. В. Образотворче мистецтво з методикою навчання : навч.-мет. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закладів. Бердянськ, 2016. 346 с. URL: https://www.academia.edu/38388845/Образотворче_мистецтво_з_методикою_навчання.PDF
6. Мистецтво 5–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Масол Л. М. та ін. : затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804. 2012 р. 42 с. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>
7. Мистецтво. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи. Профільний рівень / Абрамян Т. О. та ін. 2018 р. 37 с. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
8. Типова освітня програма нової школи розроблена під керівництвом О. Я. Савченко (1-2 класи) : затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 № 1272. 123 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/nush/2019/10/1-2-dodatki.pdf>
9. Резніченко М. І., Трач С. К. Образотворче мистецтво : підруч. для 4 кл. загальноосв. навч. закл. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2015. 144 с.: іл. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/666-obrazotvorche-mistectvo-reznenchenko-trach-4-klas.html>
10. Чурсіна В. І. Техніка акварельного живопису у вирішенні зображувальних задач. Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. 2011. № 10. С. 122–124. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/had_2011_10_32
11. Шаюнова О. В. Акварель в системі підготовки художника-педагога : автореф. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.02. Санкт-Петербург, 2003. 24 с. URL: <https://www.disscat.com/content/akvarel-v-sisteme-podgotovki-khudozhnika-pedagoga>
12. Швед М. І. Роль акварельного малярства у розвитку творчих здібностей учнів. Наукові записки. Серія: Мистецтвознавство. 2011. № 2. С. 221–225

Юрій ДЕРЖАВЕЦЬ

ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ РОЗВИТКУ ВОКАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАСОБАМИ РОК-МУЗИКИ

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)
Науковий керівник – народний артист України, доцент Дьомін С. П.*

Актуальність дослідження. У сучасному світі, коли відбувається ріст масових комунікацій, збільшуються освітні можливості. Особливу роль відіграють ЗМІ і масова комерційна культура. Суттєві зміни у взаємовідносинах людей у ході історичного процесу, за судженнями багатьох мислителів постмодернізму, беруть свій початок з середини 60-х років ХХ ст.

У цивілізованому світі в цей період загострюються державно-політичні та соціокультурні процеси. Політика влади не завжди була справедливою до інтересів народу, чим викликала невдоволення серед населення. Почастішали акції протесту, демонстрації, страйки. Активну участь у цих процесах бере молодь. Вона опротестовує несправедливу політику влади, але виражає це невдоволення по-своєму. Це стало початком організацій культурно-мистецьких акцій, перформансів, флешмобів, концертів, спрямованих проти режиму влади, а також дало поштовх до виникнення різних напрямів нової контркультури та рок-музики зокрема.

Рок-музика з'явилася як одна з форм громадянської непокори. Цей мультикультурний феномен є типовим явищем постмодернізму. Тему рок-культури у своїх наукових працях та публікаціях висвітлювали такі дослідники: Д. Паскаль (Ілюстрированная история рок-музыки); Г. Кнабе (Рок-музыка и рок-среда как формы контркультуры). Ці автори докладно описують становлення і розвиток рок-культури Великобританії та США у різний період, акцентують увагу на діяльності найбільш відомих рок-гуртів та виконавців різних стилевих напрямів. Вони докладно описують мистецьке середовище рок-музики та вплив його на формування світогляду молодих людей, які захоплюються цією музичною куль-турою.

Як явище музичного життя, рок заслуговує на різнопланове дослідження та осмислення – істориками, соціологами, філософами, теоретиками та істориками культури. Важливими є економічний та інженерно-технологічний аспекти становлення та розвитку рок-музики. Увагу психологів привертає особливий прихильників року. Стильова система рок-музики остаточно сформувалась у 70-х роках ХХ століття і найяскравіше втілилась в хард-року (“hard” з англ.: “твердий”), що згодом став складовою одного з напрямів розвитку рок-музики і набув назви hard-and-heavy (з англ.: “твердий та важкий”). Рок сформував свою “мову”, моду, сценічний дизайн – і це предмети вивчення лінгвістів, семіотиків, культурологів.

Все це ускладнює створення цілісної картини феномену. Можливо тому, незважаючи на сорокарічну історію існування цього явища, уявлення про рок й досі відзначаються широким спектром позицій: від визнання його значним явищем культури до заперечення самої думки про належність року до художньої сфери.

Мета дослідження полягає у вивченні, теоретичному обґрунтуванні та експериментальному дослідженні особливостей розвитку вокального виконавства у позашкільних навчальних закладах засобами рок-музики (кінець ХХ – поч. ХХІ ст.).

Аналіз основних досліджень і публікацій. Приналежність рок-музики до сфери масової культури зумовила необхідність розкриття філософського змісту понять “маса” та “масове суспільство” (“суспільство масового споживання”). Варіанти тлумачення цих понять є одними з найсуперечливіших в сучасному



соціологічному словнику. Ми поділяємо погляд Д.Белла, який тлумачить “масу” як соціально однорідне утворення, що сформувалось внаслідок усереднення способу життя великих мас людей (масовізація) і утворило масове суспільство.

В працях вітчизняних та зарубіжних дослідників окреслюється важливе коло питань, пов’язаних з масовою культурою. Е.Шилз виділяє три типи культури в масовому суспільстві (високу (елітарну), низьку (масову), середню). Г.Ашин та А.Мідлер пропонують розрізнити два останні за їх спрямованістю на різні категорії споживачів, за використаним у творах матеріалом, за технологією виробництва продукції. Цей розподіл, розширений та модифікований, покладено нами в основу визначення відмінностей між роком і поп-музикою. Але поширенішим в соціологічних працях є розподіл культури на елітарну та масову, що охоплює й середній прошарок. Такого погляду дотримується Г. Шестаков, відзначаючи широкий діапазон ціннісного змісту масової культури (“від кітчу до складних, змістовно насичених форм”). Серед складових масової культури, поряд з “середньою” культурою, дослідники (Є.Карцева, Є.Стукалова, Ж.Стернберг) виділяють кітч і кемп. Серед побутуючих назв “середнього” типу культури увагу привертає термін “контркультура”, який означає відкрити відмову від стереотипів та стандартів масової культури, загальноприйнятого способу життя і виявляється в негативному ставленні до здобутків людства, в екстравагантній манері мислення й поведінки. Хронологічно виникнення контркультури пов’язують з 60-ми роки ХХ століття, що збігається з періодом поширення року. Тому ці два явища певний час сприймалися як синоніми.

Тема дослідження визначила необхідність звернутися до наукових праць, в яких висвітлюються особливості масової музики та її складових. Визначення масової музики подано в роботах А.Сохора та В. Конен, які разом з П. Гуревичем розкривають також її історичну ретроспективу. Г. Бесселер, А. Сохор, В. Конен, А. Цукер пропонують систематику явищ масової музики, що стала основою для класифікації, запропонованої в роботі. Суттєвим, з погляду обраної теми, виявився здійснений А.Цукером порівняльний аналіз масової музики з академічною музикою та фольклором. Дослідник підкреслює амбівалентність масової музики: тяжіючи до різних форм професіоналізму, вона виявляє також тенденцію до фольклоризації.

В числі найважливіших напрямів осмислення рок-музики як своєрідного явища культури, що стали вихідними для нашого дослідження, назвемо зокрема: визначення місця рок-музики в контексті контркультурних явищ 60-х рр. ХХ століття (Д. Ухов, І. Хижняк, Д. Житомирський); дослідження шляхів синтезу рок-музики з іншими (в тому числі академічними) жанрами (В. Сиров, А. Цукер); з’ясування витоків рок-музики та її відмінностей від інших масових жанрів (В. Конен, В. Сиров, І. Смирнов); дослідження жанрово-стильового розвитку рок-музики (О. Козлов, Г. Шестаков, Д. Ухов, І. Хижняк); визначення особливостей рок-музики як музично-творчого виду (В. Дубровський).

Предметному аналізу hard-and-heavy сприяли спостереження, викладені в публікаціях В. Зінкевича, С. Кастальського, О. Козлова, О. Сидорова, Д. Ухова, Е. Енді, автори яких розглядають окремі питання історії, засобів позамузичної виразності, семантики цього різновиду рок-музики.

Досліджуючи в роботі музичну стилістику “важкого” року, автор спирається на теоретичні розробки російських музикознавців Б. Асаф’єва та Ю. Холопова в галузі початкових етапів роботи з музичним матеріалом, що дало можливість узагальнити мовні особливості hard-and-heavy. Аналіз формоутворення здійснено на основі функціонального підходу, запропонованого В. Бобровським, з урахуванням можливостей взаємодії різних видів музичних форм, відзначеного П. Стояновим, та систематики музичних форм ХХ століття, запропонованої В. Холоповою. Теоретичним підґрунтям аналізу музичної та вербальної драматургії стали положення робіт М. Друскіна, Б. Ярустовського, Т. Чернової, В. Белінського, М. Полякова, А. Карягіна, В. Блока. Ефективним також виявилось застосування до вокально-інструментальних композицій методу аналізу вокальної музики, запропонованого В. Холоповою.

Проблеми виховання співацької культури та вокального розвитку особистості досліджувались Л. Дмитрівим, Н. Гребенюк, Р. Юссоном, О. Стахевичем, Ю. Юцевичем, П. Троніною та ін. Вокально-фізіологічні аспекти функціонування співацького голосу висвітлювались, зокрема, В. Морозовим, В. Смеляновим, А. Багадуровим, Д. Огородновим. Ключові положення специфіки дитячого хорового співу розглядалися Є. Малініною, Н. Орловою, Г. Стуловою й деякими іншими дослідниками. Сучасний стан розвитку педагогіки мистецтва характеризується також зростанням інтересу до проблеми специфіки вокального виховання дітей та юнацтва (В. Смелянов, В. Морозов, О. Стахевич, О. Маруфенко).

Процесу розвитку співацького голосу присвячено праці таких відомих дослідників, як Г. Стулова, Н. Ветлугіна, О. Малініна, О. Лебедева, І. Левідов та інші. Психологічні чинники у процесі вокального виховання юних співаків досліджено у працях Ф. Гоноболіна, В. Кутішенко, С. Рубінштейна та інших. Педагогічні умови вокального виховання учнів підліткового віку детально описані в роботах В. Багадунова, Л. Венгрус, Л. Гавриленко, В. Смелянова, Н. Добровольської, Д. Локшина, О. Маруфенко, Д. Огороднова, Н. Орлової, О. Стахевича, Г. Стулової, В. Шацької та ін.

У контексті досліджуваної проблеми значний інтерес становлять наукові розвідки з питань теорії (С. Клітін, В. Олендарьов), історії (А. Конников, Є. Кузнецов, Л. Полюта, Е. Рибакіна, Г. Троїцька, Є. Уварова, М. Хренов), культурології та естетики естради (А. Лебедев, В. Олендарьов, А. Троїцький, Г. Шестаков). Творчість видатних майстрів світової та вітчизняної естради детально проаналізована у працях вітчизняних та зарубіжних науковців (А. Антоненко, Л. Березовчук, С. Берто, А. Брагинський, Т. Бутковський, С. Бушуєва, Є. Бичков, І. Василіна, Т. Воробйова, Д. Громов, Г. Еріс-ман, П. Єрмішев, В. Кадишев, О. Козлов, Дж. Колліер, Ж. Кокто, Н. Кончаловська, Є. Кузнецов, М. Мангушев, Т. Нателла,



І. Нестьєв, Е. Петров, Т. Секрідов, Г. Скороходов, Н. Смирнова, Р. Тарабореллі, А. Чернов, К. Шульженко та ін.).

Отже, рок-музика справила і продовжує справляти помітний вплив на культуру нашого часу. Це й зумовило вибір теми магістерського дослідження.

Виклад основного матеріалу. Розвиток співацького голосу учнів-підлітків у ракурсі доцільності використання техніки формування резонансного співу. Резонансна теорія мистецтва співу розглядає голосовий апарат як непорушну єдність дихання, гортані та резонаторів. В основі РТМС міститься поняття резонансу. Резонанс (від *resonance* – «звучати, відгукуватися») та *resonantia* – «відлуння, відгук») ми розглядаємо як явище, за якого в тілі, що зветься резонатором, під впливом зовнішніх коливань виникають коливання тієї ж частоти. «Резонатори голосового апарату – це порожнини, що резонують на виникаючий у голосовій щілині звук та надають йому сили й тембру. Резонанс виникає при співпадінні частоти власного тону з частотою звуку».

Розвиток співацького голосу на основі принципів резонансної техніки створює найкоротший шлях покращення якісних показників голосу. Уміле використання законів резонансу забезпечує голос силою, красою, яскравим тембром, рівністю звучання, оволодінням верхніми звуками діапазону, віртуозною виконавською майстерністю.

У своїй педагогічній практиці ми спиралась на положення про те, що «резонатори не тільки дають дарову енергію голосу, але й беруть під захист голосові складки, утворюючи високий акустичний імпеданс, полегшуючи їх коливну функцію шляхом зворотного, реактивного впливу на подразнювач» [9, с.51]. Сім захисних механізмів гортані й голосових зв'язок, запропонованих В. Морозовим, реалізуються за умов оволодіння співаком резонансною технікою співу під час навчання.

Без збереження голосового потенціалу не можливий його розвиток. Гігієна голосу є завжди актуальною для будь-якого віку, але в період пубертату організм зазнає специфічних гормональних змін, що особливо відбивається на гортані та голосових зв'язках. Організм підлітка схильний до певних захворювань, що пов'язано з активним фізіологічним ростом і психологічною нестабільністю нервової системи. До психофізіологічних особливостей періоду пубертату додається схильність до розладів фонаційного апарату. Наука визначає пубертат як «період статевого дозрівання (від лат. - *pubertas* - «змушніння»), період статевої зрілості». Тому в цей проміжок часу нарізним питанням постає проблема профілактики та збереження голосового потенціалу підлітків. Академічну манеру співу можна і необхідно розглядати з біоакустичних позицій як максимальне включення захисних організмів голосоутворення до процесу співацької фонації.

Спираючись на дослідження В. Морозова, ми склали систему механізмів захисту гортані та голосових зв'язок від перевантажень як один з методичних підходів до вирішення проблеми збереження та розвитку голосового потенціалу підлітків у період пубертату. Система психофізіологічного захисту гортані та голосових зв'язок має сім системоутворювальних елементів:

- енергоутворювальний;
- формантоутворювальний;
- резонансний;
- віброрецепторний;
- діафрагмальний;
- гедоністичний;
- вібратороутворювальний [12, с.75].

Основоположним елементом психофізіологічної системи захисту гортані та голосових зв'язок є діафрагмальний захисний механізм. Він полягає в організації співацької дихувальної установки безпосередньо за участю діафрагми, що завдяки рефлекторним зв'язкам з гортанню звільняє її від затисків та активізує співацьку активність. У своїй роботі з підлітками ми спиралась на те, що складний механізм коливань голосових зв'язок має резонансну природу та полягає у взаємодії резонансних властивостей голосових зв'язок ... з диханням... з оточуючими резонаторами-порожнинами голосового тракту. Отже, діафрагматичне дихання є засобом рефлекторного керування резонансними властивостями верхнього й грудного резонаторів та досягнення «резонуючого співацького дихання» і «близького звуку».

Наступний системоутворювальний елемент захисту голосових зв'язок розглядається нами як безпосередній резонансний механізм. Його сутність полягає в здатності найсильнішого зворотного впливу резонаторів на коливні голосові зв'язки, що за певних умов призводить до значного полегшення процесу їх функціонування. Голосові зв'язки подають звуковий імпульс, який збуджує повітряний струмінь у резонаторних порожнинах. У зв'язку з цим у багато разів посилюється первісна амплітуда коливань голосових зв'язок, оскільки частина звукової енергії повертається назад до голосових зв'язок, допомагаючи їм здійснювати коливні рухи. Цей захисний механізм впливає на роль грудного резонатора, проявляючись в оптимальному акустичному його співналаштуванні з верхнім ротоглотковим резонатором, що призводить до найбільш сприятливих, щадних умов для коливань голосових складок за допомогою потужного резонуючого струменя повітря. При цьому утворюється акустичний зв'язок між синхронно резонуючими верхнім та нижнім резонаторами, які забезпечують невідчутність роботи гортані під час легкого та невимушеного голосоутворення за допомогою правильно організованого дихання, положення гортані та роботи артикуляційного апарату. У практичній роботі з підлітками обох статей розспівування на приголосний сонорний «м» є досить доцільним та ефективним для розвитку співацького голосу, оскільки активізація головного резонування на противагу грудному стає забезпеченням збалансованого розподілу голосового навантаження.



Енергоутворювальний захисний механізм полягає в функціональній здатності співацьких резонаторів, за умов певного оптимального налаштування до потужного підсилення первинного звуку за рахунок підвищення коефіцієнта корисної дії голосового апарату співака. На цих функціях голосового апарату наголошував В. Смельянов. Активізація цього елемента позбавляє співака від необхідності перенапруження гортані для збільшення сили голосу – захисту від форсування. Цей елемент особливо актуальний в роботі з юним співаком у період пубертату. За В.Смельяновим, якщо учень – співак або співачка – співають голосно і звучно, то це можна назвати акустичною ефективністю. Якщо вони можуть це робити часто, протягом тривалого часу та без шкоди для себе – вони роблять це енергетично-економно та біологічно-доцільно.

Одним з основних елементів системи захисту співацького голосового апарату є формантоутворювальний захисний механізм. У своєму дослідженні В.Морозов пояснює його природною функціональною здатністю співацьких резонаторів перерозподіляти спектральну енергію голосу, тобто енергію звука, з найбільшою її часткою в зону високої співацької форманти (2500-3000 Гц), в якій слух є більш чутливим, порівняно з зоною низької співацької форманти у 400 Гц, що за даними В.Морозова, призводить до природного підсилення звуку на 10-15 дБ. Походження ВСП пов'язане з активністю верхніх резонаторів, звідси завдання педагога піклуватися про забезпечення головним резонансом не тільки верхньої ділянки діапазону, а й всієї його довжини, не виключаючи найнижчих звуків. Отже, окрім естетичної ролі формування ВСФ верхній резонатор виконує важливу захисну функцію. У своїй практичній роботі ми не маємо можливості чітко визначити у голосі учнів рівень високої та низької співацьких формант. Викладач-практик спирається на вокальний слух і констатує наявність ВСФ за певними якостями звуку – польотністю, дзвінкістю. Без цього системоутворювального елемента неможливий повноцінний захист співацького голосу, бо саме баланс між формантами надає голосу індивідуального тембру.

Віброрецепторний захисний механізм визначається активізаційною функцією резонатора, яка полягає в тому, що вібрація стінок резонаторів здійснює стимулюючий, активізуючий вплив на фонаційну функцію в першу чергу на резонатори, роботу гортані й голосових зв'язок. Характер цього явища має фізіологічне, рефлекторне підґрунтя, а саме: подразнення віброрецепторів через центральну нервову систему відбивається на підвищенні тону та фонаторній активності голосового апарату співака. Цей елемент надзвичайно важливий для процесу підліткового голосоутворення, оскільки наявність вібраційних відчуттів гарантує три принципи В.Смельянова – самоспостереження, самоаналізу, самоімітації. Якщо учень тактильно відчуває вібрації – задіюються елементи самоконтролю. За недостатчі вібраційних відчуттів учень на рівні самодіагностики може самокоригувати свої дії під час співу.

Розглянуті нами механізми захисту голосових зв'язок від перевантажень складаються у певну структуру, в центрі якої перебуває вібратороутворювальний механізм. За визначенням В.П.Морозова, феномен вібраторо являє собою амплітудно-частотну модуляцію співацького звуку з частотою 6-7 коливань за секунду і за походженням пов'язану з періодичною активністю навкологортанних м'язів, глотки, гортані та артикуляційного апарату співака – губних м'язів, язика. Періодична активність чинить сприятливий вплив на роботу гортані, оскільки «коливний динамічний режим будь-якої м'язової системи з фізіологічного погляду більш економний і менш втомлювальний, ніж режим статичної напруги, який сприяє швидкій втомі м'язів». Вібратороутворювальний елемент поки що неможливо констатувати на апаратурі. Його актуалізація в період пубертату – особливо трудомісткий педагогічний процес [46, с.7-8].

На сьогодні значна увага приділяється гедоністичному напрямку виховання співака. Гедоністичний механізм захисту гортані та голосових зв'язок від перевантажень базується на суто психологічному, чуттєвому сприйнятті. Дія цього захисного механізму здійснюється перенесенням головного фокусу уваги співака на вібраційні відчуття, які відображають роботу резонаторної системи та «резонуючого» діафрагматичного співацького дихання.

Результати використання системи психо-фізіологічних механізмів захисту гортані та голосових зв'язок у роботі з учнями в період пубертату дали змогу переконатися в ефективності експериментальної методики та виявити позитивні зміни у розвитку співацького голосу учнів у період мутації.

Таким чином, на основі теоретико-методичного аналізу проблеми використання системи психофізіологічних механізмів захисту гортані та голосових зв'язок у роботі з учнями в період пубертату можемо зробити такі висновки:

- використання системи психо-фізіологічних механізмів захисту гортані та голосових зв'язок від перевантажень учнів у період пубертату є особливо актуальним у класі сольного співу ДШМ та ДМШ;
- є центральною складовою системи психофізіологічних механізмів захисту гортані та голосових зв'язок у вокальній роботі з учнями в період пубертату, яка складається з семи механізмів: енергоутворювального, формантоутворювального, резонансного, вібро-рецепторного, діафрагмального, гедоністичного та вібраторо-утворювального, є вібратороутворювальний механізм;
- спираючись на основні положення В.Морозова, ми стверджуємо, що використання захисних механізмів гортані та голосових зв'язок дали змогу переконатися в ефективності експериментальної методики розвитку співацького голосу учнів у мутаційний період;
- ефективність використання системи психофізіологічних механізмів захисту гортані та голосових зв'язок учнів у період пубертату відповідає умовам сьогодення та потребує особливої уваги викладачів-практиків.

Висновок. Проаналізувавши різноманітну наукову літературу з проблеми дослідження, класифікувавши та узагальнивши отриману інформацію, ми дійшли наступних висновків.



Рок-музика – складне, багатоаспектне, внутрішньо суперечливе явище культури. Її формування, тісно пов'язане з соціальним середовищем, відбувалось у другій половині ХХ століття, в період істотних зрушень у сфері суспільних відносин, в тому числі етичних норм та уявлень, що зумовили відповідні зміни в соціальній психології загалом, в музичній – зокрема й особливо.

Рок в Україні виник, як і всюди в світі, в кінці 60-х років у результаті еволюції перших біг-бітових та ритм-н-блюзових команд. Однією з важливих особливостей молодіжної музики стала апеляція її виражальних засобів до біологічних і психічних механізмів, специфічних для юного організму. Особливий психофізичний і емоційний вплив цієї музики досягається завдяки імпульсивності, динаміці, форсованій голосності, саме те, що викликало діаметрально протилежну реакцію старшого покоління. Отже, молодіжній музиці притаманний, з одного боку, комплекс властивостей, що чітко окреслює сферу її впливу за біологічними і психічними характеристиками слухачів. З другого – ця музика репрезентувала достатньо матеріальних і символічних предметів, що склали основу об'єднання молоді на ґрунті її споживання. З третього – існували психосоціальні настанови і чинники, що забезпечували підвищений потяг до неї підлітків. До того ж такій музиці характерні особливі художні властивості, які згуртовують й організують аудиторію. Все це забезпечує як соціальну диференціацію слухачів, так і доцентровий рух молоді на основі сприймання рок-музики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон України “Про позашкільну освіту” // Відомості Верховної Ради України. – 2000. – № 47.
2. Багадуров В. Очерки по истории вокальной педагогики. Частина 3 / В.Багадуров. – М., 1960. – 248 с.
3. Бондаренко В. Энциклопедия популярной музыки / В.Бондаренко, Ю.Дроздов. – Мн.: Экономпресс, 2006. – 479 с.
4. Дрожжина Н.В. Вокальное исполнительство в системе музыкального исполнительства эстрады: дис. канд. мистецтва-знавства / Дрожжина Наталья Володимирівна; Харк. держ. ун-т мистецтв ім. І.П.Котляревського. – Х., 2008. – 220 с.
5. Егоров А.М. Гигиена голоса и его физиологические основы / А.М.Егоров; под общ. ред. Н.И.Жинкина. – М., 1962. – 174 с.
6. Емельянов В.В. Фонетический метод формирования певческого голосо-образования: методические рекомендации для учителей музыки. – Новосибирск: Наука, сиб. отд., 1991. – 41 с.
7. Євтушенко Д. Питання вокальної педагогіки / Д.Євтушенко – К., 1987. – 254 с.
8. Євтушенко Д.Г. Роздуми про голос: нотатки педагога-вокаліста / Д.Євтушенко. – К.: Муз. Україна, 1989. – 91 с.
9. Євтушенко О. «Як усе було. Рок української вдачі» / О.Євтушенко // Своя музика. Всеукраїнський музичний журнал №5(6) червень / липень 2008. - С.18-20.
10. Євтушенко О. Україна in rock / Олександр Євтушенко. – К.: Грані-Т, 2011. – 240 с.
11. Євтушенко О. Українська рок-антологія. Легенди химерного краю / О.Євтушенко. – К.: Автограф, 2004. – 296 с.
12. Єрмаков І. Політичні дискусійні клуби молоді // Під прапором ленінізму. - 1989. - № 15. - С.62.
13. Жайворонок Н.Б. Музичне виконавство як художня система [Текст] / Н.Б.Жайворонок // Вісник КНУКіМ: зб. наук. праць. Серія: Мистецтвознавство. – Вип. 10. – К., 2011. – С. 22-28.
14. Жайворонок Н.Б. Музичне виконавство як феномен музичної культури [Текст]: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Н.Б.Жайворонок. – Харків, 2006. – 20 с.
15. Забродін Г. Рок: мистецтво чи хвороба? / Г.Забродін. – М., 2009. – 53 с.

Анастасія ЖАБКОВСЬКА

АРТ-ТЕРАПІЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецький факультет)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растригіна А. М.

Постановка проблеми. Звернення до проблеми застосування арт-терапії в професійній діяльності майбутніх педагогів-музикантів пов'язано з тим, що сучасний фахівець у сфері мистецької освіти має бути не тільки професійним музикантом, а й особистістю духовною і творчою, що володіє засобами пізнання себе та навколишнього світу й на цій основі здатний впливати творчістю на психічний і фізичний стан учнівської та юнацької молоді, відновлення цілісності особистості, створення умов для її самореалізації.

Аналіз досліджень і публікацій. Реалії сьогодення уможливають виявити деякі негативні явища, притаманні сучасній школі, що перешкоджають особистісному розвитку школярів, ускладнюють навчально-виховний процес. До таких явищ слід віднести підвищену шкільну напруженість, надмірну перевантаженість учнів інформацією, відсутність зацікавленості в навчанні, що обумовлена впливом сучасних цифрових гаджетів та ін. Подолати такі негативні сторони навчально-виховного процесу можуть арт-терапевтичні технології в освіті, на впровадженні яких наголошують сучасні психологи та педагоги такі, як О. Вознесенська, О. Донченко, І. Зязюн, М.Кісельова, О. Копитін, О. Медведєва, О. Півторак, А. Растригіна, А. Сізова та ін.

Ідея запровадження психотерапії в педагогічний процес була обґрунтована ще в 1927 р. німецьким психіатром А. Кронфельдом у статті “Психологіка, або психотерапевтичне вчення про виховання”. Така взаємодія психотерапії та педагогіки була покликана сприяти духовному оздоровленню учнів та давала змогу корегувати психологічний стан дітей [6]. К. Уелсбі також вважає, що “арт-терапія може бути використана в системі загальної освіти і виступати як ефективний засіб допомоги дітям, які не встигають у навчанні” [5, с.161].

На думку І. Зязюна, арт-терапія є новим напрямком у сучасній педагогічній практиці. Науковець потрактував даний феномен як динамічну систему взаємодії між учнем (дитиною, студентом, дорослим), продуктом його художньої творчої діяльності і педагогом (арт-терапевтом) у так званому “фасилітуючому” (від фр. *faciliter* – полегшувати) арт-терапевтичному просторі з метою реалізації найважливіших функцій освіти: психотерапевтичної, корекційної, діагностичної, розвивальної, виховної, психопрофілактичної, реабілітаційної і т. ін.” [4, с.17].

О. Вознесенська й Л. Лебедева вважають, що застосування арт-терапії в освітньому процесі є інновацією. О. Вознесенська наголошує: “Арт-терапія є на сьогодні інноваційним методом, що сприяє творчому розкриттю здібностей та сутнісного потенціалу людини, мобілізації внутрішніх механізмів



саморегуляції й зцілення” [2, с.4]. Науковець [2] визначає характеристики цієї інновації: багатоманітність психолого-педагогічних уявлень, самостійність від інших складових педагогічної діяльності, спроможність інтегруватися й трансформуватися.

Як стверджує О. Копитін, арт-терапія здатна простими засобами актуалізувати внутрішній потенціал кожної дитини, сприяти зціленню і встановленню гармонії особистості, формувати її творчу позицію. При цьому дитина навчається спілкуватися з навколишнім світом на рівні екосистеми, використовуючи образотворчі, рухові та звукові засоби [10, с.125].

О. Донченко вважає, що використання засобів мистецтва протистоїть технократичному підходу в освіті, гармонійно доповнює раціонально-логічні форми засвоєння змісту педагогічної освіти, розвиваючи її емоційно-почуттєву сферу та надаючи стійких моральних орієнтирів, транслуючи педагогічні та загальнолюдські цінності, розкриваючи неповторну унікальність кожного учасника освітнього процесу, наділеного неповторним суб'єктивним досвідом, співвідношення особистісних потреб та можливостей із вимогами професійної діяльності, активізуючи рефлексивність, ініціативність, усвідомленість, самостійність, спрямовуючи на постійне прагнення до досконалості [3, с.37].

Аналіз напрацювань провідних учених дає можливість уточнити зміст завдань, які педагог може реалізувати у своїй професійній діяльності за допомогою арт-терапії: розвиток емоційно-вольової сфери учнів; покращення емоційного та психічного стану; формування позитивної “Я-концепції” учнів на основі самопізнання та самоприйняття; задоволення потреби учнів у творчому самовираженні; гармонізація особистісного розвитку учнів. Отже, неможливо вирішувати актуальні проблеми сучасної освіти поза мистецтвом.

Метою статті є розглянути особливості застосування арт-терапії у професійній діяльності майбутніх педагогів-музикантів.

Основний виклад матеріалу. У наш час проблема застосування арт-терапії у професійній діяльності майбутніх педагогів, зокрема педагогів у галузі музичної освіти, викликає значний інтерес. Це зумовлено декількома причинами: необхідністю впровадження в освітній процес технологій, які здатні розв'язувати проблеми гуманізації сучасної мистецької освіти; із ефективністю використання арт-терапії для вирішення навчальних, розвивальних і виховних завдань у галузі мистецької освіти. Варто зауважити, що мистецтво, комплексно торкаючись когнітивної, емоційної, поведінкової сфер особистості, раціональних і інтуїтивних, усвідомлених і неусвідомлених аспектів психіки людини, дозволяє розв'язувати значну кількість педагогічних задач паралельно, забезпечуючи цілісне включення в освітній процес.

З огляду на вищезазначене, вважаємо, що арт-терапія має зайняти важливе місце у професійній діяльності педагогів-музикантів. Цілком слушно з цього приводу зазначає Л. Масол [7], що мистецькі предмети в школі мають значний потенціал щодо збереження психічного й навіть фізичного здоров'я людини. О. Рудницька зазначала, що “якщо більшість навчальних предметів вдосконалює здатність теоретично мислити, то мистецтво вдосконалює здатність бачити навколишній світ, відчувати, споглядати його. Причому мистецькі твори відіграють значно більшу евристичну роль, ніж наука. Образна асоціація, насичена метафоричним значенням, нерідко стає трампліном для усвідомлення істини, виникнення нової ідеї. Адже живопис, музика, театр створюють такий комплекс засобів виразності, який надає свободу грі фантазії, уявлення, нагадує про гармонію, недосяжні системному аналізу, стимулює розвиток інтуїції та творчої ініціативи [12, с.234]. Г. Падалка [8] акцентує увагу на тому, що важливою функцією мистецтва виступає гармонізація внутрішнього життя людини, відновлення енергетики особистості. Отже, учитель з мистецьких дисциплін має дбати не лише про мистецькі успіхи учня, а й про забезпечення його психологічного комфорту в процесі навчання. Плідний розвиток особистості в процесі мистецьких занять передбачає максимальне послаблення тиску внутрішніх конфліктів навчального процесу.

Мистецтво з його унікальними можливостями впливу на особистість має розглядатися не тільки як джерело розвитку спеціальних художніх здібностей і суто художніх умінь (що є надзвичайно важливим, але недостатнім), а також як універсальний засіб формування світоглядних уявлень і ціннісних орієнтацій, духовно-творчого потенціалу, образно-асоціативного мислення особистості, загальнокультурних і соціокультурних компетентностей [7, с.4-5]. Таким чином, кардинального оновлення потребують технології викладання мистецтва, серед яких важливе місце займає арт-терапія.

К. Щедросова пропонує використовувати арт-терапію, зокрема музикотерапію, як прийом на уроках художньо-естетичного циклу і як допоміжний засіб “рятування” від “шкільних стресів” у позаурочні години” [15, с.169]. Вчена пропонує такі її напрями, як механізми виховного і психотерапевтичного впливу: емоційне активування в ході уроку; музичний катарсис; емоційна розрядка або регулювання емоційними станом; розвиток комунікативних здібностей; підвищення художньо-естетичних потреб; набуття нових засобів емоційної експресії; формування установок на позитивні відносини з собою, з колективом, зі світом.

Сьогодні мистецькі дисципліни, зокрема й музичне мистецтво, розглядаються щонайперше як засіб виховання емоційно-почуттєвої сфери учнів, сенсорних і спеціальних художніх здібностей (зорової пам'яті, музичного слуху, відчуття ритму, пластики рухів тощо), що є надзвичайно важливим. Професійна діяльність педагога-музиканта, з одного боку, спрямована на розвиток музичної культури школярів, їхніх музичних здібностей, що забезпечує успішність та якість виконання творчої музичної діяльності, а з іншого – сприяє становленню і розвитку творчої особистості учня з глибоким внутрішнім світом, усвідомленим інтересом до музики, духовно-ціннісними орієнтирами.

О. Ростовський [11] підкреслював про особливо ефективний вплив музики на школярів, який проявляється в актуалізації різних, суттєвих переживань. Дитина не просто виховується, а розвивається у



найзначущому для неї напрямі. Тому виховання музикою має найточніше, найдоцільніше спрямування на розвиток духовного світу кожного школяра. Воно не є ізольованим процесом, а пов'язується із загальним розвитком учня, здійснюється у контексті становлення цілісної особистості.

Технології арт-терапії, на думку вітчизняних та зарубіжних дослідників, представляє собою сукупність методик, які мають відмінності й особливості, й визначаються жанровою приналежністю до певних видів мистецтва. Їхня систематизація ґрунтується на специфіці різних видів мистецтва: музика – музикотерапія; образотворче мистецтво – ізотерапія; театр, образ – імаготерапія; літератури, книга – бібліотерапія; танець, рух – кінезітерапія. Основою для всіх видів арт-терапії є художньо-творча діяльність суб'єкта.

Професійна діяльність майбутнього педагога-музиканта головним чином пов'язана з музичним мистецтвом. Тому, логічним буде розглянемо види музично-практичної діяльності учнів, що зустрічаються у професійній діяльності майбутніх педагогів-музикантів, й виділимо в них оздоровчі, виховні й розвивальні завдання, які здатна реалізувати арт-терапія.

Сприймання музики (емоційне й усвідомлене), а також роздуми про неї об'єднують навколо себе всі види музичної діяльності учнів. У процесі сприймання музика викликає різноманітні переживання та почуття, що створює психологічну основу для опосередкованого впливу на особистість, її емоційний стан, розумові процеси.

Музика потребує від слухача здатності відчувати красу мистецьких образів і осмислювати свої переживання, тобто вести з музикою своєрідне діалогове спілкування. Наявність такої діалогічної основи сприймання сприяє формуванню у слухача оригінального стилю мислення, яке характеризує і відношення до мистецького твору, і переконструювання його (слухача) емоційної сфери та свідомості. М. Бахтін зазначає, що музику, як і людину, неможливо зрозуміти та сприймати з позицій нейтрального аналізу – її осягнення потребує звернення до “Я” та до спілкування з ним [1, с.112].

Основними якостями музичного сприймання є цілісність, образність і асоціативність. Мистецтво є своєрідним регулятором емоцій і інтелекту. Видатний вчений-педагог В. Сухомлинський вважав, що саме образність пробуджує у дитини високі благородні почуття, сприяє глибокому і свідомому засвоєнню знань, розумінню явищ і подій суспільного життя. У процесі сприймання музичного твору виникають асоціації, які пов'язують характер музики з подіями із життя слухача, або хвилюваннями, що пов'язані зі сприйманням творів мистецтва. На терапевтичний ефект класичної музики (поряд з фольклором, релігійною музикою, сучасною музикою – академічної і популярної) вказують дослідження учених, методистів, учителів-практиків.

Сприймання музики – це триєдиний процес розкодування слухачем почуттів і думок, що були закладені у музичний твір композитором і відтворені виконавцем. Відомий угорський композитор Ф. Ліст говорив, що сприймання музики – це пізнання самого себе. У процесі сприймання музичного твору динаміка, ритм, темп переходять у оригінальні імпульси, які, згідно висновків Ю. Філіп'єва, трансформуються в код психічних сигналів, котрі налаштовують систему людських почуттів, створюючи певну емоційну напругу [13].

У процесі сприймання музики закономірно виникає співтворчість, що ґрунтується на співпереживанні авторському баченню світу, самостійному творчому осмисленні, оцінці та інтерпретації образного змісту твору.

Діяльність, яка здійснюється на основі сприймання, переживання естетичної насолоди, усвідомлення музичного образу, впливає на розвиток емоційно-чуттєвої сфери особистості учня. Варто зазначити, що нормалізація психоемоційного стану у процесі сприймання музики забезпечується шляхом звільнення від негативних хвилювань, наповнення позитивними емоціями, реконструювання емоційного стану, когнітивної сфери.

Вокально-хорова діяльність учнівської та студентської молоді багата можливостями застосування арт-терапії. Ученими доведено, що спів позитивно впливає на організм людини. В процесі співу відбувається стимуляція роботи внутрішніх органів за рахунок активних рухів грудної клітки, діафрагми, пресу, а також вибравційних процесів, що виникають у процесі фонації. Так, К. Ушинський захоплювався виховними можливостями хорового співу та його впливом на інтелектуальні можливості учнів та організацію класу. Видатний педагог вважав, що хоровий спів виховує душу й почуття. С. Шушарджан [14] переконаний, що в процесі вокально-хорового співу корекційний лікувальний вплив забезпечується в ході навчання основам нижньореберного-діафрагмального дихання, як найбільш фізіологічного, що позитивно впливає на загальний стан організму людини.

Під час вокально-хорової діяльності учні проявляють переживання почуттів натхнення, окрилення, захоплення від такого виду роботи, готовність імпровізувати тощо. Такий стан є важливим для процесу становлення “Я-концепції”, розвитку фантазії, власних оцінних міркувань та суджень, а також властивий результатам творчого самовираження особистості, що доповнює опановані знання й уміння багатством внутрішніх переживань. Творче самовираження рухає потенційними можливостями людини, допомагає через образи-символи (моделі) усвідомити – інтерпретувати власні переживання, пробуджує спонтанність, оригінальність, здатність розкритися душевно.

Підтримання психоемоційного стану учнівської та студентської молоді у процесі вокально-хорової діяльності здійснюється як у індивідуальній (сольному співі), так і груповій (хорі, ансамблі) формах. Сольний спів сприяє емоційному налаштуванню на виконання вокального твору. Завдяки цьому в учнів тренується емоційна сфера, що дає змогу відчутти себе в різних життєвих ситуаціях, підготуватися психологічно до життєвих випробовувань. Під час співу в ансамблі або хоровому колективі учні долають власні психологічні перешкоди: сором'язливість, скутість, тривожність та ін. Колективне виконання



музичних творів відволікає школярів від власних проблем, захоплюючись колективною творчістю, а це створює умови для розкриття й ствердження власних почуттів.

Відомий педагог-практик В. Петрушин [9] стверджував, що в зміст занять необхідно включати виконання пісень життєстверджуючого характеру. Методика А. Стрельнікової спрямована на розширення об'єму співочого дихання, з допомогою якого підсилюється кровопостачання клітин і тканин різних органів, що певним чином підвищує життєвий тонус і працездатність співака-хориста. Активізація артикуляційного апарату виконавців, розвиток дикції робить вимову більш яскравою і виразною. Стимулювання учнів до усвідомленого і виразного виконання пісенного репертуару сприятиме емоційному розкріпаченню, виникненню радісних почуттів від колективного музикування.

Процес засвоєння вокально-хорового твору завжди пов'язаний з уважною роботою, спрямованою на переборення художньо-виконавських чи технічних труднощів, а тому виховує в учнів (студентів) працелюбність, змушує їх підкоряти свої особисті інтереси колективним.

У професійній діяльності майбутніх педагогів-музикантів використання арт-терапії є ефективним під час музично-ритмічних рухів і пластичного інтонування з учнями. Використання рухів, елементів танцю, вільного диригування допомагає освоєнню простих жанрів музики – пісні, танцю і маршу; активізує моторно-рухову сферу, знімає м'язову напругу, втомлюваність.

Рухи бувають зафіксованими, складеними із знайомих елементів, але в окремих випадках музично-ігровий образ відтворюється по-новому, зі змінами. Отже, в процесі музично-ритмічних рухів розвивається не тільки відтворювальна, а й творча уява. Крім того, цей вид діяльності спонукає учнів переживати музику. Відчуваючи красу музичного твору і своїх рухів, вони емоційно збагачуються. Музично-ритмічні рухи, що пов'язані з навчальним матеріалом уроку, можуть виконувати як роль методу, за допомогою якого діти усвідомлюють окремі поняття музичної грамоти, так і засобу самовираження дитини.

Інструментальне музикування передбачає використання простих музичних інструментів: духових (свистілки, блок-флейти); ударних (ложки, мара каси, барабанчики, трикутники); клавішних (ксилофон, металофон, синтезатор). У процесі складання і озвучування ритмічних партитур або простих ритмічних імпровізацій формується почуття ритму, метроритмічної пульсації, динамічного і темпового ансамблю, можливість підбору тембру інструмента, який відповідатиме конкретним жанровим і стилістичним особливостям музики, що відповідає біологічним ритмам організму виконавця, закріплює мілку моторику пальців, слугує узгодженню дій різних рецепторів – слухових, тактильних, зорових.

Імпровізація – це особливий вид художньої діяльності, коли щось створюють безпосередньо під час виконання роботи. У імпровізації головним є спонтанність творчого імпульсу. У зв'язку з цим її розглядають, насамперед, як особливий вид художньої творчості. Мовні, вокальні, ритмічні, пластичні, художні та інші імпровізації реалізують потребу людини у вільному самовираженні, розкріпачують її фізично й емоційно, знімають м'язову напругу й емоційну скованість. Імпровізація в будь-якому виді художньої творчості є прийомом досягнення експресії, глибини, емоційності, самовираження.

Висновки. Отже, в кожному виді музично-практичної діяльності учнів (сприймання, вокально-хорова діяльність, музично-ритмічні рухи та пластичне інтонування, імпровізація) арт-терапія здатна реалізувати свої оздоровчі, виховні й розвивальні функції. Арт-терапія апелює до внутрішніх ресурсів учнів, які міцно пов'язані з їхніми творчими можливостями. Таким чином педагог-музикант цілеспрямовано впливає засобами арт-терапії на зміцнення психологічного здоров'я та самопочуття учнів, їхнє моральне й естетичне виховання, розкриття творчих можливостей та гармонізацію внутрішнього світу учнів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтин М.М. Автор и герой эстетической деятельности / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – С. 9 – 191.
2. Вознесенська О. Використання арт-технологій в сімейній психотерапії / О. Вознесенська // Простір Арт-терапії: Збірник наукових праць / Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти, Громадська організація “Арт-терапевтична асоціація”. – К., 2007. – Вип. 1. – С. 3 – 19.
3. Донченко О.С. Арт-терапія як засіб розвитку професійної креативності майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу у процесі професійної підготовки / О.С. Донченко // Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. – 2017. – Вип. 5. – С. 29 – 39.
4. Зязюн І. А. Педагогічна арт-терапія як естетична фасцинація / І.А. Зязюн // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. праць / за ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Нічкало. – К.: Хмельницький, 2008. – С. 17 – 25.
5. Копытин А. Основы арт-терапии / А. Копытин. – СПб.: Лань, 1999. – 256 с.
6. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2003. – 254 с.
7. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л.М. Масол; АПН України, Ін-т пробл. виховання. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
8. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): Монографія / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
9. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Петрушин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
10. Практикум по арт-терапии / [под ред. А. И. Копытина]. – СПб.: Питер, 2000. – 448 с.
11. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.
12. Рудницька О.П. Педагогіка мистецтва: пошуки і перспективи / О.П. Рудницька // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник. – Київ; Ченстохова. – 2000. – Вип. II. – С. 233 – 245.
13. Филиппев Ю.А. Сигналы эстетической информации / Ю.А. Филиппев. – М.: Наука, 1971. – 111 с.
14. Шушарджан С.В. Музыкалотерапия и резервы человеческого организма / С.В. Шушарджан. – М., 1998. – 114 с.
15. Щедролосева К.О. Психологические аспекты влияния музыкального искусства на личность / К.О. Щедролосева // Педагогический альманах. – 2009. – Вип. 4. – С. 168 – 180.



Ольга ІВАНОВА

РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ У КИТАЇ (XX–XXI СТ.)*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Колоскова Ж. В.*

Постановка проблеми. Загальна шкільна музична освіта існує в Китаї лише сто років. На сьогодні її розвиток є необхідним, оскільки проблема формування гармонійної особистості у китайському суспільстві стоїть дуже гостро. Країна, яка здійснила величезний прорив в галузі економіки, промисловості, науки й техніки, гостро потребує нейтралізації урбаністичних наслідків й оновлення особистості пересічного громадянина, понівеченого технократичною деформацією. Одним з найважливіших шляхів до вирішення означеної проблеми має стати естетичне виховання у школі, зокрема, залучення до музичного мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження становлення та розвитку музичної освіти Китаю були предметом наукових пошуків як вітчизняних (А. Антиповський, Н. Борецька, С. Савенко), так і закордонних (Го Мен, Сюй Бо, Ян Бохуа, Лю Юе, Чжао Цзинь, Цзоу Ся, Хоу Юе) науковців. Музичній освіті у Стародавньому Китаї було присвячене дослідження Сю Хайлінь. Серед авторів, які розглядали історію сучасної музичної освіти в контексті загальноосвітньої школи Китаю, потрібно виокремити Ван Бинджао, Ван Юйхе, Зоу Аймін, ЧжаоГуанхуй.

Мета нашого дослідження – проаналізувати процес становлення загальної музичної освіти в Китаї та дослідити шляхи її розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. 1898 рік став початком реформи та створення нової системи освіти. На початковому етапі її роботи нестача підручників та вчителів спричиняли відсутність уроків музики у нових школах. В процесі розробки навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів у першому десятилітті XX століття учені проаналізували систему освіти Японії та західних країн та відзначили, що програми всіх досліджуваних середніх та вищих навчальних закладів містять і музичні заняття, тому необхідність запровадження таких уроків у Китаї стала очевидною. Разом з цим уряд Китаю сприяв ознайомленню пересічних китайців з європейською музикою, для чого відсилав учених та студентів опанувати європейські музичні інструменти та переносити здобутки музичної культури західних країн на китайський ґрунт, як наприклад, військовий оркестр, який китайці сприйняли із захватом. Також під впливом європейської та японської культур у китайських школах з'явилася так звана «культура співу у школі» – це спричинило появу класу для співу у загальноосвітній школі та створення шкільного пісенного репертуару [1, с.221-222].

Жанр *шкільної пісні* («сюетан юеге») народився у Китаї в першій чверті XX століття як результат соціальних перетворень та розвитку нової системи освіти. Для вивчення шкільної пісні у педагогічних та професійно-технічних коледжах, а також початкових та середніх загальноосвітніх школах за європейським зразком було запроваджено навчальну дисципліну «Музика-пісня», що сприяло поширенню народних наспівів пентатоніки, западного п'ятилінійного нотного стану та цифрової нотації. Шкільні пісні стали важливим джерелом здобуття знань та засобом виховання, оскільки мали яскраво виражене патріотичне спрямування, естетичну цінність та виконувалися на шкільних концертах та різних суспільних заходах як із супроводом фортепіано, так і ансамбля народних інструментів. Також ці пісні стали першим навчальним матеріалом для музичної освіти учнів у китайській школі, оскільки сприяли ознайомленню з багатьма європейськими музичними стилями та жанрами [3, с. 6].

Дослідники виокремлюють такі напрями виникнення «шкільного пісенного репертуару» у Китаї:

1) написання пісень на класичні стародавні вірші, які відрізняються простотою та виразністю та у яких тональність, ритм і стиль мелодії гармонічно поєднуються з стародавніми віршами (наприклад, пісні Гу Цзяньфень на вірші Мен Хаожен, Ван Вей, Ду Фу, Ду Му);

2) адаптація мелодій західноєвропейських, американських та японських популярних пісень до оригінальних (авторських) текстів (наприклад, пісня Лі Шутуна «Робочі, селяни і солдати, об'єднуйтесь!»), написана на ґрунті мелодії японської пісні «У студентському гуртожитку використали старе відро»)

3) запозичення та аранжування традиційних народних китайських мелодій для нових текстів пісень («Жовта ріка», музика Шень Сингуна, текст Яна Ду).

Розвитку шкільних пісень сприяли такі музиканти-просвітники, як Шень Сингун, Лі Шутун, Цзен Чжимін та інш. Особливий внесок у розвиток жанру шкільної пісні Китаю вніс Лі Шутун – видатний музикант, педагог, каліграф, театральний діяч, один з піонерів китайської драми. 1905 року Лі Шутун опублікував збірку «Колекція національних пісень», для створення якої автором було використано твори зі стародавньої пам'ятки китайської літератури «Шицзин» («Книга пісень») та стилю поезії «Чуські строфи», які він поєднав з європейськими та японськими наспівами. У шкільних піснях Лі Шутун вперше використав поліфонію, а також запровадив ансамблеве виконавство. Серед його творів є триголосний хор «Весіння прогулянка», створений у акордовому викладі з яскравими гармонічними ефектами. Цей твір розглядають як перший приклад китайського багатоголосся.

1907 рік став точкою відліку у поширенні соціальної музичної освіти, оскільки саме в той час у Шанхаї було проведено літній музичний семінар, на якому викладали основи гри на органі, фортепіано, скрипці, мідних духових (зокрема, на трубі) інструментах тощо. Цей захід мав неабиякий вплив на формування суспільних уявлень про західну музику та значно активізував китайське музичне життя. Свідченням тому стало запровадження у Пекінському університеті музичного дослідницького семінару, де стали викладати фортепіано, вокал та скрипку, та створення у Шанхаї комісії з китайського естетичного виховання. Ці дві



музично-освітні інституції спричинили появу багатьох викладачів музичних дисциплін та в цілому мали позитивний вплив на розвиток китайської музичної освіти.

1908 року було засновано Об'єднаний педагогічний інститут провінції Чжецзян, навчальна музична підготовка якого складалася з наступних музичних дисциплін: історія китайської музики, гармонія, вокал, сольфеджіо, хор, фортепіано, орган, композиція, написання слів до пісень. Для запису музики використовувався європейський нотний стан [4, с. 44].

З 1912 року на вимогу шкільних вчителів музики декілька педагогічних університетів відкрили факультети музичної освіти, при деяких з них силами музичних педагогів було відкрито невеликі симфонічні оркестри, які виконували твори західних композиторів.

Після реформаторського руху Четвертого травня (1919 р.), завдяки композиторам Сяо Юмей, Цю Вансян, Шень Бінлянь, які продовжили справу Лі Шутуна, педагогічний репертуар дисципліни «Музика-пісня» поповнився хоровими творами, доступними для дитячого виконання. Серед кращих зразків музики даного періоду дослідники називають триголосні хори «Вечірня пісня», «Пісня, що обертається у кипарисовому лісі», двохголосний хор «Танець назустріч зими» Сяо Юмея тощо [5, с. 128].

Також важливою була поява підручників з дисципліни «Музика-пісня», у яких запроваджувалися нотні стани та цифрова нотація, а також містилися керівництва до гри на органі та клавішних інструментах. Таким чином, західноєвропейське музичне знання, вокальне та інструментальне мистецтво, навички створення композиції – все це опановувалося китайською молоддю та широко використовувалося на практиці. Отже, з розвитком жанру «шкільної пісні» композитори покращували свої навички (важливим було опанування навичок багатоголосного хорового письма, що не було характерним для монодичної китайської музики), з'являлися нові підручники, а діти залучалися до хорового мистецтва на ґрунті національного матеріалу, що сприяло прищепленню любові до китайської народної музики, підвищення рівню національної самосвідомості та знання рідної мови – таким чином відбувалося формування нового типу освіти та становлення китайської хорової культури.

У XXI столітті система музичної освіти в Китаї є одним з авторитетів у світовій педагогіці, а професія музиканта – престижною та високооплачуваною. Причиною цього, безумовно, є позиція держави, яка визнає незамінність музики у виховному процесі. Викладач музики у загальноосвітній школі зобов'язаний ознайомити учнів зі світовою музичною історією, музичними стилями, творчістю видатних композиторів, а також ознайомити з азами гри на музичному інструменті. З початку 90-х рр. у зв'язку з процесами комп'ютеризації суспільства на музично-педагогічних факультетах з'явилася низка дисциплін «Музична творчість за допомоги комп'ютера», «Основи комп'ютерної композиції», «Електронні музичні інструменти» тощо, які є дуже популярними серед студентства. Китайські навчальні заклади мають прекрасну матеріальну базу для запровадження подібних новацій і забезпечені MIDI-лабораторіями, студіями звукозапису та аудиторіями з електронними піаніно [2].

Іншим чинником зростання рівня культури та музичної освіти майбутнього покоління у сучасному сьогоденні КНР є запровадження безлічі дитячих мистецьких проєктів різного спрямування, серед яких ми можемо виокремити дитячу оперу, музичну драму, дитячий мюзикл, музично-хореографічне шоу, дитячі ігрові та музичні шоу, медіа-проєкти (театралізовані концерти, музичні, циркові та хореографічні спектаклі), у яких образи, стосунки, дії персонажів розкриваються через пісню. Аналіз пісенного репертуару зазначених проєктів свідчить про жанрово-стилістичну та тематичну багатоманітність дитячих пісень: ліричні, патріотичні, жартівливі пісні, пісні-діалоги, пісні-ігри, пісні з танцювальними та цирковими елементами, пісні про тварин, дружбу, працю та родину тощо.

Аналіз феномену дитячої музичної драми надав змогу стверджувати, що означений жанр виник у Китаї у 20-ті рр. XX ст. (Лі Цзиньхуей) та набув розвитку 30-40 рр., коли у Шанхаї, Ухані та інших містах було відрито перші дитячі музичні театри. Після заснування КНР (1949 р.) було розпочато період нових пошуків та експериментів у дитячому драматичному мистецтві, результатом чого стало посилення уваги суспільства до розвитку дитячої творчості та виховання нового покоління дітей. З метою набуття естетичного та морально-етичного розвитку дітям доручалися головні ролі у постановках дитячих опер («Скарб судів», «Газетяр») та мюзиклів («Дитячий корпус», «Фруктовий сад та сестри») [6, с. 12].

Згідно дослідження Цзоу Ся, ґрунтом опери та мюзиклу є пісня, що легко запам'ятовується дітьми, а її головними героями – тварини, наділені людськими якостями та об'єкти неживої природи – сонце, зорі, вітер, які набувають рис персоніфікації. Така форма художнього виразу є найбільше відповідає психологічним особливостям дітей, відповідає їх інтересам, звільнює фантазію, допомагає розвивати спостережливість, мислення, допомагає краще усвідомити оточуючий світ. Розкриття художнього образу пісні відбувається за рахунок рухів, пластики, жестів, міміки та костюму.

З 2006 року міністерство освіти КНР з метою популяризації музичного мистецтва для дітей відродило показ дитячих мюзиклів шляхом трансляції на телебаченні та запровадило цілу низку дитячих пісенних конкурсів та фестивалів. Така політика держави стосовно дитячого музично-естетичного розвитку не тільки сприяє покращенню виконавської майстерності юних артистів, а й пропагує багатий культурний спадок нації та сприяє розширенню спектру міжкультурних зв'язків.

Висновки. Протягом останнього століття європейська культура здійснила колосальний вплив на національну музичну освіту Китаю, що спричинило масовий виїзд китайської молоді з метою отримання освіти за кордоном. При цьому європейська культура не поглинає китайську, а підкреслює складність та багатоаспектність останньої. У поєднанні з дисциплінованістю, терпінням, наполегливістю та іншими



духовними якостями, які властиві представникам східних країн, навчання стає плідним. Система музичної освіти Китаю виходить на новий рівень й набуває авторитету серед ведучих педагогічних систем світу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ли Юе Историографический очерк развития общего музыкального образования в Китае с древнейших време до рубежа XIX-XX веков / Ли Юе // Вестник КемГУКИ. – №40. – 2017 г. – 215 – 225 с.
2. Савенко С. В. Достижения современной китайской системы музыкального образования [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2018 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2018. – С. 57-60. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/277/14053/>
3. Справочник по хоровому искусству / Ред. Сунь Цунинь. – Шанхай: Шанх. муз. изд-во, 2000 – 709 с.
4. Сун Цзинань. История музыкального образования в современном Китае. – Шанхай: Изд-во Шанхай. консерватории, 2004. – 669 с.
5. Ся Цзюньвей Становление хоровой музыки в Китае в первой половине XX века / Ся Цзюньвей // Вестник КемГУКИ. – №45. – 2018. – С. 126-133.
6. Цзоу Ся Репрезентация детской песни в художественной культуре Китая XX – начала XXI века / Цзоу Ся: автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата иск-ния, спец: 17.00.09 – теория и история искусства. – Минск. – 2014. – 14 с.

Олександр КЛИМЕНКО

КУЛЬТОРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Стукаленко З. М.

Актуальність теми. В умовах соціуму, що динамічно розвивається, культура стала певним своєрідним фундаментом для побудови системи соціальних, міжособистісних, міжнародних відносин. Актуальність цієї проблеми як суспільного явища детермінується посиленнями процесами глобалізації світового цивілізаційного процесу. Зважаючи на стрімкі зміни у системі освіти, проблеми професійного становлення вчителя як носія демократичних цінностей на сьогодні акцентуються у змісті освіти, яка базується на загальній культурі. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва стає одним із провідних пріоритетів освітньої політики держави. Стратегічні законодавчі та освітні документи України, які висвітлено в Конституції України, законах «Про освіту», «Про вищу освіту», у «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті» проголошуються принципи культурологічної та полікультурної освіти [10]. Тому культурологічний підхід ми розуміємо як наукову основу, на якій ґрунтується пояснення досліджуваних наукових явищ і розкриваються їх закономірності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Концептуальні розробки евристичного потенціалу педагогіки, психології, мистецтвознавства, культурології та філософії на основі культурологічного підходу розроблено у дослідженнях науковців, з-поміж яких варто виокремити: Н. Алексеева, М. Бахтіна, Л. Баткіна, Л. Виготського, М. Давидова, І. Зязюна, Т. Іванову, А. Кармін, І. Колмогорова, Г. Коломієць, Д. Лихачова, Н. Мачинську, О. Новикову, А. Погодіну, В. Радкевич, О. Самойленко, С. Сисоєву, В. Суханцеву, Е. Тейлор. Проблемою культурологічного підходу, духовного становлення майбутніх педагогів у галузі музично-педагогічної освіти займалися науковці: Е. Абдуллін, Ю. Алієв, О. Асмолов, Л. Безбородова, Л. Горюнова, Д. Кабалецький, Е. Койкова, Г. Коломієць, О. Лобова, Л. Майковська, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Ніколаєва, Н. Овчаренко, О. Олексюк, В. Орлов, М. Осеннева, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Отич, Т. Турчин, Л. Хлебникова, В. Черкасов, Л. Школяр, О. Щолокова.

Метою статті є методологічне дослідження та обґрунтування культурологічного підходу як основи професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва. Завданням є аналіз джерельної бази з філософії, культурології, соціології, психології та педагогіки, що дозволить здійснити дефінітивний аналіз поняття «культурологічний підхід» та визначити його роль у професійному становленні майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливість культурології як навчальної дисципліни полягає у тому, щоб донести до студентства сутності культуротворчого змісту обраного фаху, що реалізується через формування моральних, соціальних, естетичних орієнтирів, необхідних для досягнення особистого успіху та діяльності в інтересах суспільства. Дослідник М. Бастун дає визначення культурологічному підходу як «конкретно-наукова методологія пізнання та перетворення педагогічної реальності, основою якої є аксіологія; бачення освіти через призму поняття культури, тобто розуміння її як культурного процесу, котрий відбувається у культуровідповідному середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими смислами і слугують людині, котра вільно проявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку і самовизначення у світі культурних цінностей [1].

Культурологічний підхід як пізнання і перетворення педагогічної реальності зумовлений об'єктивним зв'язком людини з культурою як системою цінностей. Тлумачення «культурологічний підхід» набуло поширення завдяки досліднику В. Біблеру, котрий пов'язує поняття цивілізації та культури і водночас протиставляє їх одне одному. Людина містить частину культурних цінностей, що базуються на основі системоутворювальних культурологічних понять: культурні цінності, духовність, мораль, норми, уклад, спосіб життя, культурна діяльність, творчість, самосвідомість тощо. Вона не тільки розвивається на основі засвоєної нею культури, а й поповнює її новими елементами. У зв'язку з цим засвоєння культури є розвитком самої людини і становленням її як творчої особистості. Науковець О. Музальов до основних характеристик професійного зростання фахівців відносить наступні компоненти, що сприяють культурному збагаченню особистості та є індикатором культурно-дозволевих компетентностей, це: когнітивні, світоглядні, комунікативні та творчі, що розвивають уміння та здатність до самореалізації у професійній діяльності.



Нам імпонує думка дослідника Се Цзіна, котрий сутністю культурологічного підходу в процесі формування духовної культури сучасної молоді вважає мистецтво, яке є провідною формою пізнання дійсності, що забезпечує різнобічний і добродійний вплив на свідомість людини, тобто виступає як джерело пізнання, духовного збагачення і формування її світогляду [16]. Адже, як відомо, проблема виховання духовної культури, світогляду має комплексний характер, що починається з сім'ї, а виховання триває в школах, ліцеях, коледжах, у вищих навчальних закладах, тобто є довготривалим процесом, який потребує наявності культурологічних компетентностей.

Формування культурологічної компетентності студентів ВНЗ тісно пов'язане зі здобуттям культурологічних знань. Основним завданням створення системи мистецької освіти є забезпечення освітніх потреб «кожного учня відповідно до його нахилів, інтересів, можливостей, де пріоритетним буде виховання загальнолюдських цінностей особистості (доброти, милосердя, толерантності та ін.)» [19, с. 30]. З позиції О. Щолокової, – це система формування та переосмислення ціннісних орієнтацій, умовою якого є культурологічний та діяльнісний підхід. Доцільність такого підходу обумовлюється впливом на творчу активність учнів, що «передбачає створення педагогічних умов і ситуацій, за яких забезпечується рівноправність спілкування й емоційна відвертість не тільки між учнями, а й між вчителем і учнями» [19, с. 42]. У цьому контексті варто зауважити, що майбутні вчителі музичного мистецтва оволодівають такими гуманітарними предметами, як історія, філософія, політологія, література тощо, але провідною дисципліною є культурологія.

Н. Овчаренко вважає, що «усвідомленню ролі культури у здобутті професії вчителя музичного мистецтва сприяє вивчення дисципліни «культурологія» [11, с. 77]. Важливе місце займає музично-теоретична підготовка, оркестрове виконавство, вокально-хорова робота, інструментальна підготовка, сприймання музики у всіх її виявленнях та імпровізація. Адже специфіка мистецької професійної освіти у контексті культурологічного підходу полягає в оволодінні студентами культурним досвідом різних видів мистецтв. До специфіки опанування культурними цінностями музичного мистецтва, на думку Н. Овчаренко, «слід також віднести особливість у сприйманні художніх смислів музичних творів, що відображають культурну традицію історичної епохи, у якій жив композитор, його внутрішній світ» [11, с. 78]. Адже кожен музичний твір несе свій художній смисловий відтінок, який потрібно уміти розкодувати з дотриманням певної об'єктивності, не порушуючи культурного досвіду тієї епохи, у якій творив композитор. З огляду на це, цілком ймовірно можна стверджувати, що цілеспрямоване опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва художніх творів різних видів мистецтва дозволяє змінити характер художньо-педагогічного спілкування, тим самим спрямовуючи його на докладне відображення своєї національної художньої культури в контексті культурологічних явищ світу, у розвитку творчого потенціалу учнівської молоді на основі художньої діяльності.

Дослідниця О. Щолокова зауважує: «Культура характеризує рівень освіченості та вихованості окремої людини, такі її риси як тактовність, толерантність, ерудованість та інші» [19, с. 8]. Отже, індикатором культурологічного підходу ми правомірно виокремлюємо: зміст програми фахової підготовки, наявність у програмі дисциплін соціально-гуманітарного циклу, оптимальне поєднання дидактичного та виховного процесів.

Відомий культуролог Л. Баткін стверджує, що «культуру здатні створювати не тільки ті, хто пише музику, але й ті, хто слухає, – за умови, що це становиться для них важливою подією, що збуджує ланцюгову реакцію власного розуму і серця, з якої вони в якійсь мірі виходять оновленими» [2, с. 26]. На основі культуротворчого підходу особистість засвоює культурні цінності, які стимулюють розвиток творчого потенціалу суб'єкта. У процесі духовного-практичного осягнення культурних цінностей людина формується як суб'єкт творчої діяльності, здатний трансформувати набутий досвід у професійну діяльність.

Варто зауважити, що науковці трактують культурологічний підхід по відношенню до професійної діяльності як методологічну основу, на якій базується духовний потенціал спеціаліста, визначається ступенем його прилучення не тільки до національно-культурних традицій, але й до світової культури. Таким чином, як вважає Н. Колесниченко, «в діалог вступають різноманітні національні культурні традиції, відбувається їх взаємодія і збагачення, виникають сприятливі можливості для розуміння вчителем процесів інтернаціоналізації суспільного життя, формування і функціонування загальнолюдської культури» [8]. Отже, дослідниця культурологічний підхід трактує як бачення педагогічного процесу, що здійснюється в культуродоцільному середовищі, всі компоненти якого сповнені людськими смислами та полікультурним мисленням.

А. Погодіна формулює культурологічний підхід як засіб для аналізу і вибудовування передусім організаційної культури навчального закладу [13]. На думку науковця, сформована організаційна культура передбачає формування спільного простору, включаючи цінності, норми, поведінкові моделі. На нашу думку, такий простір складає суттєву частину культуровідповідного освітнього середовища, яке є пріоритетним завданням у реалізації культурологічного підходу в освіті.

З огляду на зміни, які відбуваються в національній системі освіти, О. Отич пропонує розгляд культурологічної педагогічної парадигми як джерело концептуальних ідей, якої є збагачення педагогічного процесу культурно-історичним та етнокультурним змістом. З огляду на це, науковцем було запропоновано певні підходи до розв'язання цієї проблеми: «Метою виховання особистості як носія і творця національної культури, який водночас є толерантним до носіїв інших культур і здатний до співжиття з ними в умовах мультикультурного суспільства... є спрямування освіти на розвиток в особистості культури мислення,



почуттів, поведінки, що разом утворюють той центр, навколо якого об'єднуються знання, уміння, навички, що стають константами її діяльності» [12, с. 2–3].

Дослідниця В. Пушкіна вважає, «особистісно-творчий аспект культурологічного підходу обумовлений об'єктивною зв'язком індивіда і культури. Індивід – носій культури. У зв'язку з цим в руслі особистісно-творчого аспекту культурологічного підходу освоєння культури слід розуміти як проблему зміни самої людини, її становлення як творчої особистості» [14].

Чільне місце у реалізації культурологічного підходу у концепції Т. Турчин посідає робота з молодшими школярами на уроках музичного мистецтва. Дослідниця вважає, що «культурологія для кожного виду мистецтва є основою творчого процесу, культурологічний підхід має сягати і процесів сприйняття школярів, і процесів творення музики [17, с. 84]. «Культурологічний підхід дозволяє дитині знаходити те, що він відчуває або сприймає у житті і узгоджувати здобуте з більш широкою панорамою ціннісних відносин, враховувати при цьому здобутки минулого, можливі варіанти вирішення окремих соціальних і культурних питань. Тобто, дитина виносить свою думку на матеріал інваріантного досвіду, стверджує її з врахуванням позицій і орієнтації інших учасників культуротворчого процесу», – вважає дослідниця [17, с. 84]. На думку Т. Турчин, сучасна школа повинна цілеспрямовано залучати всіх суб'єктів навчально-виховного процесу до цінностей музичної культури, формувати навички творчої діяльності з усвідомленням загальнолюдських цінностей.

Погоджуючись з О. Рудницькою, слід зазначити, що культурологічний підхід є «охопленням сукупності практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, що відображають його історично досягнутий рівень розвитку і втілюються в результатах продуктивної діяльності людини, зокрема в системі освіти, мистецькій діяльності» [15, с. 32].

З точки зору М. Бахтіна, культурологічний підхід є перспективою розвитку різних галузей знань, які впроваджуються у майбутню професійно-творчу діяльність, яку повинна вирізняти гармонія, краса, досконалість, справедливість, доцільність. Науковець зауважує, що культура є основним джерелом розвитку єдності особистісного, загального та професійного і розглядається як певна цілісність: «три галузі людської культури – наука, мистецтво й життя – набувають єдності лише в особистості» [3, с. 5]. Отже, науковець розглядає культурологічний підхід як феномен культури, що є базовим для розуміння людини, її свідомості, життєдіяльності та культуротворчості.

У світлі культурологічного підходу до питань освіти науковець Т. Іванова у монографії «Культурологічна підготовка майбутнього вчителя» презентує нові підходи до професійної підготовки майбутнього вчителя, в основу якої покладено культурологічний підхід. На думку автора, цей підхід потребує орієнтацію на інтеграцію загальної системи освіти, а сама підготовка фахівців характеризується аксіологічними принципами майбутнього педагога. Зокрібно, Т. Іванова акцентує увагу на тому, що «основною метою культурологічної підготовки є не засвоєння знань і вмінь, а оволодіння зразками людської культури та вміння передати цей культуротворчий досвід підростаючому поколінню» [7, с. 29].

Застосування культурологічного підходу завжди мало місце у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Науковець Н. Овчаренко вважає, що «застосування культурологічного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва має свою специфіку, що полягає в: опануванні студентами культурним досвідом різних видів мистецтв; привласненні цінностей мистецтв, значною мірою, через почуттєву сферу; сприйманні художніх смислів музичних творів. Культурологічна підготовка надає змогу сформувати ціннісну сферу майбутніх фахівців та сприяти зростанню їх духовних потреб» [11, с. 79].

Висновки. Отже, професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва базується на культурологічному підході, який є, в свою чергу методологічною основою, адже це передбачає створення необхідних умов для взаємозбагачення, взаємопроникнення культур та обмін культурними надбаннями. Такий підхід уможливує та реалізує готовність до музично-педагогічної діяльності на культурологічних засадах, що формують та розвивають усвідомлення власної самоідентичності як носіїв культури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бастун М. В. Культурологічний підхід в освіті та його психолого-педагогічне забезпечення [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/6594/1/Bastun_6.pdf – Загол. з екрану.
2. Баткин Л. М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности / Л. М. Баткин. – М. : Наука, 1989. – С. 26.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Мысль, 1979. – 316 с.
4. Бойчук Ю. Д. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури студентів педагогічних навчальних закладів / Ю. Д. Бойчук // Вісник НТУУ "КПІ". – 2009. – № 3. – (Серія "Філософія. Психологія. Педагогіка"). – С. 121–125.
5. Гайсина Г. И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. / Гайсина Гузель Иншаровна. – М., 2002. – 366 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 17.02.2013 <http://www.lib.ua-gu.net/diss/cont/106391.html> – Загол. з екрану. – Мова рос.
6. Герчанівська П. Е. Культурологія: термінологічний словник / П. Е. Герчанівська. – К. : Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв, 2015. – 439 с.
7. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя. [монография] / Т. В. Иванова. – К. : ЦВП, 2005. – 282 с.
8. Колесниченко Н. Ю. Професійна підготовка бакалаврів романо-германської філології в системі університетської освіти: теоретичні і методичні засади: Монографія / Н. Ю. Колесниченко. – Одеса : ВМВ, 2014. – 312 с.
9. Культурологія: українська та зарубіжна культура : навч. посіб. / М. Закович, І. Зязюн, О. Семашко та ін. ; за ред. М. Заковича. – К. : Знання, 2004. – 567 с.
10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. – Київ: КМУ, 2012. – 38 с.
11. Овчаренко Н. А. Культурологічний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Вип. 38. С. 75–79.
12. Отич О. М. Культурологічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти / О. М. Отич // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. праць. – 2010. – Вип. 5. – С. 232–242.



13. Погодина А. В. Культурологический подход в социально-психологических исследованиях образовательных учреждений / А. В. Погодина // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – С. 41–47.
14. Пушкіна В. М. Деякі аспекти культурологічного підходу / В. М. Пушкіна [Електронний ресурс]. – <http://repo.uira.edu.ua/jspui/handle/123456789/4981> – Загол. з екрану.
15. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : [навч. посіб.] / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
16. Се Цзін. Сутність культурологічного підходу в процесі формування духовної культури сучасної молоді / Се Цзін // Наука і освіта. – 2011. – № 1. – С. 78–81.
17. Турчин Т. М. Культурологічні чинники підсилення ефективності початкової музичної освіти. Молодь і ринок № 5 (88), 2012, С. 81–85.
18. Шипова А. В. Культурологический подход в педагогике / А. В. Шипова [Електронний ресурс]. – <http://mpgu.su/staff/shipova-alina-valerevna/> Режим доступу: 15.04.2013. – Загол. з екрану. – Мова рос.
19. Шолохова О. П. Основы профессиональной художественно-эстетической подготовки будущего учителя : моногр. / О. П. Шолохова. – К. : Укр. держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 1996. – 172 с.

Олег КОВАЛЕНКО

ВОКАЛЬНО-ХОРОВІ ДИСЦИПЛІНИ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Назаренко М. П.

У статті розкривається значення вокально-хорових дисциплін у процесі професійної підготовки студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів.

The article shows the importance of choral and vocal disciplines in the process of professional training of the students of the art departments at pedagogical universities.

Ключові слова: вокально-хорова підготовка, диригування, сольний спів, майбутній вчитель музичного мистецтва, хормейстер.

Постановка проблеми Розвиток вищої педагогічної освіти в Україні в європейському контексті потребує посилення уваги суспільства до якості професійної підготовки вчителів. Реалізація цього стратегічного завдання неможлива без модернізації навчально-виховного процесу, використання новітніх освітніх технологій.

Особливої уваги вимагає підвищення рівня фахової підготовки майбутніх учителів музики, які б могли продуктивно й творчо розв'язувати складні завдання музичної педагогіки у відповідності з європейськими світовими стандартами.

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти професійної підготовки вчителів музики розроблялися в роботах таких вчених, як Л. Арчажнікова, В. Дряпіка, О. Олексюк, Г. Падалка, А. Растрігіна, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Танько, В. Черкасов, Г. Шевченко та ін.

Проблему якості фахової підготовки майбутніх учителів музики розглядали Е. Абдулін, Ю. Алієв, О. Апраксіна, А. Мартинюк, Л. Масол, Н. Миропольська, К. Нікольська-Береговська, І. Цой та ін.

Специфіка вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики розглядалася науковцями в різних аспектах: методика вокального співу вчителів музики з позицій професійного виконавства (Л. Дмитрієв, М. Микиша, В. Морозов, В. Юшманов та ін.); методика вокально-хорової роботи з дітьми (А. Менабені, Д. Огороднов, Г. Струве, Г. Стулова та ін.); теорія диригентського виконавства (Л. Безбородова, Г. Єржемський, Ш. Мюнш та ін.).

Окремі питання фахової підготовки були предметом дисертаційних досліджень, присвячених особливостям удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музики (Л. Азарова, М. Букач, О. Ляшенко, М. Назаренко, Т. Ткаченко та ін.); формуванню музично-виконавської діяльності (І. Гринчук, Н. Згурська, І. Мостова, Г. Саїк та ін.); питанням методики вокально-хорової роботи (Л. Костенко, П. Николаєнко, Т. Пляченко, Т. Смирнова та ін.).

Теоретичний аналіз наукових праць, у яких представлені результати наукових досліджень, показав, що проблема підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів музики ще залишається актуальною.

Отже, **метою статті** є висвітлення основних напрямів вокально-хорової підготовки студентів – майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Важлива роль в системі підготовки майбутнього вчителя музики належить комплексу вокально-хорових дисциплін: диригуванню, методиці викладання диригування, хоровому класу, практикуму роботи з хором, сольному співу та методиці його викладання, хоровому аранжуванню, хорознавству, програмні вимоги з яких передбачають всебічну підготовку студентів до майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Серед них хорове диригування та сольний спів є основними профільюючими предметами, що готують студентів до практичної вокально-хорової діяльності в загальноосвітній школі та індивідуальної вокальної роботи в музичних і педагогічних навчальних закладах.

Зміст занять, як свідчить програма з «Диригування», спрямовано на підготовку студентів до майбутньої діяльності вчителя-музиканта і керівника дитячого хорового колективу.

Аналіз методологічної та методичної літератури з обраної теми, а також вивчення практичного досвіду дозволяє стверджувати, що в процесі навчання майбутні вчителі:

- набувають виконавську майстерність хорового диригента;
- оволодівають умінням розкривати в процесі виконання художній задум твору і виявляти своє творче відношення до твору на основі глибокого вивчення його змісту, на основі бачення художніх образів;
- вчать читанню хорових партитур, шкільних пісень;
- оволодівають навичками самостійної роботи над шкільним пісенним репертуаром.



Навчально-художній репертуар кожного курсу включає хорові твори народно-пісенної творчості, твори українських, зарубіжних композиторів- класиків.

До практичної роботи з хором студенти допускаються тільки після детальної розробки методичного плану по розучуванню хорового твору (шкільної пісні), в результаті чого майбутні вчителі музики-хормейстери набувають таких практичних навичок вокально-хорової роботи, як:

- навичка самостійної роботи над хоровою партитурою;
- навичка диригування хоровою партитурою;
- навичка читання хорових партитур;
- навичка роботи над шкільною піснею.

Таким чином, роль дисципліни «Хоровий клас» у формуванні професійних якостей майбутнього вчителя музики полягає в:

- розвитку умінь свідомого і професійно-художнього виконання хорових творів на основі розвитку слухових здібностей і вокально-хорових навичок;
- ознайомленні з системою методики роботи з хором, застосуванні прийомів вивчення творів, розвитку навичок діагностики хорового співу;
- освоєнні кращих зразків класичної та сучасної хорової спадщини;
- проведенні на базі студентського хору хормейстерської практики у період навчання.

Велике значення у підготовці до практичної роботи з хором набуває підготовча робота студента, зміст якої полягає у всебічному аналізі хорової партитури. Виконання письмової анотації на хоровий твір є важливою формою навчання студентів-музикантів. Метою такої роботи є підготовка студентів до самостійної хормейстерської діяльності, для чого потрібна навичка всебічного вивчення хорової партитури. Максимальне наближення до вірного виконавського трактування і вибір хормейстерських прийомів для подолання вокально-хорових труднощів – такі основні завдання, що стоять перед студентом під час аналізу хорового твору. У письмовій роботі студенти використовують знання з музично-теоретичних дисциплін, музичної і хорової літератури, постановки голосу, хорового диригування та хорознавства. У цьому письмовому аналізі має відбитися особисте ставлення студента до виконуваного твору, що полягає в розумінні значення співвідношень засобів музичної і вокально-хорової виразності у визначенні характеру музики. Якщо ставитися до письмового аналізу не формально, а творчо, робота набуде індивідуальних рис та емоційного забарвлення. Вона має засвідчити певний рівень інтелекту студента і глибинне розуміння ним зв'язку засобів музичної виразності й літературного тексту.

Однією з профільюючих дисциплін у фаховій підготовці сучасного вчителя музики, як було зазначено вище, є сольний спів (вокал або постановка голосу). Формування співацького голосу через вимоги музичного виховання дозволяє здійснювати під час навчання зв'язок між уявленням про звучання певного твору та його конкретним вокальним втіленням, між вокальною технікою та художнім виконанням.

Основним завданням вокальної педагогіки є формування і розвиток голосу учня засобом навчально-художнього репертуару. Вивчення комплексу вокальних творів у класі сольного співу передбачає розв'язання трьох взаємопов'язаних завдань:

- розвиток вокальних здібностей студента;
- забезпечення його художньо-виконавського зростання;
- підготовка до вокально-педагогічної роботи.

Основою навчального вокального репертуару має бути народна пісня, оскільки в саме народній пісенній творчості протягом тривалого часу відбувався раціональний відбір найбільш ефективних і доцільних вокально-технічних прийомів та засобів. Доцільно включати до програми твори шкільного репертуару, які за об'єктивними показниками можуть забезпечити розв'язання вокально-технічних завдань, необхідних для формування навичок та умінь майбутнього вчителя музики. Студенти також можуть самостійно добирати для вивчення твори дитячо-юнацького репертуару і виконувати їх під власний супровід. Після того, як у студентів сформувалися навички дихання та голосоутворення на мінімальному рівні, доцільно включати до навчального репертуару традиційні вокальні твори – пісні, романси, арії Й.-С. Баха, В. Белліні, О. Варламова, М. Глінки, С. Гулака-Артемівського, О. Гурільова, Г. Майбороди, М. Лисенка, В. Косенка, Д. Перголезі, С. Прокоф'єва, К. Стеценка, Я. Степового, Ф. Шуберта та інших авторів.

Спеціально дібраний навчальний вокальний репертуар сприяє комплексному формуванню вокально-технічних та художніх навичок, оскільки музичний твір впливає на голосовий апарат цілісно, ніби визначаючи вимоги щодо характеру звука, особливостей звуковедення і засобів художньої виразності. Отже, керування процесом навчання співу має спиратися на науково обгрунтовану послідовність використання певних розділів навчального репертуару, що забезпечує дидактично доцільний зв'язок цих розділів.

Серед музичних дисциплін спеціального циклу предмет «диригування» є одним з найскладніших. Диригентом може стати тільки людина емоційно, духовно та інтелектуально високорозвинена, яка має багаж різноманітних умінь і навичок. Диригент повинен бути перш за все особистістю, він повинен розуміти художній зміст музичних творів, володіти технікою диригування в усіх тонкощах. Специфіка діяльності диригента полягає в тому, що він керує колективним виконанням музичного твору та відчуває хоровий колектив як єдиний інструмент. Однією із сторін професіоналізму диригента є велика виконавська гнучкість, здібність до імпровізації, до варійованої зміни зовнішніх форм свого плану виконання. Творчість видатних виконавців – це зразки глибокого проникнення в авторський текст, гідний приклад дбайливого до нього відношення. Отже, диригент повинен володіти цілим комплексом музичних здібностей, знань, а також



особистісних якостей. Тому на заняттях студенти розвивають музичний слух, відчуття ритму, ладове відчуття, опановують техніку диригування у всіх тонкощах, виховують в собі вимогливість і самовладання, привчаються до дисципліни і акуратності, вчать складати цікаві програми, проводити репетиції.

Методична підготовка майбутнього вчителя музики передбачає знання методик викладання фахових дисциплін, що вивчаються на музичному відділенні мистецького факультету. Практичні навички з вокалу та диригування студенти здобувають на заняттях з сольного співу, хорового класу, хорового диригування. Особливого значення в системі фахової підготовки вчителя музики посідає курс «Методика викладання диригування», мета якого – озброєння студентів знаннями теоретичних основ диригування та методики його викладання; сприяння оволодінню курсом як складової навчально-педагогічної освіти з позицій майбутнього педагога з диригування; систематизація диригентських знань, сприяння більшій усвідомленості, самостійності в роботі над хоровими творами. Головною умовою вивчення курсу є поєднання техніки диригування з художнім втіленням композиторського задуму. Тому теоретичні відомості з техніки диригування, які студентам дає курс «Методика викладання диригування», необхідно поєднувати з практичними заняттями на прикладах творів російської, української, зарубіжної класичної та сучасної музики.

Знання теорії та методики роботи зі співацькими голосами студенти отримують на заняттях з методики викладання вокалу. Завдання вивчення даного курсу полягають у наступному: спираючись на наукові дані про будову та функції голосового апарату формувати у студентів розуміння біофізичних механізмів співацького процесу; озброїти студентів теорією і методикою формування, розвитку та охорони співацького голосу (у дорослих і дітей); ознайомити майбутніх учителів музики з методами вокальної роботи в загальноосвітній школі, музично-педагогічних навчальних закладах, дитячо-юнацьких центрах; стимулювати пошукову діяльність та творчу активність студентів засобом самостійної роботи по добору і систематизації вокально-педагогічного репертуару, виконання під власний супровід вокальних вправ з модуляціями у всі тональності, ілюстрації різноманітного вокального репертуару, моделювання педагогічних ситуацій. Засвоєння методики викладання диригування та методики викладання вокалу тісно пов'язане з вивченням таких предметів як: сольний спів, вокальний ансамбль, хоровий клас, хорове диригування, шкільний пісенний репертуар, методика музичного виховання, акомпанемент та імпровізація (або концертмейстерський клас), аналіз музичних творів та ін.

У практиці професійної діяльності майбутній учитель музики повинен знати особливості української та зарубіжної музики, музичні форми, жанри, засоби музичної виразності, системи методів керування хором, основні напрями й перспективи розвитку музично-естетичного виховання дітей, оволодіти навичками просвітницької, менеджерської та науково-дослідницької діяльності. Це вимагає подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу на музично-педагогічних факультетах з метою досягнення високої майстерності майбутніх учителів музики.

Висновки. Отже, фахова підготовка майбутнього вчителя музики передбачає оволодіння комплексом спеціальних знань з дисциплін історико-музикознавчого, теоретичного, вокально-хорового, інструментального циклів. Установлено, що суттєву роль у фаховій підготовці вчителя музики відіграє вокально-хорова підготовка, головною метою якої є формування особистості як творчого організатора і пропагандиста хорового мистецтва, вітчизняної і зарубіжної співочої культури в загальноосвітній школі. Покращення вокально-хорової підготовки майбутніх учителів у сучасних умовах можливе за рахунок інтенсифікації, конкретизації, поглиблення й удосконалення системи методів навчання, оновлення методик диференційованого підходу до викладання вокально-хорових дисциплін; розвитку творчої самостійності, самовдосконалення професійних якостей майбутніх учителів музики, керівників дитячих хорових колективів, тому що успішне виконання завдань музично-естетичного та художньо-творчого розвитку дітей у загальноосвітній школі перебуває в безпосередній залежності від рівня професійної майстерності, ерудиції, культури педагога-музиканта, який формує їх погляди, переконання, смаки та ідеали.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безбородова Л.А. Дирижирование: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Л.А. Безбородова. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
2. Коломосць О.М. Хорознавство: навч. посібник [для студ. вищих навч. закладів. Спеціальність «Музичне виховання»] / О.М. Коломосць – Київ: Либідь, 2001. – 168 с.
3. Олексюк О.М. Музична педагогіка: [навч. посіб.] / О.М. Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
4. Пляченко Т.М. Методика викладання вокалу: навч.-метод. посібник [для студ. мист. фак. Спеціальність «Музична педагогіка і виховання»] / Т.М. Пляченко – Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2005. – 80 с.
5. Шевченко І.Л. Методика викладання диригування.: навч.-метод. посібник [для студ. мист. фак. вищих навч. закладів] / І.Л. Шевченко – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – 120 с.

Олена КОЛОСЮК

ДИТЯЧИЙ СПІВ НА ЕСТРАДІ, ВИХОВАННЯ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ ДИТЯЧОГО ГОЛОСУ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – народний артист України, доцент Дьомін С.П.

Актуальність дослідження. На сучасному етапі термін “музичне мистецтво естради” трактується науковцями не лише в музикознавчій, але й в культурологічній площині, і розглядається як специфічна форма музичного мистецтва, відповідна й гармонійна епосі виникнення та розвитку масової культури. Масова культура є своєрідним феноменом соціальної диференціації сучасної культури Новітнього часу. Сьогодні чітко визначені соціокультурні чинники, що зумовили появу мистецтва естради як форми демократичного і розважального мистецтва: загальне зростання соціальної напруги, характерне для епохи технічної цивілізації; зростання населення міст; зміни у сфері співвідношення трудової і дозвільно-



рекреаційної діяльності населення наприкінці XIX ст. [45, с.239]. Важливість музики в житті людини не підлягає сумніву. Будучи одним із найбільш ранніх видів творчості, які супроводжують людей практично весь час їх існування протягом багатьох століть, музика виконує не тільки розважальні, але й, у першу чергу, естетичні, виховні та соціальні функції.

Тривають постійні суперечки про те, що називати популярною музикою, до якого жанру, стилю, напрямку належить той чи інший музичний колектив, які музичні ознаки характеризують кожний стиль сучасної естрадної музики... Але ж практично всі стилі розвивалися під впливом один одного. Отже, постає проблема погляду на історичний розвиток музичних стилів та напрямків, їх взаємовплив і переплетення.

Мета статті. Аналіз останніх досліджень дає підстави вважати, що проблемам визначення та класифікації музичних стилів присвячено чимало видань. І критики, і педагоги, і музиканти та співаки у своїх працях намагалися дати своє бачення цієї проблеми. Про це свідчить наявність численних досліджень. Проте, на жаль, у багатьох дослідженнях майже не приділяється уваги проблематиці визначення стильової різнобарвності сучасної популярної естрадної музики, проблемі переплетення та взаємопроникнення різних жанрів. Певною мірою зазначені проблеми вирішуються в цій статті, метою якої є розгляд стилів і напрямків естрадної музики, визначення їх характеристик, історії виникнення та особливостей взаємовпливу різних естрадних жанрів.

Процес формування співацьких навичок – тривалий і складний. Естрадний спів є найбільш доступною формою музичного виконання й залучення молоді до мистецтва. У наш час активного розвитку дістало професійне співацьке навчання (музичні школи, училища, коледжі, ВНЗ). Проте, існує низка проблем у вокальному вихованні, серед яких на перше місце виходить проблема охорони голосу учня-вокаліста. **З погляду** охорони голосу знання механіки звукоутворення, розуміння методичних прийомів і знання режиму вбереже співака від непомірності у використанні голосу, від різних небезпечних експериментів над голосовим апаратом і допоможе йому зберегти свіжість голосу якнайдовше. Кожна людина, робота якої пов'язана зі співом, для збереження свіжості голосу і попередження різних захворювань повинна в побуті та в роботі дотримуватися певного режиму.

Вокальне мистецтво естради пронизане пафосом особистісного самовиразу, а тому розвиток творчої особистості майбутнього співака повинен стати одним із об'єктів психолого-педагогічної уваги викладача. Особливості феномену особистості естрадного співака слід розкривати дітям з таких позицій, як:

- ◆ психологічна структура особистості (генотип, індивідуальні властивості характеру, вплив соціуму, становлення творчої індивідуальності);
- ◆ система художніх принципів та прийомів виконання (поетика стилю, організація сценічного простору, ціннісні та комунікативні аспекти взаємодії з публікою);
- ◆ семантика образу виконання (сутність виконавської унікальності, пластика, сценічний рух, поетичний текст, особливості сценічної поведінки);
- ◆ вокально-професійна техніка (якісні параметри голосу, рівень майстерності та система підготовки).

А узагальнення досвіду тих, хто усією своєю творчістю засвідчив, що на естраді особистість є неодмінною вимогою, призведе до відповіді на головні питання вокально-естрадної педагогіки.

Отже, важливо навчити учнів співові, пам'ятаючи, що спів є природним способом вираження естетичних почуттів, дійовим засобом активного залучення школярів до музики. З усіх видів виконавського мистецтва він є найдоступнішим для дітей видом музичної діяльності, порівняно легко засвоюється ними, не вимагає значної попередньої підготовки. Тому спів здавна розглядався як один з основних засобів музичного виховання. У процесі співу учні засвоюють музичну мову, пізнають жанрову основу пісні. У них розвиваються музичні здібності, емоційний відгук на музику, формується музичне сприймання, виховується інтерес до музики. Учні не просто пізнають музичну мову – вони починають активно користуватися нею у виконавській діяльності. Спів як виконавський процес розвиває музичні здібності, уміння сприймати, запам'ятовувати і відтворювати мелодію; виховує слухову увагу, спостережливість, яву, наполегливість у подоланні виконавських труднощів, дисциплінованість і самостійність. У процесі навчання співу розвивається не тільки голос, але й вирішуються завдання, пов'язані з формуванням особистості учня.

Виклад основного матеріалу. Резонансна теорія мистецтва співу розглядає голосовий апарат як непорушну єдність дихання, гортані та резонаторів. В основі РТМС міститься поняття резонансу. Резонанс (від resonance – «звучати, відгукуватися» та resonantia – «відлуння, відгук») ми розглядаємо як явище, за якого в тілі, що зветься резонатором, під впливом зовнішніх коливань виникають коливання тієї ж частоти. «Резонатори голосового апарату – це порожнини, що резонують та резонують у голосовій щілині звук та надають йому сили й тембру. Резонанс виникає при співпадінні частоти власного тону з частотою звуку».

Розвиток співацького голосу на основі принципів резонансної техніки створює найкоротший шлях покращення якісних показників голосу. Уміле використання законів резонансу забезпечує голос силою, красою, яскравим тембром, рівністю звучання, оволодінням верхніми звуками діапазону, віртуозною виконавською майстерністю.

У своїй педагогічній практиці ми спиралась на положення про те, що «резонатори не тільки дають дарову енергію голосу, але й беруть під захист голосові складки, утворюючи високий акустичний імпеданс, полегшуючи їх коливну функцію шляхом зворотного, реактивного впливу на подразнювач» [14, с.112]. Сім захисних механізмів гортані й голосових зв'язок, запропонованих В.Морозовим, реалізуються за умов оволодіння співаком резонансною технікою співу під час навчання.



Без збереження голосового потенціалу не можливий його розвиток. Гігієна голосу є завжди актуальною для будь-якого віку, але в період пубертату організм зазнає специфічних гормональних змін, що особливо відбивається на гортані та голосових зв'язках. Організм підлітка схильний до певних захворювань, що пов'язано з активним фізіологічним ростом і психологічною нестабільністю нервової системи. До психофізіологічних особливостей періоду пубертату додається схильність до розладів фонаційного апарату. Наука визначає пубертат як «період статевого дозрівання (від лат. - *pubertas* - «зміцнення»), період статевої зрілості». Тому в цей проміжок часу наріжним питанням постає проблема профілактики та збереження голосового потенціалу підлітків. Академічну манеру співу можна і необхідно розглядати з біоакустичних позицій як максимальне включення захисних організмів голосоутворення до процесу співацької фонації.

Спираючись на дослідження В.Морозова, ми склали систему механізмів захисту гортані та голосових зв'язок від перевантажень як один з методичних підходів до вирішення проблеми збереження та розвитку голосового потенціалу підлітків у період пубертату. Система психо-фізіологічного захисту гортані та голосових зв'язок має сім системоутворювальних елементів:

- енергоутворювальний;
- формантоутворювальний;
- резонансний;
- віброрецепторний;
- діафрагмальний;
- гедоністичний;
- вібратороутворювальний.

Основоположним елементом психо-фізіологічної системи захисту гортані та голосових зв'язок є діафрагмальний захисний механізм. Він полягає в організації співацької вдихувальної установки безпосередньо за участю діафрагми, що завдяки рефлекторним зв'язкам з гортанню звільняє її від затисків та активізує співацьку активність. У своїй роботі з підлітками ми спиралась на те, що складний механізм коливань голосових зв'язок має резонансну природу та полягає у взаємодії резонансних властивостей голосових зв'язок з диханням з оточуючими резонаторами-порожнинами голосового тракту. Отже, діафрагматичне дихання є засобом рефлекторного керування резонансними властивостями верхнього й грудного резонаторів та досягнення «резонуючого співацького дихання» і «близького звуку».

Наступний системоутворювальний елемент захисту голосових зв'язок розглядається нами як безпосередній резонансний механізм. Його сутність полягає в здатності найсильнішого зворотного впливу резонаторів на коливні голосові зв'язки, що за певних умов призводить до значного полегшення процесу їх функціонування. Голосові зв'язки подають звуковий імпульс, який збуджує повітряний струмінь у резонаторних порожнинах. У зв'язку з цим у багато разів посилюється первісна амплітуда коливань голосових зв'язок, оскільки частина звукової енергії повертається назад до голосових зв'язок, допомагаючи їм здійснювати коливні рухи. Цей захисний механізм впливає на роль грудного резонатора, проявляючись в оптимальному акустичному його співналаштуванні з верхнім ротоглотковим резонатором, що призводить до найбільш сприятливих, щадних умов для коливань голосових складок за допомогою потужного резонуючого струменя повітря. При цьому утворюється акустичний зв'язок між синхронно резонуючими верхнім та нижнім резонаторами, які забезпечують невідчутність роботи гортані під час легкого та невимушеного голосоутворення за допомогою правильно організованого дихання, положення гортані та роботи артикуляційного апарату. У практичній роботі з підлітками обох статей розспівування на приголосний сонорний «м» є досить доцільним та ефективним для розвитку співацького голосу, оскільки активізація головного резонування на протигагу грудному стає забезпеченням збалансованого розподілу голосового навантаження.

Енергоутворювальний захисний механізм полягає в функціональній здатності співацьких резонаторів, за умов певного оптимального налаштування до потужного підсилення первинного звука за рахунок підвищення коефіцієнта корисної дії голосового апарату співака. На цих функціях голосового апарату наголошував В. Смельянов. Активізація цього елемента позбавляє співака від необхідності перенапруження гортані для збільшення сили голосу – захисту від форсування. Цей елемент особливо актуальний в роботі з юним співаком у період пубертату. За В. Смельяновим, якщо учень – співак або співачка – співають голосно і звучно, то це можна назвати акустичною ефективністю. Якщо вони можуть це робити часто, протягом тривалого часу та без шкоди для себе – вони роблять це енергетично-економно та біологічно-доцільно.

Одним з основних елементів системи захисту співацького голосового апарату є *формантоутворювальний* захисний механізм. У своєму дослідженні В.Морозов пояснює його природною функціональною здатністю співацьких резонаторів перерозподіляти спектральну енергію голосу, тобто енергію звука, з найбільшою її часткою в зону високої співацької форманти (2500-3000 Гц), в якій слух є більш чутливим, порівняно з зоною низької співацької форманти у 400 Гц, що за даними В.Морозова, призводить до природного підсилення звуку на 10-15 дБ. Походження ВСП пов'язане з активністю верхніх резонаторів, звідси завдання педагога піклуватися про забезпечення головним резонансом не тільки верхньої ділянки діапазону, а й всієї його довжини, не виключаючи найнижчих звуків. Отже, окрім естетичної ролі формування ВСФ верхній резонатор виконує важливу захисну функцію. У своїй практичній роботі ми не маємо можливості чітко визначити у голосі учнів рівень високої та низької співацьких формант. Викладач-практик спирається на вокальний слух і констатує наявність ВСФ за певними якими звуку – польотністю, дзвінкістю. Без цього системоутворювального елемента неможливий повноцінний захист співацького голосу, бо саме баланс між формантами надає голосу індивідуального тембру.



Віброрецепторний захисний механізм визначається активізаційною функцією резонатора, яка полягає в тому, що вібрація стінок резонаторів здійснює стимулюючий, активізуючий вплив на фонаційну функцію в першу чергу на резонатори, роботу гортані й голосових зв'язок. Характер цього явища має фізіологічне, рефлекторне підґрунтя, а саме: подразнення вібро-рецепторів через центральну нервову систему відбивається на підвищенні тону і фонаторній активності голосового апарату співака. Цей елемент надзвичайно важливий для процесу підліткового голосоутворення, оскільки наявність вібраційних відчуттів гарантує три принципи В.Смельянова – самоспостереження, самоаналізу, самоімітації. Якщо учень тактильно відчуває вібрації – задіюються елементи самоконтролю. За недостачі вібраційних відчуттів учень на рівні самодіагностики може самокоригувати свої дії під час співу.

Розглянуті нами механізми захисту голосових зв'язок від перевантажень складаються у певну структуру, в центрі якої перебуває вібраторно-утворювальний механізм. За визначенням В.П.Морозова, феномен вібраторно являє собою амплітудно-частотну модуляцію співацького звука з частотою 6-7 коливань за секунду і за походженням пов'язану з періодичною активністю навколоргортанних м'язів, гортані та артикуляційного апарату співака – губних м'язів, язика. Періодична активність чинить сприятливий вплив на роботу гортані, оскільки «коливний динамічний режим будь-якої м'язової системи з фізіологічного погляду більш економічний і менш втомлювальний, ніж режим статичної напруги, який сприяє швидкій втомі м'язів». Вібраторно-утворювальний елемент поки що неможливо констатувати на апаратурі. Його актуалізація в період пубертату – особливо трудомісткий педагогічний процес.

На сьогодні значна увага приділяється гедоністичному напрямку виховання співака. Гедоністичний механізм захисту гортані та голосових зв'язок від перенавантажень базується на суто психологічному, чуттєвому сприйнятті. Дія цього захисного механізму здійснюється перенесенням головного фокусу уваги співака на вібраційні відчуття, які відображають роботу резонаторної системи та «резонуючого» діафрагматичного співацького дихання.

Результати використання системи психо-фізіологічних механізмів захисту гортані та голосових зв'язок у роботі з учнями в період пубертату дали змогу переконатися в ефективності експериментальної методики та виявити позитивні зміни у розвитку співацького голосу учнів у період мутації.

Таким чином, на основі теоретико-методичного аналізу проблеми використання системи психо-фізіологічних механізмів захисту гортані та голосових зв'язок у роботі з учнями в період пубертату можемо зробити такі висновки: використання системи психо-фізіологічних механізмів захисту гортані та голосових зв'язок від перевантажень учнів у період пубертату є особливо актуальним у класі сольного співу ДШМ та ДМШ; є центральною складовою системи психо-фізіологічних механізмів захисту гортані та голосових зв'язок у вокальній роботі з учнями в період пубертату, яка складається з семи механізмів: енергоутворювального, формантоутворювального, резонансного, віброрецепторного, діафрагмального, гедоністичного та вібраторно-утворювального, – є вібраторно-утворювальний механізм; спираючись на основні положення В.Морозова, ми стверджуємо, що використання захисних механізмів гортані та голосових зв'язок дали змогу переконатися в ефективності експериментальної методики розвитку співацького голосу учнів у мутаційний період; ефективність використання системи психофізіологічних механізмів захисту гортані та голосових зв'язок учнів у період пубертату відповідає умовам сьогодення та потребує особливої уваги викладачів-практиків.

Щодо педагогів, то їм необхідно уважніше звертатися й ретельніше прислухатися під час занять з вокалу до суб'єктивних відчуттів своїх учнів. Наприклад, щоб не здійснювати безперечно помилку, педагогові необхідно звертати увагу на скарги щодо втоми учня, на охриплість голосу, що з'являється після уроків, або біль у горлі. Однією з причин цього може бути те, що голосовий апарат учня не виносить високої теситури або, навпаки, низької, а педагог продовжує, не дивлячись на це, знижувати або підвищувати неприйнятну для учня теситуру. Іншою причиною можуть бути запальні процеси, що проходять в організмі.

Співаки, особливо недосвідчені, мають розвивати та зміцнювати дихання спеціальними вправами, робити дихальну гімнастику. Вироблені умовні рефлекси нададуть надалі можливості легко долати велике навантаження, що припадає на органи дихання при фізичній нарузі.

Розпочинаючи вокальну роботу з учнем, викладач мусить всебічно вивчити його можливості й на цій основі скласти характеристику розвитку вокальних, артикуляційних, загально-музичних здібностей, а також скласти індивідуальний план навчально-виховного процесу вокального розвитку учня, у якому визначаються завдання щодо оволодіння вокально-артикуляційними навичками, вправи та навчально-художній репертуар.

Спираючись на аналіз теоретичних знань та власні практичні спостереження, при проведенні експериментальної роботи ми врахували, що дослідження проблеми неможливе без діагностики досліджуваного процесу (від грец. *diagnostikos* – “здатний розпізнавати”), оскільки його результативність значною мірою залежить від вихідного рівня сформованості вокально-артикуляційних навичок.

Для виявлення (здійснення діагностики) сформованості вокально-артикуляційних навичок у учнів середнього шкільного віку було розроблено критерії та показники, за допомогою яких визначено діагностичні характеристики рівнів сформованості досліджуваною феномену, викладено зміст констатувального та формувального експериментів, розкрито методику формування вокально-артикуляційних навичок учнів середнього шкільного віку, проаналізовано результати експериментальної роботи.

Критерій (від грец. *kriterion* – “засіб для судження”) – це “мірило оцінки”, за допомогою якого здійснюються процеси оцінювання, визначення, класифікації. Для діагностування педагогічних явищ слід



вивчити, встановити та надати визначення характерних саме для них об'єктивних ознак. Визначаючи критерії діагностики, ми керувалися загальнонауковими принципами аналізу педагогічних явищ, що передбачають послідовність, наступність, системність музично-виховного процесу.

Теоретичну основу розробленої діагностичної методики склали дослідження В. Ємельянова (вокальні критерії), О. Коваль (формування музичних здібностей школярів на уроках музики), А. Кречківського (хорова діагностика), С. Науменко (психологія та структура музичності, тести для вивчення музичних здібностей), Б. Теплова (структура музичності).

На основі здійсненого науково-теоретичного аналізу, вивчення сутності досліджуваного явища, було виділено такі критерії сформованості вокально-артикуляційних навичок у учнів середнього шкільного віку:

- рівень емоційного інтересу учнів до вокальної діяльності;
- ступінь володіння вокально-артикуляційними знаннями;
- ступінь сформованості вокально-артикуляційних навичок.

Відповідно до критеріїв було визначено показники, що дозволяють виявити властивості досліджуваного явища.

При визначенні показників рівню емоційного інтересу підлітка до вокальної діяльності, ми виходили з того, що успішне формування музичних здібностей залежить від усвідомленого сприйняття та наявності емоційного відгуку учнів на музику, відчуття її ладового забарвлення (“чуття ладу як емоційне переживання певних відношень між звуками та як основа мелодійного слуху” [22, с.98]), від сформованості у учнів бажання слухати й вивчати вокальні твори та виникнення у них відповідних образних уявлень та асоціацій.

Отже, рівень емоційного інтересу учнів середнього шкільного віку до вокальної діяльності визначався за такими показниками:

- ступінь емоційної зацікавленості сольним співом;
- прагнення до оволодіння вокальною культурою;
- бажання долати труднощі, пов'язані з вокально-артикуляційними проблемами;
- наявність стійкого спрямування на заняття сольним співом.

Висновки. Педагоги-вокалісти неодмінно й відразу повинні обов'язково звертати увагу на конкретні професійні проблеми із здоров'ям співака. Вони мають направити вокаліста на консультацію до фоніатра з тим, щоб виконати його рекомендації й надалі обрати конкретні вправи для усунення наявних проблем. Навчання вокалу – це суто індивідуальний процес, якому властиве дбайливе ставлення до голосу вокаліста з боку досвідченого педагога. Проте, доводиться відзначити, що деякі педагоги в школах не звертають увагу на м'язову напругу в дітей під час співу, тому учні “надривають голоси”, і в один з днів виявляється, що голос “згорів”. Деякі співаки надто використовують мускульні зусилля під час співу. Зазвичай це робиться тоді, коли потрібно взяти важку ноту, збільшити гучність звуку. У цьому випадку використовуються так звані зовнішні м'язи. Проте, необхідно постійно пам'ятати, що зайва напруга зовнішніх м'язів для контролю голосу деякою мірою утруднює вільне коливання голосових зв'язок усередині гортані й змінює взаєморозташування резонансних смуг над нею. У результаті виходить важкий і незбалансований звук.

Педагогам необхідно знати про те, що “неможливо поліпшити голос, примушуючи його працювати на межі. Займатися в цьому випадку слід поступово, привважаючи голос до ефективної роботи у вільному, природному стані й збалансованій координації” [14, с.27].

“Не має значення, що ви співаєте рок, поп, оперу або мюзикл. Техніка виконання повинна дозволяти вам розслабитися й сконцентруватися на виконанні (акторській грі). Урешті-решт, саме це є найголовнішим для виконавця” [14, с.28]. **Мета педагога** – навчити учня використовувати головний інструмент власного таланту – голос – з максимальною ефективністю й результативністю. Голоси учнів повинні звучати легко, без напруги. Адже коли вони починають вести активну концертну діяльність, їм доводиться стикатися з жорсткими вимогами, що покладаються на виконавців. Часто виступи проходять по кілька разів протягом одного дня, а буває протягом кількох днів підряд. Абсолютно природно, що після такої посиленої й напруженої діяльності голосовий апарат набуває крайньої чутливості й наражається на небезпеку захворювань.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акопян К. З. Происхождение шлягера из духа фарса // Массовая культура и массовое искусство. “За” и “против” / Акопян Карен Завенович [и др.]; Акад. гуманитар. исслед. – М.: Гуманитарий, 2003. – С. 254-308.
2. Анисеева З.И. Нарушение и восстановительное лечение голоса у вокалистов / Зоя Ивановна Анисеева. – Кишинёв: Штиинца, 1985. – 171 с.
3. Багадуров В. Очерки по истории вокальной педагогики. Частина 3 / В.Багадуров. – М., 1960. – 248 с.
4. Бентя Ю. Музиканти, пред'явіть ваші ноти. Молоді українські компози-тори: як вони поживають і що вони пишуть / Юлія Бентя // Культура. Дзеркало тижня. – 2009. – № 38. – 10 жовт. – 22 с.
5. Березан В. Підготовка майбутнього педагога до естетичного виховання школярів засобами сучасної музики масових жанрів: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / В.Березан; АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2000. – 20 с.
6. Бондаренко В. Энциклопедия популярной музыки / В.Бондаренко, Ю.Дроздов. – Мн.: Экономпресс, 2006. – 479 с.
7. Борисова, О. Система работы над вокально-хоровыми навичками старших дошкільників та молодших школярів [Текст] / О.Борисова // Початкова школа. – 2010. – № 5. – С. 35-38.
8. Варламов А. Полная школа пения / А. Варламов. – М., 1953. – 312 с.
9. Вартанов А. Эстрадное искусство как средство социальной регуляции / Анри Вартанов // Эстрада: что? где? зачем?: Статьи. Интервью. Публикации / отв. ред. Е. Уварова. – М.: Искусство, 2001. – С. 52-74.
10. Витт Ф. Практические советы обучающимся пению / Ф. Витт – Л., 1968. – 168 с.
11. Вопросы вокальной педагогики: сб. ст. – Вып. 6. – Л.: Музыка, 1982. – 184 с.
12. Гершуни Е. Заметки о музыкальной эстраде / Е.Гершуни. – Л.: Сов. композитор, 1963. – 58 с.
13. Далецкий О.В. Обучение певца-любителя: учеб. пособие / О.В.Далецкий. – М.: МГИК, 1990.
14. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б.Дмитриев. – М.: Музыка, 1968. – 368 с.



15. Дрожжина Н.В. Вокальне виконавство в системі музичного мистецтва естради: дис. канд. мистецтвознавства / Дрожжина Наталія Володимирівна; Харк. держ. ун-т мистецтв ім. І.П.Котляревського. – Х., 2008. – 220 с.
16. Дрожжина Н. В. Розвиток виконавських здібностей вокалістів у контексті музичного мистецтва естради [Текст] / Н.В.Дрожжина // Проблеми педагогіки мистецтва. Серія: Музична педагогіка і мистецтвознавство: зб. ст. – Ялта: РВВ РВНЗ КГУ, 2007. – Вип. 1. – С. 118-129.
17. Дрожжина Н.В. Вокальне виконавство в системі музичного мистецтва естради [Текст]: автореф. дис. канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Н. В.Дрожжина. – Харків, 2008. – 18 с.
18. Егоров А.М. Гигиена голоса и его физиологические основы / А.М.Егоров; под общ. ред. Н.И.Жинкина. – М., 1962. – 174 с.
19. Емельянов В.В. Фонопедический метод формирования певческого голосо-образования: методические рекомендации для учителей музыки. – Новосибирск: Наука, сиб. отд., 1991. – 41 с.
20. Морозов В. Вокальный слух и голос / В.Морозов. – М-Л., 1989. – 314 с.
21. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. ИП РАН, МГК им. П.И.Чайковского, Центр «Искусство и наука». – М., 2002. – 496 с.

Сергій КОЛЧІН

ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук Растрюгіна А.М

Анотація. В статті здійснено спробу обґрунтувати доцільність та коректність застосування комп'ютерних технологій в мистецькому освітньому просторі закладів вищої освіти, представлено стислий аналіз та типи програмного забезпечення як основи становлення цифрової компетентності майбутнього педагога-музиканта та удосконалення сучасної системи професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта.

Ключові слова: професійна підготовка, цифрова компетентність, цифрові технології, цифрові звукові формати, програмне забезпечення, цифрове мистецтво.

Постановка проблеми. Сучасні освітні реалії потребують невідкладного вирішення найбільш актуальних завдань, що стоять сьогодні як перед системою освіти в цілому, так і перед професійною мистецькою зокрема. Перш за все, це стосується необхідності набуття майбутніми фахівцями мистецького спрямування й педагогами-музикантами в тому числі, цифрової компетентності, котра стала наразі однією із ключових для навчання впродовж життя за визначенням Європейської комісії [9]. Така позиція тісно пов'язана з національною освітньою політикою України й підтверджена багатьма європейськими документами [9; 10], де підкреслюється важливість розвитку цифрової компетенції як потенціалу для інновацій та творчості в освіті через використання цифрових технологій. Тому розвиток відповідних компетенцій, заснованих на загальних цифрових навичках людини та пов'язаних з особливостями цієї професії, є ефективним фактором у розвитку інноваційного та творчого потенціалу майбутнього педагога-музиканта.

І це зрозуміло, оскільки інформаційні технології вже стали невід'ємною частиною соціокультурного простору, а їхнє ефективне використання має забезпечити ефективну взаємодію процесу управління потоками інформації та прискореного розвитку суспільства. Сьогоднішня освітня практика показує, що сучасні школярі є найбільш широким загалом молоді, котрий постійно користується комп'ютерами, Інтернетом з пізнавальною чи розважальною метою. Саме тому, в епоху цифрових технологій педагог-музикант априорі має бути професійно компетентним в таких сферах як створення та виконання комп'ютерної музики, комп'ютерне аранжування, звукорежисура, звукозапис, відеомузичний монтаж, звукотехнічні засоби (включаючи комутацію та обслуговування).

Актуальність проблеми визначається й новими тенденціями у розвитку творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва за рахунок застосування нетрадиційних засобів навчання (аранжування на комп'ютері), що має забезпечити підвищення ефективності підготовки студентів-музикантів та розширити вектор їх професійної самореалізації.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Першою, хто зробив філософське дослідження, присвячене інформатизації процесу навчання, стала Т. Вороніна [1]. Вона наголосила, що комунікаційні технології впроваджуються в процес навчання без відповідних теоретичних розробок, часто без необхідного педагогічного осмислення й творчої підтримки. Науковці Є. Машбиц [3] та Л. Мільто [4] розглядали проблеми взаємодії людини і комп'ютера, зміну мислення, пам'яті, уяви, процесів прийняття та переробки інформації. Б. Гершунський [2] та О. Падалко [5] в своїх працях представили роль нових інформаційних технологій у навчально-пізнавальній діяльності та їх вплив на психіку людини.

Т. Тарнавська, досліджуючи місце інформаційних технологій в освіті, наголошує, що однією з особливостей сучасної освіти є помітний розрив у рівнях комп'ютерної та цифрової грамотності викладачів і студентів й звертає увагу на те, що студенти радикально змінилися. «Сьогоднішні студенти – це вже не ті люди, для яких було розроблено нашу систему освіти. Отже, освіта також має змінитися, щоб бути нарівні з сучасною молоддю»[6]. Такої ж думки дотримується й Я. Топорівська [8], науковець підкреслює, що одним із пріоритетів сучасної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва є прищеплення інтересу до обраної професії, прагнення до творчого пошуку, необхідності використання комп'ютерних технологій у навчальній і власній творчій діяльності. Оскільки саме комп'ютерні технології сприяють професійно-особистісному розвитку майбутнього фахівця-музиканта, оптимізують його освітню та самоосвітню діяльність, поглиблюють її теоретико-методичний зміст.

Отже, аналіз наукової літератури з проблеми дослідження свідчить, що незважаючи на те, що в педагогічній науці останніх років з'явилися досить вагомі праці, присвячені різноманітним аспектам



інформатизації освітньої галузі, проблема застосування цифрових технологій у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва досліджена недостатньо.

Відкритими для наукового пошуку залишаються питання, пов'язані з діагностуванням рівня готовності майбутніх фахівців-музикантів до застосування комп'ютерних технологій у практичній діяльності з обраного фаху й зокрема, у використанні комп'ютера як технічного засобу навчання під час проведення уроків з музичного мистецтва та у позакласній й позашкільній професійній діяльності та сформованості їхньої цифрової компетентності щодо розвитку творчих здібностей учнів засобами комп'ютерних технологій.

Метою статті є розкриття сутності та особливостей функціонального застосування комп'ютерних технологій в мистецькому освітньому просторі ЗВО як основи становлення цифрової компетентності майбутнього педагога-музиканта.

Виклад основного матеріалу. З огляду на зазначену у статті мету, маємо наголосити, що важливою складовою професійної компетентності майбутніх фахівців педагогічного профілю визначено цифрову компетентність, яка передбачає здатність та вміння логічного та системного використання інформаційних технологій [8]. Зрозуміло, що набуття цифрової компетентності у контексті реалізації новітньої мистецької парадигми, потребує урахування специфіки професії майбутнього педагога-музиканта та вирішення сучасних завдань, що стоять сьогодні перед представниками згаданої галузі. Саме тому вважаємо за необхідне, перш за все, виокремити ті специфічні особливості та основні компоненти цифрових технологій, які здатні забезпечити ефективну музично-педагогічну діяльність майбутнього педагога-музиканта.

Особливості застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності вчителя музичного мистецтва полягають в урахуванні таких специфічних дидактичних принципів як відповідність технічних засобів вимогам методики музичного мистецтва; інформатизації; технічної та технологічної забезпеченості (комп'ютерна аудиторія, музичне комп'ютерне обладнання); використання електронних інформаційних ресурсів, електронних навчальних курсів; використання основних складових мультимедіа під час викладання навчального матеріалу; простота і зручність експлуатації на уроках музики і під час самостійної роботи учнів.

Основними компонентами педагогічного забезпечення діяльності майбутнього фахівця-музиканта є:

- діагностико-прогностична мета, визначена форма навчання
- апаратне забезпечення (комп'ютер, принтер, сканер, мультимедійний проектор, звукова карта (плата), MIDI-клавіатура, акустичні системи, мікрофони, електронні музичні інструменти, зокрема, синтезатор)
- програмне забезпечення (програми Finale, Sibelius (редактори нотного тексту, призначені для складання і відтворення партитур) програми запису та обробки звуку (Adobe Audition, Sound Forge, Sonar, Cubase та інші.)
- Інтернет-технології (електронні книги, електронні енциклопедії та довідники, бібліотеки і музеї, телеконференції, електронна пошта, нотні архіви, персональні сайти вчителів музики, музичні портали, форуми, блоги, чати), взаємодія вчителя та учнів через інформаційне середовище

Процес набуття цифрової компетентності в освітньому мистецькому просторі закладу вищої освіти з урахуванням вище зазначених особливостей студентами музичного відділення мистецького факультету, ми спробували прослідкувати під час відвідування дисциплін, спрямованих на розвиток згаданої професійно-особистісної якості («Цифрове мистецтво у музичній освіті», сольний (естрадний) спів), а також у процесі викладання предмету «Основи звукорежисури та комп'ютерного аранжування», де висвітлено всі фізичні та технологічні процеси звукозапису, огляд та знайомство з програмним забезпеченням для роботи зі звуком та мультимедійними приладами, протягом педагогічної практики.

Викладання дисципліни «Основи звукорежисури та комп'ютерного аранжування» передбачає застосування певного алгоритму до розгляду шляхів перетворення творчого матеріалу (написання музичного твору, запис пісні, музичного інструменту та інше) з первинного утворювання (запису нот, акустичного виконання) до цифрового. Наприклад, для створення фонограми пісні, з записом сольного співу з хором, композитор весь першочерговий творчий матеріал викладає у нотах на папері, або записує ноти за допомогою MIDI клавіатури в комп'ютер за допомогою спеціальної музичної програми (Sibelius, Finale, Muse Score), для друку клавіру виконавцям хору. На етапі створення клавіру в цих програмах композитор може прослуховувати та вдосконалювати свій творчий матеріал для виконавців. За допомогою секвенсорної програми (Cubase, Sonar та інш.) та MIDI клавіатури (синтезатора) створюється проект аранжування пісні. За допомогою технічного апаратно-музичного забезпечення проводиться звукозапис хору до створеного проекту в програмі. Далі в програмному комплексі проводиться редагування записаного матеріалу: частотна, динамічна, просторова обробка запису, та зведення фінального запису фонограми в готовий мікс у необхідний цифровий формат.

Маємо наголосити, що при написанні аранжування сучасний учитель музичного мистецтва повинен мати не тільки музичну освіту, і вміння працювати з комп'ютером, але й знати фізику звуку, основи звукорежисури, так як цифрова робоча станція в комп'ютері – це аналог апаратної студії, де є свої стандарти, характеристики сигналів. Без розуміння фізичних властивостей звуку, і способу його обробки неможливо якісно зробити оцифровку, застосувати амплітудно-частотну корекцію, (еквалізацію), просторову обробку, компресію, доцільно налаштувати вихідні параметри формату аудіо файлу в загальному, створити якісний музичний матеріал.

Висновки. Все вищезазначене дозволило дійти висновку про те, що цифрова компетентність – це сукупність знань та відповідних компетенцій, котрі забезпечують здатність майбутнього вчителя музичного



мистецтва за допомогою технічних засобів та інформаційних технологій самостійно шукати, аналізувати та добирати необхідну інформацію, обробляти її, зберігати та передавати, а також вміти використовувати цифрові медіа й інформаційно-комунікаційні технології, розуміти і критично оцінювати різні аспекти цифрових медіа і медіа контенту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Воронина Т. П. Философские проблемы образования в информационном обществе: автореф. дисс. на соискание научн. степени докт. филос. наук : спец. 09.00.08 "Философия науки и техники" / Т. П. Воронина. – М., 1995. – 22 с.
2. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы / Б. С. Гершунский. – М. : Педагогика, 1987. – 264 с.
3. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
4. Мільто Л. О. Гуманістична модель особистісно-зорієнтованих технологій / Л. О. Мільто // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики / Ред. кол. : Н. В. Гузій (відп. ред.) та ін. – К., 1999. – Вип. 3. – С. 55–60.
5. Падалка О. С. Економіка, що потрібна всім. Інформаційні технології в системі економічної підготовки майбутнього вчителя / О. С. Падалка // Гуманітарні науки. – 2002. – № 2. – С. 90–93.
6. Растрігіна А.М. Інтеграція цифрових технологій у мистецький освітній простір ВНЗ // Наукові записки / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Випуск 163 –Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. – С. 32-39
7. Тарнавська Т. В. Цифрові технології у навчальній, дослідницькій та інноваційній діяльності закладів вищої освіти // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя, Серія: Психолого-педагогічні науки № 2, 2013 – С. 110-117
8. Топорівська Я. В. Использование компьютерных технологий в профессиональной подготовке будущих учителей музыки <http://www.jurnal.org/articles/2014/ped48.html>
9. Ключові компетентності для навчання впродовж життя 2018: Європейська комісія Режим доступу: <https://ec.europa.eu/.../swd-recommendation-key-competenc>. EN. EN. EUROPEAN. COMMISSION. Brussels, 17.1.2018. SWD(2018) 14 final.
10. Стратегія єдиного цифрового ринку для Європи // Повідомлення Комісії до Європейського Парламенту, Ради, Європейського Економічного та Соціального Комітету та Комітету регіонів. COM (2015) 192 фінал.– Брюссель – 2015.

Дар'я КОСТЮК

ОСОБЛИВОСТІ ЛІРИКИ ВЕЧІРНЬОГО ПЕЙЗАЖУ (НА ПРИКЛАДІ КАРТИНИ «ЗАХІД СОНЦЯ» ОЛЕКСІЯ САВРАСОВА)

*(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти мистецького факультету)
Науковий керівник – викладач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну Петренко А.А.*

Як один зі складових художнього образу пейзаж пройшов довгий шлях розвитку. Митці навчилися висвітлювати, розкривати стан, душу самої природи. Протягом усього часу змінювалися його зміст і функції відповідно до художніх, літературних течій, індивідуальних стилів художників. Жанр пейзажу відносно молодий, якщо порівнювати із портретом, батальною або релігійною картиною. Стрімкий розвиток пейзажу у своїй різноманітності зробив його одним із найбільш популярних й улюблених жанрів образотворчого мистецтва. Існує безліч підвидів цього жанру [3; 14].

Один із них – це ліричний пейзаж, або пейзаж настрою. Цей тип пейзажу виразно передає глядачеві настрої і враження художника від природи в момент написання картини. Це може бути плінна, грайлива тиша лісу і спокій туманного ранку або зневіра і безвихідь холодної зими. У класичному мистецтві ми більшою мірою можемо спостерігати очікування майбутнього, ніж рух. Тому говорити про рух у цьому випадку можна швидше як про перетікання інформації між роботами і зміну звучання кольорових тональностей у різних картинах, яке відбувається, коли ми їх бачимо разом. Вибудовується історія, яку складно виразити словами, – вона стає зримою, візуалізується. Особливість полягає в тому, що акцент переноситься із частини на ціле, важливе відчуття повноти і єдності світу, у який можна впасати групу стафажів відповідно до мети митця. Пейзаж відтінює душевний стан людини, яка зображувала дійсність. Природа має два найважливіших аспекти: вона вічна, постійна у порівнянні з історичними подіями; також це образ вічності, який зберігся в наочності. Природа національно специфічна: ландшафт, клімат, рослинний світ – складаються в образ, характерний для тієї чи іншої кліматичної зони та країни. В історії розвитку пейзажу і в живописі, і в літературі простежується діалектика національного й загальнолюдського образу природи. Еволюція пейзажу відповідає логіці зміни художніх систем, які трансформувалися разом із художніми стилями.

Відображаючи різну міру і сторони духовного освоєння людиною навколишнього світу, мистецтво пейзажу містить великий світоглядний сенс. Краса довкілля існує незалежно від бажання людини, але вона всіляко впливає на її свідомість, нагадує про вічне та величне. Художники навчилися краще бачити, відчувати і розуміти природу, висловлювати через зображення свої почуття, думки й настрої. У роботі з природою та погодою митець міг підкреслити характери героїв, відобразити їх помисли і вчинки. Пейзаж стали розглядати не тільки як засіб вираження певного змісту, пов'язаного із зображенням природи, а також як спосіб побудови зображення композиції, формування його теми та ідеї, як одиницю, яка реалізує структурно-змістовну цілісність художнього тексту.

Пейзажна деталь у художньому творі зазвичай реалізується у різній формі. Це не предмет зображення, а засіб зображення предмета. Пейзажна деталь відіграє службову роль у контексті: на ній заснована образність, що відтворює потайний сенс художнього твору. [1;2;12;19] Пейзажна картина сама є предметом опису, відтворення навколишньої природи. Незаперечним визнається той факт, що зображення пейзажу відіграє важливу роль у художньому творі. Практично будь-який пейзаж має емоційно-оцінний зміст і служить для яскравої характеристики місця розвитку дії [2;4;7;12].

Зазначимо також, що стафаж є одним із засобів сюжетно-композиційної побудови художнього твору. На підставі цього твердження дослідники виділяють статичне або динамічне зображення. Проте слід зазначити, що на саму статичність або динамічність пейзажу також впливає природа, а саме її стан.



Статичне зображення не належить до розвитку дії на картині, динамічне зображення, навпаки, залучено до подій. Крім того, картини природи можуть виражати будь-яку думку автора, його почуття і переживання, передавати його ставлення до подій. Від авторської позиції залежить зміст, вкладений в описи природи, їх взаємозв'язок з іншими компонентами художнього твору, що зумовлює вибір засобів, які використовують для зображення природи і долучення пейзажу до системи творчості.

Кордони доступності різних варіантів пейзажу значно розширилися, практично до безкінечності. Це спосіб присутності візуального, це засіб формування інших емоцій, відмінного типу сприйняття навколишнього. Художники за допомогою пейзажів намагаються підтримувати візуальний культурний бар'єр, який огорожує від сміття і банальності, тому потрібно говорити про збереження у людини бажання ідеального світу, ідеального пейзажу. Пейзаж наявний, він фундаментальний і не може стати іншим у наш або будь-який інший час. Він завжди буде продовжувати існувати. Будуть змінюватися носії, погляди художника, методи сприйняття глядача. Важливо давати можливість бути присутнім дечому в чистому вигляді, лише злегка завуалювавши його художньою призмою. Художник дає можливість бути присутнім у певному місці і почути голос природи або стихії, та дати величому можливість проявити себе.

Одним із найяскравіших представником пейзажного живопису беззаперечно є Олексій Кіндратович Саврасов. [5;9;18] Підтвердити ці постулати зображення пейзажу можна на прикладі його картини «Захід Сонця», яка знаходиться у Художньому обласному музеї міста Кропивницького. Написаний пейзаж у 1878 році. У картині є глибинно-просторова композиція, яка використовується для передання простру й плановості. Передній і дальній плани дуже чітко прослідковуються. Закон пропорційності Саврасов зображує на прикладі могутнього дерева і стафажу, який ототожнюється передусім із літньою жінкою. Саме на прикладі жінки ми можемо зрозуміти справжній розмір цього дерева, а завдяки цьому прийому розуміємо повною мірою всю помпезність замислу автора та намір наситити глядача сильними емоціями величі природи.

Використовується такий прийом побудови композиції як золотий перетин. Що дозволяє поєднати, у єдине ціле. Даний метод дає змогу вдосконалити композицію на базі загальновідомих пропорційних законів. Підпорядковуючись основній конструктивно-художній ідеї твору. Передній план складається саме з дерева, річки і стафажу який майже непомітний. На картині дерево знаходиться на золотому перетині й зосереджує увагу на собі, тому одразу стає помітним стафаж.

Закон контрасту представлений на картині поділом горизонтально на дві рівні частини. Верхня частина твору, на якій зображене небо з найтоншими кольоровими нюансами, виступає найсвітлішою частиною зображення. На контрасті нижня частина є більш обтяженою й зосереджує на собі більше уваги. Хмари тонально й колірно темніші на світлому небі гармонійно створюють переміщення від однієї частини до іншої, тобто наявний плавний перехід.

На противагу світлому небу підпорядковується річка, яка витікає з нижнього кута, як наслідок – тонова градація від темних тонів до світлих, а вони співвідносні з небом. Дерево має силуетну форму, яку виконано в контражурі, що надає змогу вдало поєднати дві розділені частини світлого неба й темного горизонту. Тобто утворюється гармонійна спіраль, за якою стежить око, а закінчується вона на яскраво-червоному заході сонця. Саме темне дерево, підсвічене призахідними сполохами, і є центром композиції.

Метричний контраст розмірів виражений обсягами темних тонів. Концентрація у нижній частині картини і масивна темна крона, яка об'єднується з тонкими гілками і стовбуром дерева. Широка смуга світлого неба вгорі і тонка смужка світлої ріки знизу. Пластичний контраст форми виражений у гнучкості дерева, лінії горизонту і хмар. Динамічне дерево, його структура й інтенсивність рваних мазків на кроні. Картина передає статичність на прикладі чітко окреслених горизонталей на площині. Виразно прослідковуються горизонтально дві рівні частини зображуваної дійсності й вертикальна асиметрія.

Композиційний прийом динаміки ґрунтується, по-перше, на вимірних величинах форми, а по-друге, на співвідношеннях ажурності, тону, кольору, фактури. Контраст на зображенні тоновий і колірний, художник використовує темні тони, переважно у нижній частині полотна, а світлі – у верхній. Сама картина написана переважно теплими кольорами, але якщо придивитися, можна помітити на зображенні неба холодні блакитні краплі, також де-не-де на хмарах, на самій траві і на стовбурі.

Саме за законом контрасту зіткнення протиставлених елементів посилює контрастність, а взаємодія подібних та нюансних елементів послаблює вплив на глядача. На картині можна виразно відчувати певний ритм, який вона нам підносить, особливо яскраво він виражений у вигляді хмар, крони, трави та відблисків на воді. Як відомо, художники – режисери своїх робіт: митці можуть скласти картину з абсолютно різних ідей та джерел інформації. Тому автори вибірково застосовують різноманітні засоби емоційно-художньої виразності, а саме: фактуру, колір, графіку, пластичність й ажурність, – на завершення добирається, відшуковується колір. Цими постулатами і послуговувався О. Саврасов. Художник користувався натурою, тобто пейзаж, імовірно, якщо і не був написаний із природи то деякі елементи були точно взяті з довкілля. Саме пластичність і вишуканість, певна кольорова гама – це те, що надихнуло художника на створення пейзажу. Саме тому перераховані на початку постулати можуть викликати неоднакові почуття та емоції під час споглядання певних робіт. Можливість передачі легкості водночас і вагомості, досконалої вишуканості, довершеності й лаконічної простоти, звичної буденності – часто це є визначним у художників.

Гармонія кольорів та усієї гами на психологічному рівні сприймається людьми по-різному, тому емоції, які викликає картина, можуть бути різноманітні. Тобто якщо художник хотів передати певний спектр емоцій за допомогою обраної хроматичної гами кольорів, він буде використовувати визначені ідеєю кольори



та різні відтінки. Тому переважно теплі кольори передають певний затишок і спокій, але деякі реципієнти можуть відчувати непокоєру й могутність, – усе залежить саме від людини, яка споглядає картину.

Автору вдалося створити гармонійну кольорову гаму, яку приємно споглядати і відчувати. Чудові тонові співвідношення, найтонші кольорові нюанси та яскраві акценти – все це створило неперевершену картину. Холодні тони, які використано у зображенні неба, у верхній частині й утворюють небосхил з градацією від холодних до теплих кольорових співвідношень, які грамотно поєднуються з теплими хмарами. Якщо придивитись до самої картини, можна помітити, що у всіх тінях є холодні відтінки, переважно сині та фіолетові. Як було зазначено вище, картина написана в теплій кольоровій гамі, насамперед це різнобарв'я теплих відтінків і тональностей зеленого, коричневого та широкий діапазон від червоного до фіолетового. Найтемніші кольори наявні у кроні дерева та стовбурі, також у тіні, яку відкидає дерево. Картина загалом написана темними і глибокими кольорами, але можна бачити, що у різних частинах картини застосовано лєсування фіолетового кольору. Основний тон у роботі мають коричневі відтінки, які перегукуються з іншими кольорами, а ті в свою чергу підпорядковуються йому.

У пейзажі колорит відіграє істотну роль. Вираз головної ідеї залежить від вибору художником домінуючого кольору і підпорядкування йому всіх інших. Саме тоді колір виконує особливе емоційне навантаження, передає настрої, стан природи, викликає різного роду асоціації. Точна пропрацьованість, вивершеність робіт, виразне світло-тіньове моделювання відрізняють художню манеру О. Саврасова від більш розкутої манери пейзажистів наступних поколінь.

Отже, і наприкінці XIX століття розвиток пейзажного живопису, творчість представників цього жанру не полишало сучасників та очевидців байдужими, змушувало замислюватися і висловлювати свої думки. Прагнення до пізнання навколишнього світу, естетичне художнє освоєння дійсності на кожному історичному етапі розвитку мистецтва відривало все нові й нові властивості природи. Трансформуючи в творчій свідомості побачене, художники переливали в зображення хвилюючі ідеї; суспільні прагнення і світогляд знаходили відбиток у творах, підказаних, нав'язаних образами рідної землі.

У пейзажі, як і в будь-якому творі мистецтва, відбиваються ідеали й уявлення людей. Образи природи були різними, як й епохи, у яких працювали художники. Характер творчості зумовлений особливістю підходів творців, внутрішніми вподобаннями окремих живописців. Час і художні традиції визначали типові риси для епохи та мистецтва, однак інтерес до світу як вічності, не відразу змусив художників звернутися до передачі дійсності світу природи. Пейзаж досить недавно став самостійним об'єктом творчості. Поступово поглиблюючись, увиразнюючись, жанр посів у мистецтві належне місце, став провідником, посередником між світом природи та людини. Саме це добре помітно на роботах Саврасова, які пронизані любов'ю до оточуючої природи та дійсності. Твори митця несуть у собі незмінну константу законів зображення пейзажу, які дійшли до сьогодні майже без змін. Тому як добре, що саме в нашому місті є картина генія пейзажу, до якої кожна людина, не тільки художник може доторкнутися й для себе пізнати щось нове.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белоусов Иван. Литературная Москва. (Воспоминания, 1880-1928). – М., 1929.
2. Добровольский О. М. Саврасов. – М.: Молодая гвардия, 1983. – 271 с.
3. Идеальный пейзаж сегодня: интервью с Ярославом Присяжнюком. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://artukraine.fitel.io/a/ideal-landscape/#.XasRRJzblU/> (Дата звернення: 2.10.2019).
4. Левитан И. И.. Письма. Документы. Воспоминания. – М., 1956.
5. Лобанов В. М. Саврасов Алексей Кондратьевич. 1830-1897. – М. – Л., 1943.
6. Мальцева Ф. С. Алексей Кондратьевич Саврасов. – Л.: Художник РСФСР, 1989. – 192 с.
7. Молева Н. М. Выдающиеся художники-педагоги. – М., 1962.
8. Московская городская художественная галерея П. М. и С. М. Третьяковых. Текст Сергея Глаголя. – М., 1909.
9. Нестеров М. В. Давние дни. Встречи и воспоминания. – М., 1959.
10. Перов В. Г. Рассказы художника. – М., 1960.
11. Рамазанов Н. А. Материалы для истории художеств в России. – Кн. I. – М., 1863.
12. Россиев Павел. Погибший талант (памяти А. К. Саврасова). – «Русский архив», 1906., – № 4.
13. Русская пейзажная живопись. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/tietotalteentrytaide/y/y/russkaa-rejzaznaa-zivo/> (Дата звернення: 6.10.2019).
14. Саврасов А. К. Художественный альбом рисунков. Биографический очерк А. Солмонова. – К., 1894.
15. Кондаков С. Н. Юбилейный справочник Императорской Академии художеств. 1764-1914. – Спб.: Товарищество Р. Голике и А. Вильборг, 1915. – 459 с.
16. Функции пейзажных описаний в художественном произведении. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/137/38558/> (Дата звернення: 3.10.2019).
17. Федоров-Давыдов А. А. Алексей Кондратьевич Саврасов. 1830-1897. Жизнь и творчество. – М., 1950. – 77 с.
18. Федоров-Давыдов А. А. Саврасов. – М.: Искусство, 1957. – 32 с.
18. Характер и функции пейзажа в литературном произведении. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/статья/503929/> (Дата звернення: 10.10.2019).

Ілона КРИЦЬКА

РОЗВИТОК АРТИСТИЗМУ ВИКОНАВЦЯ ВОКАЛІСТА ПОЗАШКІЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ (студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету) Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Назаренко М. П.

У статті досліджено проблему розвитку артистизму в контексті підготовки майбутніх вокалістів позашкільної музичної освіти. Охарактеризовано сутність понять «артистизм», «вокальне мистецтво» та «артистична підготовка вокаліста».

Ключові слова: артистизм, вокальне мистецтво, навчальний процес, музична діяльність, фахова підготовка.



Постановка проблеми. Сучасні тенденції в розвитку культури й освіти світового суспільства посилюють вимоги соціуму до індивідуальності особистості, здатної до творчої самореалізації, досягнення найвищого рівня майстерності, фахового артистизму.

Значимість розвитку артистизму обумовлює необхідність спрямувати роботу над цією якістю з перших кроків навчання дитини в музичній школі і здійснювати протягом усього творчого шляху людини. Але особливо доцільно присвятити заняття розвитку артистизму з учнями підліткового віку, оскільки саме цей віковий етап є основним для розвитку розглянутої якості: підлітки відрізняються надлишком життєвої енергії, збільшенням активності, емоційністю, прагненням долати труднощі, спрагою популярності.

Для розвитку артистизму підлітків будь-які заняття музикою (гра на інструменті, спів в хорі, сольний спів) можуть стати благодатним ґрунтом. Хоча особливо сприятливі умови складаються при навчанні учнів вокалу. Однією з причин є велика конкретизація вокальних образів, використання слова як інструменту створення характеру персонажа.

Отже, **метою статті** є висвітлення проблем розвитку артистизму виконавця -вокаліста в позашкільній музичній освіті.

Аналіз досліджень і публікацій. У працях музикознавчого, музично-психологічного, музично-педагогічного спрямування проблема виконавського артистизму музикантів досліджується досить активно. Предметом аналізу стають питання підвищення артистизму у музично-виконавській діяльності й зокрема, вокальному виконавстві, де суттєву роль відіграє втілення співаками в пісні, мюзиклі образів і дій своїх героїв, що потребує від них певної артистичності.

У сучасній науковій літературі артистизм розглядається як природна властивість людини. Аналіз літературних джерел показав, що уява про артистизм пов'язується з різними сферами його прояву, зокрема з артистизмом особистості в побутово-рольових, фахово-ділових ситуаціях, в художньо-мистецькій діяльності у сфері театрального, хореографічного та музичного виконавства.

Останнім часом все більше уваги приділяється прояву артистизму у сфері педагогічної діяльності. Науковці, зокрема О. Булатова, О. Ковальчук, В. Комаров та ін. зазначають, що виконання вчителем своїх педагогічних функцій вимагає від нього різного роду здібностей: дидактичних, експресивних, організаторських, академічних, при чому всі вони, в тій чи іншій мірі, містять у собі акторські здібності людини, завдяки яким діяльність, до якої вдається педагог, стає більш виразною та впливовою [1,7,8]. На думку О. Булатової, артистичність – це "...уміння скинути маску турбот, хвилювань та негараздів, здатність показувати обличчям і жестами лише те, що стосується справи, допомагає здійсненню навчально-виховних завдань" [1 с.57]. Ознаками педагогічного артистизму вважають емоційність і виразність мови, стиль поводження, виразність жестів, міміки, відчуття внутрішньої зосередженості при психологічній розкутості, розвиток образного мислення, уяви, а також здатність до імпровізації, натхненного самовираження, тобто якості, які не засвоюються разом із базовими науковими знаннями. Крім того, артистизм вчителя пов'язується з його готовністю переключатися на нові ситуації, опинитися в новому образі, спираючись на свої особистісні властивості з метою врахування особливостей педагогічної ситуації, здійснення індивідуального підходу, з виховною метою тощо. Розглядаючи проблеми артистизму дітей молодшого шкільного віку в системі закладів додаткової освіти, М. Харлашко трактує означений феномен як сукупність здібностей особистості в процесі створення художнього образу музичних творів завдяки інтелектуальним «процедурам», до яких відносяться психотехнічні, емоційно-сміслові і художньо-виконавські компоненти. Автор зазначає, що ці компоненти проявляються в емоційній заразливості слухачів і у специфіці спілкування з ними [10 с.8-9].

У найбільш загальному вигляді під артистизмом науковці розуміють загальну властивість людини внутрішньо перестроюватись, приймаючи на себе різні соціальні ролі й функції, вступаючи у різні типи відношень, але будучи дитиною це зробити складніше, тому викладачу потрібно прикласти більше зусиль на розвиток її уяви. Прояв артистизму у побутовому сенсі пов'язується із загально-емоційною сприйнятливістю, чутливістю, здатністю невимушено і впевнено тримати себе, або, навпаки, приховувати (за необхідністю) свої істинні почуття. Характеризується артистизм цього типу також і манерою спілкування, в процесі якого проявляються ступінь інтонаційно-мовленнєвої експресії, виразність і пластичність рухів, жестів, інформативно-мінливий вираз обличчя тощо. Артистизм учителя також визнається важливим засобом зорієнтованості на діалогічне спілкування, налагодження особистісного взаємопорозуміння з вихованцями, їх залучення до співтворчості, оволодіння стилем педагогічного впливу на основі витонченого мережива «живого почуття», яке народжується «тут і зараз».

Виклад основного матеріалу. Дитячі музичні школи, студії мистецтв, культурно-дозвільні центри потребують сьогодні в удосконаленні сформованих традиційних і створення нових форм і активних методів навчання, які давали б можливість оволодіння знаннями, вміннями і навичками музичного мистецтва.

Навчання в дитячому віці має ряд особливостей в порівнянні з навчанням в системі професійної підготовки. Одна з проблем установ додаткової освіти дітей полягає в формуванні у учнів артистизму в процесі навчання вокалу, під яким розуміється складне мотиваційно-сміслові утворення.

Розпочинаючи детальний виклад основної частини зазначеної проблеми, перш за все визначимо сутність основних понять дослідження, а саме: «артистизм» і «вокальне мистецтво».

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «артистизм» тлумачиться як «висока майстерність, віртуозність» [3]. Розвиток артистизму на уроках вокалу у дітей молодшого шкільного віку є невичерпним джерелом розвитку почуттів, переживань, емоційних відкриттів дитини. Оскільки навчальний процес носить синтетичний характер і виступає як активний, індивідуальний процес,



який об'єднує здатності сприймати вокальне сценічне мистецтво, і здійснюються різні за характером творчі дії (продуктивні, виконавські, оформлювальні), відбувається розвиток вдосконалення емоційної сфери і творчості дітей.

Однак в даний час, як показує практика, у дітей на уроках вокалу не розвивають артистичні здібності, оскільки відбувається недооцінка викладачами необхідності ознайомлення з цим видом діяльності; недооцінюється ознайомлення дітей з дитячим театром; діти не мають уявлення про сценічному оформленні твори, оскільки не володіють навіть мінімальними спеціальними знаннями, що призводить до подальшого відторгнення такого виду діяльності, як спів. Ігрові прийоми, впроваджені в педагогічний процес, носять примітивний характер, оскільки відсутня імпровізація, відсутня готовність педагогів до керівництва процесом формування артистизму і розвитку дитячої сценічної діяльності.

Тож, наразі у музичній педагогіці мають місце певні суперечності, а саме: між визнанням науковцями у галузі мистецької освіти значення артистизму в емоційному і творчому розвитку дитини та дефіцитом розвитку артистичних здібностей в умовах навчальної практики; між необхідністю впровадження інноваційних технологій щодо розвитку артистизму вокаліста-виконавця, та недостатньою розробленістю цієї проблеми в сучасній теорії і практиці мистецької освіти; Подолання цих суперечностей можливе шляхом ознайомлення дітей з артистичними прийомами і організації сценічної діяльності учнів. У будь-якому вигляді музичної діяльності інтерес до предмету має велике значення, оскільки його наявність сприяє отриманню від учня найкращих результатів.

Досліджуючи методику формування виконавського артистизму учнів в процесі вокально-фахової підготовки, Ван Чень визначає вокально-виконавський артистизм як «...цілісний феномен, який передбачає високий рівень мистецької зрілості вокаліста з урахуванням його музично-інтелектуальних, вокально-технологічних, інтерпретаційно-творчих та сценічно-комунікативних властивостей, що стає підґрунтям глибокого осягнення й втілення співаком художнього змісту вокальних творів через призму власної індивідуальності та здатності натхненно й переконливо доносити його до слухачів» [2].

Відтак, формування артистизму є складним, багатовекторним процесом, основою якого є вдосконалення у виконавця здатності до осягнення задуму автора твору, «проникнення» в його почуття, роздуми й переживання, розгадування смислів, закладених у творах, спроможність до їх особистісної художньої інтерпретації, вживання в образ «герою» та його втілення досконалою виконавсько-технічними прийомами й засобами виконавської виразності.

Усі ці характеристики стосуються і вокально-виконавської діяльності. Однак виконавство співака, на відміну від інструментального музикування, характеризується такими особливостями, як поєднання слова й музики у створенні художнього образу, а також безпосереднім візуальним контактом вокаліста зі слухачами.

Не менш важливо виховувати у учня-вокаліста і здатність вслухуватись у свій внутрішній світ переживань, самостійно шукати індивідуалізовані засоби втілення знайденого і відтвореного в уяві художнього образу відповідним комплексом виконавських прийомів і способів вокального інтонування.

Артистичне виховання засобами мистецтва, через позитивні естетичні почуття, розвиває здібності до творчої експресії і відчуття творчості; сприяє розквіту особистої незалежності й індивідуальності учня; урівноважує розумові і почуттєві можливості учнів; культивує способи мислення і дії; стає необхідним для вміння орієнтуватися і поводитися у сучасному суспільстві. Поступи в артистичному вихованні стають визначальними у міждисциплінарних зв'язках, вони ставлять акценти на численних формах і символах, вироблених школою, що є ключем до багатьох знань і дій, одержаних у школі.

Артистичне виховання розвиває здібності до творчості, здібності до сприйняття творчості інших артистів через почуття прекрасного і піднесеного (залежно від об'єкта сприймання); сприяє розвитку різних видів людської неповторності, залежно від індивідуальності учня, досвіду – раціонального (логічного), почуттєвого (естетичного) та практичного, а також «врівноважує» особистість з довкіллям, особливо – людським, орієнтує на відповідну громадянську поведінку у сучасному суспільстві.

Щодо сутності поняття «вокальне мистецтво» зазначимо, що переважна більшість тлумачень пов'язана з таким феноменом як «спів». Так, в енциклопедичному виданні «Музика» (2003) за редакцією Г.В. Келдиша поняття «спів» асоціюється із поняттям «вокальне мистецтво» і у своїй сутності передбачає «...виконання музики голосом, мистецтво передавати засобами співочого голосу ідейно-образний зміст твору» [6].

Викладач музики як носій культурних традицій, покликаний виконувати свою унікальну роль у галузі музично-естетичного виховання учнів. Залучення дітей до світу музики – це шлях глибокого розвитку їхньої духовної культури, людяності та розуміння прекрасного.

Враховуючи наведені наукові позиції щодо сутності понять «артистизм» і «вокальне мистецтво», перейдемо до обґрунтування підходу щодо реалізації артистичної підготовки майбутнього вокаліста. Практика підготовки здебільшого ґрунтується на основах індивідуальної вокальної підготовки, до якої належать такі дисципліни як постановка голосу, сольний спів. Таким чином, можемо припустити, що артистична підготовка сучасного вокаліста має ситуативний характер і залежить у першу чергу від репертуарної політики. Якщо ця ситуація стосується учня – майбутнього вокаліста, то тут відповідальність за підготовку концертного номера лежить на викладачеві вокалу, який не завжди зможе передбачити режисуру концерту, його стилістику, і найголовніше – драматургію концертного номеру.



Отже, єдність музично-інтелектуальної та технологічно-співацької підготовки, усвідомленого художнього задуму як основи для застосування досконалих вокально-технічних прийомів становлять важливу умову розвитку виконавського артистизму співака.

Досягнення такої єдності, за думкою І. Силантьєвої, забезпечується за рахунок уміння швидко змінювати «персональний стан» і психологічне самопочуття, настроюватись на той чи інший емоційний модус, що потребує здатності до «привласнення» характеру, почуттів, переживань героя твору і діяння в руслі й логіці певного образу [9].

Включення у процес художнього пізнання й творчих пошуків у виконавство-спілкування, побудоване на засадах здатності донести художні ідеї до слухачів, потребує від учня внутрішньої впевненості, сміливості, здатності до концентрованої енергійності, зібраності, досягнення творчого натхнення, вміння «заражати» ним своїх слухачів, суттєвих енергійних затрат, володіння способами емоційно-вольової саморегуляції.

Засобами вдосконалення емоційно-вольової сфери визначають створення ситуацій успіху, забезпечення психологічної підтримки в невизначених ситуаціях, творчих спроб і пошуків, що має позитивно впливати на ступінь впевненості учня в своїх можливостях, відсутність страху перед можливими невдачами. Задля зміцнення емоційно-вольових властивостей застосовуються психотренінги, методики самонавіювання, створення умовно-концертних ситуацій, «кастингу» на вибір кращого твору з репертуару учня задля включення найбільш вдало виконаного до програми концерту тощо. Завдяки застосуванню спеціального комплексу вправ і педагогічних прийомів, відбувається цілеспрямоване формування в учнів здатності до емоційно-вольової саморегуляції, а з цим – і успішний розвиток у них виконавського артистизму.

Висновок. Сформованість артистичних навичок є важливим компонентом підготовки учня, як майбутнього виконавця, його розвитку артистичних здібностей, які включають сценічну витримку, саморегуляцію, підтримку творчого самопочуття співака, швидку реакцію на зміни в аудиторії керування увагою слухачів, корекцію способів діяльності. Розвиток артистичних навичок виконавця можливий у безпосередній роботі перед аудиторією і з концертними, виконавськими номерами, і як лектора, музиканта-просвітителя, організатора й учасника колективного мистецького заходу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Булатова, О.С. Педагогічний артистизм: Учб. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів. – М.: Академія, 2001. – 240 с.
2. Ван Чень. Методика формування виконавського артистизму учнів магістратури в процесі вокально-фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Ван Чень: національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2017. – 244 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: Перун, 2002. – 1728 с.
4. Зязюн Л.І. Артистичне виховання особистості у системі освіти Франції: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Лариса Іванівна Зязюн. – К., 2003. – 247 с.
5. Каткова Е.А. Виховати культурного слухача. Музика в школі, 2007.
6. Келдиш Ю.В. Музичний енциклопедичний словник – М.: Радянська енциклопедія, 1990. – 672 с.
7. Ковальчук О.М. Формування педагогічної техніки засобами театральної педагогіки: навч. посібник / Ольга Миколаївна Ковальчук. – Ніжин: РВВУ ім. М.Гоголя, 2001. – 126 с.
8. Комаров В. А. Інтерпретація феномена артистизму / Актуальні проблеми історії, теорії та методики сучасного музичного мистецтва і художньої освіти. – Оренбург: Вид-во огі, 2009. – Вип. 6. – С. 228-231.
9. Силантьєва І. І. Проблема перевтілення в вокально-сценічному мистецтві: автореф. дис. д-ра іскусствозн. : 17.00.00. / І. І. Силантьєва – М.: МГК, 2008. – 42 с.
10. Харлашка М.А. Формування артистизму у дітей молодшого шкільного віку в системі установ додаткової освіти: автореф. дис. на здобуття вченого ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання та виховання» / М.А. Харлашка. – М, 2011. – 24 с.
11. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник / Михайло Миколайович Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – Вид. 2-ге, випр., доп. – 560 с.

Тетяна КУЛІКОВА

ОЗНАЙОМЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ З УКРАЇНСЬКОЮ НАРОДНОЮ КУЛЬТУРОЮ В ПРОЦЕСІ НАБУТТЯ ДОСВІДУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ТРАДИЦІЙНОЇ ЛЯЛЬКИ-МОТАНКИ)

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент Кириченко О. І.

Анотація. У статті розглядаються шляхи формування досвіду художньо-творчої діяльності в позашкільних закладах у процесі ознайомлення учнів середнього шкільного віку з українською традиційною культурою на прикладі тканинної народної іграшки. Надається поняття категорії «досвід художньо-творчої діяльності», що спрямована на реалізацію особистісних запитів учнів. Визначаються педагогічні умови, які сприяють кращому вивченню народної художньої творчості, підкреслюється роль закладів позашкільної освіти в розширенні розвитку творчих можливостей учнів. Аналізується запропонована система тематичних занять, які поступово вводять учнів у процес освоєння традицій виготовлення української народної ляльки з тканини, формують особливе відношення до національних традицій у творчому процесі та сприяють збагаченню досвіду художньо-творчої діяльності.

Ключові слова. Народна творчість, традиція, народна іграшка, лялька-мотанка, національна культура, досвід художньо-творчої діяльності, особистісний розвиток учня.

Актуальність теми. Навчання образотворчому мистецтву в загальноосвітній школі припускає ознайомлення учнів з широким колом художніх явищ, що може відбуватися не тільки безпосередньо на уроках, але й в позашкільному освітньому процесі. Акцентування уваги на вивченні традиційної народної культури дозволяє сформувати особливе відношення до творчості, що забезпечується не тільки знанням технології виготовлення того чи іншого витвору, але й розвиває світогляд, розуміння національних традицій та підкреслює значення народної культури для сучасників, а головне – формує збагачений досвід художньо-



творчої діяльності у процесі пізнання особливостей національної культури та усвідомленого виготовлення твору в народних традиціях. Досвід художньо-творчої діяльності – поняття, яке є актуальним у сучасному освітньому процесі і яке дозволяє акцентувати увагу на найважливіших проблемах художньої освіти.

Метою статті є виявлення таких педагогічних умов, які сприяють формуванню досвіду художньо-творчої діяльності в процесі освоєння національної культури та мистецтва, що розглядається на прикладі ознайомлення учнів середнього шкільного віку з українською традиційною тканинною іграшкою на заняттях у позашкільному закладі.

Виклад основного матеріалу. Під поняттям «досвід художньо-творчої діяльності» розуміється необхідність задоволення особистісних запитів учнів. Кожному учневі від природи даний творчий потенціал, завдання педагога полягає у його виявленні та найповнішому розкритті. Це може відбуватися як на уроках образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі, так і в позашкільній освіті через формування найважливішої компетентності, яка забезпечує прагнення до творчої самореалізації. Ознайомлення з народними культурними традиціями, вдосконалення і застосування набутих знань, умінь і навичок активно формується завдяки створенню педагогічних умов для набуття досвіду художньо-творчої діяльності. Дослідники розуміють під таким досвідом «результат самостійного оволодіння правилами художньо-образотворчої діяльності, що ведуть до створення нового (авторського) продукту, явищу та вираженню власного емпатійного відношення до навколишнього світу через продукт образотворчої діяльності» [7, с. 52].

Науковці розглядають традиційну народну творчість як багатогранну складову світової культури, культурної спадщини будь-якої країни, що збагачує уявлення про національні коріння та світогляд. Художньо-естетичні особливості народної творчості виявляються дослідниками-мистецтвознавцями (А. В. Бакушінський, Г. А. Скрипник, М. Р. Селівачов, М. А. Некрасова та ін.). Серед основних функцій традиційної культури з позицій філософського аналізу виокремлюється формування певної картини світу (К. Б. Соколов, А. С. Каргін, К. В. Чистов та ін.). Значна увага до вивчення традиційних форм творчості приділяється дослідниками з педагогіки та психології, які розглядають національну культуру саме в аспекті здатності впливати на самосвідомість та розвивати досвід художньої діяльності (Л. І. Боровиков, Т. І. Бакланова, А. Г. Болгарський, Р. Н. Фріс та інші). Окремі праці присвячені виявленню специфіки певних галузей народної творчості, аналізу творів у національних традиціях, тут потрібно назвати таких авторів, як М. Грушевський, О. Найден, М. Станкевич та інші. Важливими є дослідження про специфіку української народної іграшки, зокрема ляльки-мотанки, що присвячені вивченню та засвоєнню методики її створення (Г. Резніченко, І. Вербіцька, М. Гнатюк, Н. Гордій, О. Складенко). Спираючись на вже досить вагому дослідницьку базу в усіх сферах гуманітарного знання відносно впливу народного мистецтва на культуру та людину, підкреслимо, що сама творча діяльність настільки різноманітна та змістовно наповнена, що тут є багато можливостей для відкриття нових аспектів та пошуку оригінальних методик.

Специфіка педагогіки, що спрямована на вивчення народної художньої творчості, полягає в тому, що вона базується на міждисциплінарному підході та враховує досягнення загальної педагогіки, таких її спеціалізованих галузей, як етнокультурна та етнохудожня педагогіка, а також філософії, психології, мистецтвознавства та культурології, естетики та фольклористики [1, с. 14]. Спираючись на такі наукові функції, як теоретична та прикладна, педагогіка народної художньої творчості вирішує низку науково-практичних завдань, серед яких важливе місце посідає «розробка та втілення специфічних педагогічних технологій, які забезпечують більш ефективну реалізацію потенціалу народної художньої творчості як засобу самопізнання та самореалізації особистості» [1, с. 24]. В даному процесі важливу роль відіграють заклади позашкільної освіти, в яких школярі різних вікових категорій засвоюють красу та самобутність творів народних майстрів, розвивають інтерес і поважне відношення до народного мистецтва в цілому. Завданням педагогів є правильний відбір творів, що призначаються до вивчення, ознайомлення із змістовним наповненням цих творів, а також із засобами їхнього виготовлення, що надасть учням певного творчого досвіду з усвідомленим розумінням національних культурних традицій та сприяє розвитку уяви, фантазії, працездатності й вмінню вирішувати творчі завдання у пошуковій діяльності.

Діяльність структур позашкільної освіти передбачена Законом України «Про позашкільну освіту» (ст. 18 п. 2) та Наказом Міністерства освіти і науки від 22.07.2008 року № 676 «Про затвердження Типових навчальних планів позашкільних навчальних закладів, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України», а також закріплена іншими нормативними документами. До ефективних структур позашкільної освіти можна віднести такі форми організації творчої діяльності на дозвіллі, як художній гурток, художня студія, творче об'єднання або клуб. Вони можуть мати різні спрямування – суто фольклорного або народного характеру, або бути синтетичними за напрямками діяльності, тобто такими, де поєднуються сучасні види творчості з народними. Форми організації занять у таких структурах можуть мати індивідуальний, груповий та масовий характер [3, с. 43]. Навчальною програмою в усіх типах позашкільних творчих структур, спрямованих на образотворчу діяльність, як правило, передбачається ознайомлення з історією мистецтва, зокрема декоративно-ужиткового та народного, технікою та технологією виготовлення виробів з різних матеріалів, з основами композиції та колористики, а також з вмінням презентувати власні твори та організувати художні виставки. Педагог-керівник створює календарний план занять, у якому приділяє увагу тематичній складовій, та визначає систему завдань для засвоєння конкретних тем. В.Белоконь виокремлює в якості головних функцій дозвілля пізнавальну, соціальну, виховну, ціннісно-орієнтаційну, творчу, комунікативну, рекреаційну [2]. Педагог позашкільної творчої структури повинен прагнути до такої організації діяльності учнів, яка б допомагала реалізовувати максимальну кількість



означених функцій. У такому випадку досвід художньо-творчої діяльності буде формуватися в найбільш ефективних педагогічних умовах.

У сучасному процесі глобалізації як неминучого явища, що має всеосяжний характер, і тотальному пануванню масової культури збереження народних, автентичних культурних традицій актуалізується як ніколи. Серед відомих явищ народного мистецтва особливе місце посідає традиційна народна іграшка, ознайомлення з якою уявляється цінним у процесі набуття досвіду художньої діяльності учнями різних вікових категорій. Історія української традиційної іграшки з тканини сходить до найдавніших часів і відображає багатомісний світоглядний уявлення, знайомство з якими здатне пробудити фантазію учнів. Цю іграшку називають «вузловою» лялькою або мотанкою, що сходить до слова «мотати», а сам процес виготовлення такої ляльки нерідко називають «мотанкарством». Змістова складова тканинної іграшки багата символами та уособлює такі ідеї, як ідея єдності, цілісності світу, отожднює соціальні процеси з природними, суспільство й природу, певним чином дублює дійсність через символіку і прагне створити новий гармонійний світ. Етичне, психологічне, мистецьке значення традиційної ляльки для розуміння і розвитку національної ментальності, світосприйняття і світовідчуття українців має найважливіше значення, тому що «лялька-мотанка – це один із найдревніших архетипічних символів, який єднає культури і традиції, оберіг людської душі й долі, символ предків» [4, с. 188]. Мотанки виконували у давнину функцію сакральних оберегів. Їхні праобрази сягають своїм корінням у часи Трипілля, коли був розповсюджений культ Жінки-Берегині, Матері Всього Живого. Це були стародавні глиняні статуетки, які прикрашались символічними орнаментальними знаками спіралі. Той період був тісно пов'язаний із землеробством, тому основним елементом у ляльках і була скручена за спіраллю Сварга. Подібні ляльки в значній кількості знайдені археологами на стоянках трипільців і вважаються праобразами пізнішої іграшки, зокрема ляльки-мотанки.

Більшість гуртків або студій художнього спрямування в Україні включають у свої навчальні програми вивчення традиційної ляльки-мотанки, керівники складають плани з чітко розробленою системою занять, на яких вивчаються особливості та різновиди мотанки. Проте у кожного педагога є власний підхід до навчання, власна мета та власне очікування результатів, що відбудуться саме завдяки його системі занять. Спираючись на вже існуючий досвід та використовуючи власні спостереження, ми розробили таку методіку виготовлення ляльки-мотанки, яка дозволить учням вміти виготовляти ляльку з тканини та використовувати ці вміння у самих різних творчих практиках та педагогічних ситуаціях. Нами пропонується система тематичних занять, які поступово вводять учнів у процес освоєння традицій виготовлення української народної ляльки з тканини і при цьому спрямовують на формування досвіду художньо-творчої діяльності як індивідуальної, так і колективної. По-перше, ми визначили рівні, що належать до сучасних методів створення ляльки-мотанки. За О. А. Скляренко, такими рівнями є тематичний, сюжетний, композиційний та матеріальний [6, с. 152]. По-друге, ми визначилися з розмірами ляльок, що будуть створювати учні, це мають бути великі, середні та малі ляльки. По-третє, перед виконавцями було поставлене завдання: всі ляльки, незважаючи на індивідуальні переважання авторів-учнів, наприкінці занять необхідно з'єднати загальною композицією.

Важливим для введення учнів у тему є перше заняття, яке має бути ознайомчим і носити характер лекції-екскурсії, його доцільно провести на виставці або в майстерні, де можуть бути представлені різні види ляльок, у тому числі з інших країн, що в процесі порівняння здатне сформувати уявлення про них як про мистецький об'єкт та розкрити різні функції, які змінювалися протягом часу – від обрядової та ритуальної до ігрової та сувенірної. Збагатити уявлення про різноманітність авторських сучасних ляльок можуть фільми, що розповідають про українських відомих майстрів-лялькарів. Необхідно пояснити учням, чому відбувалися такі зміни у сприйнятті іграшки та її функціях, які вона виконувала в різні історичні періоди. Демонстрування багатоманітних видів мотанок з характеристикою їхнього призначення та функцій необхідно супроводжувати поясненням основних принципів створення ляльки з тканини. На цьому занятті ставляться завдання розширення знань учнів про українську народну іграшку та українські національні культурні традиції. Необхідно не тільки донести до дітей усю багатогранну історію виникнення та існування тканинної ляльки давнини, але й на прикладах різних її сучасних видів сформувати уявлення про зв'язок звичаїв, ритуалів, обрядів зі світоглядом та картиною світу українців. Відомо, що «народна педагогіка використовувала іграшку, ляльку-мотанку як засіб виховання моральної краси дитини у взаємозв'язку з її трудовим вихованням. У народі побутувала думка, що ігрова функція іграшки та ляльки допомагає розвивати увагу дитини і людську свідомість» [5, с. 4-5]. Саме на першому занятті необхідно надати комплексні уявлення про давню образно-символічну семантику ляльки-мотанки та пояснити ті художньо-естетичні закони, яких дотримувалися давні майстри, відтворюючи світоглядну концепцію сприйняття світу нашими предками.

Наступні три заняття мають на меті безпосереднє навчання створенню різних видів ляльки-мотанки, що необхідно проводити у процесі вивчення законів композиції, форми, пластичності, технічних засобів намотування тканини, ролі декору в оформленні ляльки. Тут доцільно йти від простих прийомів до більш складних. Як підкреслює Г. В. Резніченко, виготовлення ляльки «способом мотання («на вихвалку», прийомом закрутки, скручування – «вузликова» тощо) поєднує практичний досвід художньо-трудова діяльності й естетичного, образного світобачення дитини» [5, с. 5]. В практичній діяльності закріплюються теоретичні знання, формуються художньо-трудова вміння, розвиваються естетичні смаки учнів та уявлення про етнокультурні звичаї та традиції. Власне, всі наступні заняття зводяться до технологічного відтворення ляльки-мотанки, що передбачає послідовність виконання технологічних операцій, їхнє графічне зображення,



пояснення і показ процесу виготовлення ляльки. Однак всі технологічні вправи необхідно пояснювати таким чином, щоб відкривати учням внутрішні зв'язки кожного етапу виготовлення ляльки з тими уявленнями, які керували людиною давнини, тому що кожний етап супроводжувався в давні часи певними ритуалами та мав особливе змістове значення. Усвідомлена творчість, а не механічне відтворення кожного етапу, здатна збагатити досвід художньої діяльності дитини.

Для учнів середнього шкільного віку, на яких розрахована наша система занять, деякі ситуації можуть бути частково знайомі, частково пошукові, це слід мати на увазі і поступово ускладнювати творчі завдання на практичних заняттях. Першим кроком до власного створення ляльки-мотанки має бути активований пошук виразної композиції, що доцільно проводити в процесі виготовлення замальовок, де йде відбір найбільш виразного образу за різними видами композиції, яка може бути дуже динамічною або навпаки статичною. Таким чином учень засвоює закони композиційної побудови об'єкту, вчиться шукати найбільш оригінальну композицію та створювати більш виразний образ. У ході заняття також надаються теоретичні поняття. Діти вже ознайомились на першому занятті з видами ляльок-мотанок, тому зараз вони шукають власну композицію для того виду, який їм сподобався і який вони будуть відтворювати. Проте на початку цього блоку занять у поставленій меті необхідно спрямувати дітей на відтворення напруги загальної композиції з ляльок, що вони зроблять, тому деякі спільні ідеї мають простежуватися. Необхідно нагадати, що у ляльці все має бути символічним, але зміст цих символів прихований. Серед популярних видів, наприклад, виокремлюють «кубишку», «травицю» та «очисну ляльку», вони, як вважалося, оберігають дім; особливе значення набувала «веснянка», яка виділялася на тлі інших незвичайним кольором волосся, з настанням теплої весни дівчата дарували одна одній цих ляльок з побажанням здоров'я, молодості і краси. Весільні ляльки – «десятиручка», «нерозлучники» – дарувались на весілля, вони символізували сімейний союз, любов, гармонію, вірність у стосунках. «Капустка» допомагала вийти заміж; «княгинька» слугувала жіночим оберегом; «лялька з немовлям» сприймалася знаком матері-берегині сімейного вогнища. Добробуту та процвітання роду допомагала лялька «родючість, багатство», яка мала багатокomпонентну композицію – до основної ляльки-мотанки «прив'язували» безліч діток. Таких видів ляльок дуже багато, вони відрізняються не тільки зовні, але й по своєму призначенню: «образ народної ляльки у кожному окремому випадку є певним колективним автопортретом різних людських спільнот» [6, с. 31]. Учні самостійно можуть визначитися з тим, яку ляльку вони будуть виготовляти, пам'ятаючи про кінцеву мету – створені ними ляльки мають скластися в загальну композицію з певним об'єднуючим її змістом. А якщо спиратися на давні повір'я про те, що щоб життя не переривалося і було довге та тривале, то ляльку-мотанку потрібно виготовляти відразу, процес виготовлення повинен бути швидким, лаконічним, чітко організованим, дуже якісно підготовленим.

Далі відбувається сам процес виготовлення ляльки-мотанки з матеріалу. Учні вже розуміють, що краще використовувати бавовну, льон, вовну, але необхідно знаходити гармонійні тканини за кольором, що підвищує емоційний настрій та надає яскравий характер готовому виробу. Необхідно нагадати учням, що основа тіла ляльки мотається ниткою без використання ножиць та голок, за годинниковою стрілкою. Якщо, наприклад, ляльку робити винятково як оберіг, то слід використовувати технологію «не різана, не колота». Однак сучасні методи виготовлення ляльок припускають використання декорування самої тканини – або вишивкою, або розписом, або аплікацією з використанням стилізованої орнаментики. Це обговорюється заздалегідь і заготовлюється для конкретних ляльок. Важливо пам'ятати при цьому, що специфікою будь-якої ляльки-мотанки є відсутність у неї обличчя, адже лялька була посередником між живими й тими, кого на цьому світі вже чи ще немає. Проте обличчя ляльки досить символічне. Вважається, що лялька-мотанка повинна бути безликою, а та, яка служить берегинею, – ще й прикрашатися хрестом замість обличчя. Хрест тут виступав знаком сонця, знаком духовного єднання неба та землі, чоловічої та жіночої сутності. Не можна було малювати обличчя ляльці, вона не повинна ні на кого бути схожою, щоб не завдати шкоди власнику. З цього приводу дитячі психологи впевнені, що саме цей нюанс сприяє розвитку дитячої уяви. Дитина має змогу домалювати дивовижні картини власного світу. На голівку ляльки-мотанки зазвичай пов'язували хустинки, які, як вважалося у давнині, також несли в собі певну енергетику та захист.

Процес виготовлення ляльки-мотанки на заняттях у позашкільному закладі може супроводжуватися прослуховуванням старовинних народних пісень або відтворенням ігровим засобом деяких обрядів та ритуалів. Доцільно використати метод рольових ігор, який заснований на ігрових та навчальних цілях одночасно. Рольова гра виступає способом розширення досвіду учасників шляхом пред'явлення їм несподіваної ситуації, в якій пропонується прийняти певну позицію (роль) [8, с. 68]. У процесі гри школярами швидше засвоюються нові ідеї. До речі, сучасне розуміння ігрової функції ляльок також сприяє використанню методу рольової гри.

Останнє заняття має бути спрямоване на колективну творчість. Створені авторські ляльки-мотанки складаються в загальну велику композицію, що тематично об'єднує всіх створених учнями ляльок. Зміст цієї композиції залежить від часу року, від наближених свят тощо. Тут учні працюють колективно, тому даному процесу слід надати вагоме значення.

Іграшки невідривні від дитинства, проте у кожного покоління вони були свої, на їхній вибір впливали оточуюче середовище та специфіка часу, в якому проходило дитинство. Ті стародавні традиції, які сформуливали культуру саморобної ляльки, сьогодні знову стають актуальними, з їхньою допомогою сучасні діти освоюють глибину культури своєї батьківщини і вчать створювати іграшку усвідомлено. У цьому усвідомленні криється прагнення поглибити уявлення дітей про розуміння нашими предками внутрішніх зв'язків, на яких будувалися відносини з навколишньою дійсністю. Це сприяє розвитку любові до країни,



формує любов до творчості та розширює можливості дитини у набутті досвіду в художньо-творчій діяльності. «Зміст освіти має забезпечити інтеграцію індивідууму до національної та світової культури. На науково-методичному рівні актуальність даного питання пов'язана з необхідністю оновлення змісту, методичного супроводу та створення необхідних педагогічних умов для реалізації мультикультурної спрямованості» [6, с. 156].

Висновки. Таким чином, вивчаючи народні традиції, відвідувачі позашкільних закладів поступово опановують знаннями та практичними навичками, завдяки чому власне і формується досвід художньо-творчої діяльності та розширюється коло компетентностей, що набувають у даному досвіді учні. Будь-яка річ, виготовлена власними руками, сприяє самоствердженню особистості, розвитку креативного мислення та здатності чітко уявляти майбутні результати своєї праці. Найбільш цінним у сучасному відтворенні лялькотанок дітьми є прилучення до етнонаціональних і місцевих традицій, а в набутті досвіду художньо-творчої діяльності – візуальне, сенсорне і вербальне сприйняття пластичних, колористично-кольорових та словесно-образних чинників народної культури. У подальшому необхідно зв'язати створення лялькотанки з іншими видами української народної творчості, вирішуючи проблему синтезу у поєднанні багатоманітних творчих практик національної культури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бакланова Т. И. Педагогика народного художественного творчества: Учебник. СПб.: Изд-во «Лань»; Изд-во «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2016. 160 с. (Учебники для вузов. Специальная литература).
2. Белоконь В.И. Культурно-досуговая деятельность. К.: Альтерпрес, 2002. 512 с.
3. Брижак Н.Ю. Методика гурткової та клубної роботи в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах: навчальний посібник. К.: Логос, 2017. 126 с.
4. Вербіцька І. О. Лялька-мотанка – художній оберіг у декоративно-прикладному мистецтві України // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Мистецтвознавство / Головний редактор: О. С. Смоляк. 2012. № 1. С. 184-188.
5. Резніченко Г. В. Грашки-мотанки: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. 104 с.
6. Складенко О. А. Українська народна лялька кінця ХХ – початку ХХІ сторіччя: етнокультурна традиція, функції. Дис. на здобуття наук. ступ. канд. мистецтвознавства за спеціальністю 26.00.01 «Теорія та історія культури». Національна Академія наук України: Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського, Київ, 2018. 272 с.
7. Степанчук З. А. Опыт художественно-творческой деятельности младшего школьника как характеристика личностного развития // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Волгоград, 2008. № 6. Народное образование. Педагогика. С. 51-54.
8. Фёдорова Л. И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем. М.: ФОРУМ, 2009. 176 с.

Олена ЛОПАТА

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Горбенко О.Б.*

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті, державних документах: Закони України "Про освіту" та "Про вищу освіту", "Про загальну середню освіту" наголошується, що основним завданням освіти є виховання культурної, високоморальної відповідальної, ініціативної, творчої особистості, здатної адекватно оцінювати навколишню дійсність, поважати національні традиції і культуру своєї країни та культурні надбання інших народів, здатності до суспільної діяльності самостверджуватися і самореалізовуватися у соціальному середовищі. Успішна самореалізація особистості залежить від сформованості системи цінностей, набутих знань, досвіду, духовного розвитку особистості.

Духовні цінності людства – гуманізм, свобода, справедливість, національне примирення, збереження природи – у сучасній школі мають стати домінантою виховного процесу. „Найвищою цінністю” в сучасних умовах суспільство визнає „освіченість, вихованість, культуру”.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема ціннісних орієнтацій особистості розглядається у філософській, соціально-психологічній, педагогічній і мистецтвознавчій літературі. Найважливіші характеристики цінностей подаються у філософських теоріях: об'єктивність, відносність, ієрархічність. Зміст ціннісних орієнтацій, зазначають представники філософської та психологічної думки, складають цінності суспільства (М.Бахтін, Б.Додонов, В.Мясищев та інші).

Психологічні механізми формування ціннісних орієнтацій розглядаються у дослідженнях відомих психологів: О.Леонтєва, Д.Узнадзе. Ціннісні орієнтації особистості, зазначають науковці, мають визначену цілісність і виконують регулюючу, інтегруючу й світоглядну функції. У зв'язку з обґрунтуванням системного підходу до вивчення ціннісних орієнтацій, який відображено у наукових працях Б.Додонова, А. Здравомислова та інших психологів, визначена стійка структура, виділені компоненти ціннісних орієнтацій, зокрема когнітивний, емоційний, поведінковий, що надало можливості у виховній практиці розвивати такі якості особистості, як духовна активність, вірність національній ідеї, гуманність, правдивість, щирість, гідність, самоповага, емпатія, емоційність.

У педагогічній літературі проблема формування ціннісних орієнтацій досліджується у зв'язку з розвитком і вихованням конкретних цінностей, які мають бути особистісно прийняті в певній соціальній групі. Ціннісні орієнтації особистості аналізуються у взаємозв'язку з формуванням соціальної позиції особистості (Т.Мальковська), вивчаються в контексті педагогічної діагностики (В.Петрушин), розглядаються у зв'язку з дослідженнями духовної культури, духовних потреб, інтересів, оцінок учнів і педагогів (В. Дзюба, Л. Коваль, О. Рудницька, Ю. Соколовський та ін.).

В умовах особистісно орієнтованого підходу до виховання, мета якого спрямовується до формування й розвитку в дитини особистісних цінностей (І. Бех, І. Зязюн, Ю. Орлов, О. Сухомлинська та інші), процеси



формування ціннісних орієнтацій набувають стрижневого значення. Вони обумовлені гуманістичною педагогікою з визначенням унікальності особистості в її духовному зростанні.

Вивчення ціннісних орієнтацій школярів у межах психолого-педагогічного підходу розглядається в контексті емоційно-оцінної діяльності, їхнього ставлення до творів мистецтва в цілому, формування художніх та естетичних інтересів, потреб, установок. Так, дослідження оцінної діяльності молодших школярів відображено в роботах Т. Дорошенко, С. Жупаніна, Т. Завадської, М. Красильникової, З. Морозової, Л. Оліференко, Ю. Соколовського та ін.

Мета статті. Розкрити сутність поняття ціннісних орієнтацій, дослідити питання формування художньо-естетичних ціннісних орієнтацій школярів у процесі сприйняття творів мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Ціннісні орієнтації як елементи внутрішньої структури особистості формуються і закріплюються життєвим досвідом індивіда у процесах соціальної адаптації та соціалізації. Вони виокремлюють значуще і суттєве для певної особистості від незначущого і несуттєвого через сприйняття чи не сприйняття певних цінностей. Цінності усвідомлюються як певна основа для сенсу та мети життя, а також визначають засоби їхньої реалізації.

Ціннісні орієнтації виявляються і розкриваються через оцінювання самого себе, інших, певних обставин, через уміння структурувати життєві ситуації, приймати самостійні рішення в конфліктних ситуаціях та знаходити вихід у проблемних.

Ціннісні орієнтації – це важливий компонент структури особистості, що містить мотиваційну, когнітивну, емоційну та оцінювальну сфери. За своєю природою, як стверджують науковці, вони гнучкі, вільно обираються, а тому характеризуються індивідуальними інтересами, потребами людини, зв'язком між особистістю та суспільством, інститутами соціалізації, культурою, цінностями.

Цінності усвідомлюються як певна основа для сенсу та мети життя, а також визначають засоби реалізації останніх. Сюди відносяться: спрямованість, мета індивіда, механізм індивідуальної взаємодії, життєвий досвід індивіда, сфера його переживань та почуттів. Наявність життєвих цінностей людини, зазначають психологи, залежить не тільки від віку індивіда, а від рівня й особливостей розвитку суспільства.

Науковці доводять, що ціннісні орієнтації - це перш за все вибір чи відкидання певних життєвих сенсів, та готовність, чи неготовність вести себе у відповідності з ними. Вони задають загальну спрямованість інтересам та прагненням особистості, вибудовують ієрархію індивідуального вибору у будь-якій сфері, формують цільову й мотиваційну програму поведінки, визначають рівень домагань та міру рішучості для реалізації власного плану життя.

На підставі ціннісних орієнтацій формуються переконання особистості. Тому ціннісні орієнтації є віддзеркаленням сутності конкретної людини, як соціального суб'єкта. У ціннісних орієнтаціях виражається самоствердження особистості, її самореалізація.

Формування ціннісних орієнтацій школярів є важливим чинником їхнього духовного розвитку. У зв'язку з цим провідного значення у формуванні духовно-моральних цінностей набуває світогляд особистості, на основі якого формується система ціннісних орієнтацій. Гуманістична мораль, національна свідомість і самовідданість особистості зумовлюють усвідомлення найпріоритетніших цінностей життя, якими є Батьківщина, народ, культура. Фундаментальні цінності людства – гуманізм, свобода, справедливість, національне примирення, збереження природи – у сучасній школі мають стати домінантою виховного процесу. „Найвищою цінністю" в сучасних умовах суспільство визнає „освіченість, вихованість, культуру".

Проблема ціннісних орієнтацій особистості відображена у філософській, соціально-психологічній, педагогічній і мистецтвознавчій літературі. Так, у філософських дослідженнях розкрито найважливіші характеристики цінностей: об'єктивність, відносність, ієрархічність. Як визначається в роботах науковців, цінності суспільства складають зміст ціннісних орієнтацій особистості.

На підставі ціннісних орієнтацій формуються переконання особистості. Тому ціннісні орієнтації є віддзеркаленням ества конкретної людини, як соціального суб'єкта. У ціннісних орієнтаціях виражається самоствердження особистості, її самореалізація.

Ціннісні орієнтації діють як на рівні свідомості, так і на підсвідомому рівні, визначаючи спрямованість вольових зусиль, уваги, інтелекту.

Ряд дослідників відзначає, що основною функцією ціннісних орієнтацій є регулювання поведінки людей. Виробляючи систему ціннісних орієнтацій, особистість активно включається в систему суспільних стосунків, причому ціннісні орієнтації визначають тип поведінки і діяльності [1].

Ціннісні орієнтації визначають цілі діяльності і засоби їх досягнення: від змісту ціннісних орієнтацій індивіда залежить, як він сприймає ту або іншу ситуацію, які завдання ставить перед собою, який спосіб дії обере. Таким чином, ціннісні орієнтації – це динамічна, ієрархічна система цінностей, яка постійно розвивається і віддзеркалює ті, які склалися в результаті взаємодії особистості і суспільства.

Ціннісні орієнтації особистості виконують ряд важливих функцій:

- гармонізують і інтегрують духовний світ індивіда, визначаючи його соціальну значущість;
- визначають цілісність, унікальність і неповторність особистості;
- регулюють поведінку і діяльність людини в суспільстві, визначаючи її дії і вчинки.

Розвинені ціннісні орієнтації – ознака зрілості особистості, показник міри її соціалізації. Стійкість і несуперечлива сукупність ціннісних орієнтацій забезпечує такі якості особистості, як цілісність, надійність, вірність певним принципам й ідеалам, здатність до вольових зусиль в ім'я цих ідеалів і цінностей, активність



життєвої позиції. Нерозвиненість ціннісних орієнтацій – ознака інфантилізму, панування зовнішніх стимул-реакцій у внутрішній структурі особистості, ознака безпосередності дії об'єкту прагнення на потребу [5].

Цінності суспільства, заломлені через індивідуальну життєдіяльність, відбиваються в психологічній структурі людини у формі особистих цінностей. Чим більше цінність пов'язана із задоволенням якихось суттєвих особистих потреб, тим вона значиміша, тим більш стійкий її сенс для людини.

Таким чином, ціннісні орієнтації це ті стани, явища і процеси в довколишньому житті, які стають орієнтирами для людини, спрямовують формування її цілей, а також способи їх досягнення. Представленість життєвих цінностей у свідомості особистості залежить від вікових особливостей, психологічних новоутворень, загального розвитку людини.

Розробляючи теорію відносин, В.Мясищев доводить, що ціннісні орієнтації є центрами духовного розвитку особистості, що виступають як цілісна сукупність або система свідомого ставлення особистості до суспільства, групи, праці, самої себе. Така позиція обґрунтовується у концепції А.Ковальова, який стверджує, що «особистість людини як члена суспільства знаходиться в сфері впливу різних обставин і відносин (економічних, морально-політичних тощо). Разом з тим вона людина виявляє і характеризує себе своїми відносинами до різних життєвих явищ і обставин. Ці відносини, зазначає А.Ковальов розкривають життєву позицію особистості, її мораль і внутрішній світ.

Отже, особливо значущим регулятором життєдіяльності і поведінки людини є ціннісні орієнтації. Вони виконують подвійну функцію: з одного боку, вони є елементами когнітивної структури особистості, з іншого боку – елементами її мотиваційної сфери, що зумовлено характером системи цінностей, їх індивідуальним і соціальним досвідом.

У психології особистості проблема цінностей та ціннісних орієнтацій розглядається у зв'язку із соціалізацією особистості, процес якої залежить як від зовнішніх соціальних, так і від внутрішніх особистісних факторів. Крім того, у процесі соціалізації людина активно засвоює соціальний досвід і перетворює його у власні цінності, установки, орієнтири.

У педагогічній літературі проблема формування ціннісних орієнтацій досліджується у зв'язку з розвитком і вихованням конкретних цінностей, які мають бути особистісно прийняті в певній соціальній групі. Так, ціннісні орієнтації особистості аналізуються у взаємозв'язку з формуванням соціальної позиції особистості, вивчаються в контексті педагогічної діагностики, розглядаються у зв'язку з дослідженнями духовної культури, духовних потреб, інтересів, оцінок учнів і педагогів [4].

В умовах особистісно-орієнтованого підходу до виховання, мета якого спрямовується до формування й розвитку в дитини особистісних цінностей процеси формування ціннісних орієнтацій набувають стрижневого значення. Вони обумовлені гуманістичною педагогікою з визначенням унікальності особистості в її духовному зростанні.

З огляду на це важливим і актуальним є концептуальне осмислення процесу формування ціннісних орієнтацій молодших школярів засобами мистецтва, яке перетворює суспільні цінності в їхнє внутрішнє надбання, особистісне ставлення до них. Саме мистецтво забезпечує інтеріоризацію, привласнення ціннісних аспектів художніх образів в індивідуальні, особистісні утворення.

У філософській літературі останнього років усі частіше зустрічаються поняття «загальнолюдські», «вищі» цінності. Критерієм їхнього виділення є життя, досвід, потреби не однієї людини, а всього людства в цілому.

Як вищу цінність філософи називають людину. Розглядаючи проблему орієнтації і вибору, М. Бахтін пов'язує її із культурою людини і визначає як особистісну відповідальність за вчинки у процесі життя.

Цінність як життя в індивідуальному, родовому і планетарно-космічному вимірі, як творчість, як спосіб життєдіяльності, волю, необхідну умову і мету життя людини і соціуму» визначає В.Діденко.

Узагальнюючи філософсько-антропологічне розуміння цінностей науковці виокремлюють такі аспекти:

1) усвідомленість цінностей: цінності – нормативна форма життєвих орієнтацій людей, вони є суспільно-значущими регулювальниками людської діяльності як певні оцінки і стереотипи, які допомагають людині мислити і діяти в соціально-економічному середовищі, що змінюється;

2) втіленість цінностей в людському житті в різних формах – це наочні або ідеальні (духовні) цінності;

3) протилежна спрямованість цінностей, з одного боку, та їх взаємозв'язок, з іншого, як ідеалу з реальністю;

4) включеність цінностей в оцінку і сенсотворчу діяльність людини.

У сучасній науковій літературі цінності класифікуються за такими критеріями: за суб'єктом – цінності суспільства, народу, нації, колективу, індивіда; за типом потреби суб'єкта – цінності моральні, релігійні, економічні, фізичні та інші; за об'єктивними характеристиками явищ, які виступають цінностями матеріальними духовними тощо.

Духовні цінності – це «те, що ми називаємо зазвичай десятком різних понять: це ідеали, норми, цілі, це все те, до чого людина прагне, що вона любить і що віддзеркалює її світогляді, світобачення, світовідчуття» [2]. Уявлення про духовні цінності змінювалися з розвитком суспільства і людини. Духовні цінності, які є результатом праці і творчої діяльності особистості, використовуються для задоволення найвищих духовних потреб індивідів в Істині, Добрі, Красі.

На думку О. Рудницької, формування ціннісних орієнтацій, з одного боку, здійснюється в процесі оцінювання конкретних музичних творів, а з іншого – ціннісні орієнтації зумовлюють вибіркове оцінне ставлення до музики. Розвиток же ціннісних орієнтацій і естетичних оцінок є „взаємозалежним з готовністю суб'єкта сприйняття до самооцінки себе та свого місця в соціокультурній ситуації музичного



спілкування, схильності до самокорекції під впливом музики...". У цілому ж, на думку вченого, ціннісні орієнтації відображають специфіку засвоєння особистістю духовного світу музики, її етику, естетичну ерудицію, знання й досвід спілкування з мистецтвом, своєрідність мотиваційної сфери, самовизначення в різних ситуаціях сприйняття музики. У зв'язку з цим О. Рудницька виділяє показники ціннісних орієнтацій особистості у сфері музично-естетичної діяльності, які мають принципове значення для вирішення проблем музичного виховання.

Притаманна молодшим школярам здібність до конкретно-образного мислення та уяви забезпечує основу формування ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі виховання художніх образів природи. У результаті ціннісно-естетичного сприйняття природи молодші школярі вчаться бачити в ній духовну основу їхнього життя. Як відзначає С. Жупанін, „Для створення художнього образу природи у свідомості людині потрібна перш за все співтворчість реципієнта, наочний матеріал, його актуалізація, його „бачення розумовим зором”, видозмінення, трансформація за формою, кольором, величиною...”. Формуючи естетичні оцінки молодших школярів у процесі сприйняття художнього образу природи, дослідник зазначає, що „естетична оцінка – основа правильного смаку, важливий компонент естетичної вихованості. Оволодівши її критеріями, учень зможе орієнтуватися в житті, визначати й обґрунтовувати своє ставлення до матеріальних і духовних цінностей”.

Аналізуючи естетичну цінність природи, Т. Баранова визначає процес розвитку цього ставлення у школярів: „Шлях такого становлення, імовірно, проходить від загальної позитивної орієнтації на естетичну цінність природи через конкретний опис та індивідуально-особистісне переживання її у зв'язку з моральними категоріями”. Результатом такого ставлення є конкретно-описовий, індивідуально-особистісний і соціально-особистісний смисл естетичної цінності природи.

У зв'язку з цим А. Степанюк висуває проблему формування емоційно-ціннісного ставлення до природи, яка дає можливість усвідомити школярам чуттєве споріднення з природою, упевнитися, що людина розчинена в природі настільки, наскільки природа розчинена в людині.

Таким чином, сприйняття художніх образів природи, її краси наповнює конкретним художньо-естетичним і моральним смислом виховання світоглядної основи художньо-естетичних ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі сприйняття музики. Однак у теорії й практиці музичного виховання ще недостатньо розроблені теоретичні засади й організація художньо-естетичної діяльності молодших школярів з формування їхніх ціннісних орієнтацій у процесі сприйняття музики, що відображає художні образи природи.

Ціннісні орієнтації молодших школярів, поєднуючи пізнавальні, емоційні та вольові характеристики свідомості, формуються на основі життєвого досвіду, його світоглядної основи та відображають спрямування особистості в майбутнє.

Сприйняття дітьми музики, яка, відображаючи дійсність, за словами Г. Гегеля, „подвоює” життя та створює „другу” дійсність, вносить емоційно забарвлений художньо-естетичний компонент в усі сфери ставлення молодших школярів до дійсності. Музика, відображаючи дійсність у художньо-узагальненій формі, впливає на дітей комплексом конкретно-виразних художніх засобів. Така діалектична єдність узагальненого й конкретного формує цілісне, художнє й конкретне, емоційне сприйняття життя й мистецтва.

Отже, основне завдання музичного виховання з формування художньо-естетичних ціннісних орієнтацій школярів полягає у тому, щоб через конкретне, емоційне сприйняття музичних образів розвинути у дітей здатність до сприйняття системи цінностей українського виховання виражених музикою, та виховати стійку систему художньо-естетичних ціннісних орієнтацій.

Висновки. Незважаючи на те, що питання про необхідність формування художньо-естетичних ціннісних орієнтацій школярів у процесі сприйняття музики й розвитку їхньої духовної культури розглядалися у філософській, мистецтвознавчій літературі, соціології й психолого-педагогічних дослідженнях, а практика шкільного виховання має різноманітність творчих підходів, слід зазначити, що сьогодні ще відсутній єдиний теоретичний підхід до розв'язання порушеної проблеми. У результаті психолого-педагогічних досліджень ще не визначена єдина основа й загальні закономірності формування художньо-естетичних ціннісних орієнтацій школярів у процесі сприйняття музики, що відображається у відсутності методичних рекомендацій й конкретного практичного вирішення цієї проблеми.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Горюнова Л. В. Говорить языком искусства // Музыка в школе. – 1990. – № 3. – С. 8 - 13.
2. Гегель Г. Эстетика: В 4 т. / Под ред. с предисл. М. Лифшица. – М.: Искусство, 1968. – Т. 1. – 312 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. I: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
4. Бодина Е. А. Воздействие музыки на воспитание личности // Педагогика. – 1992. – № 5 – 6. – С. 32 - 37.
5. Выготский Л. С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 441 с.
6. Костюк Г. С. Навчально - виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.

Дар'я МАКСИМОВИЧ

СИМВОЛІКА НАРОДНОГО КОСТЮМУ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник: професор, народний артист України Похиленко В. Ф.

Резюме: «Прочитати» костюм як текст означає розкрити інформацію, закодовану не лише в його матеріалі, крої, силуеті, колористиці, орнаментиці, способах носити і комплектувати деталі костюма, але і в



нерозривно пов'язаних з ним зовнішньому вигляді, міміці, виразних позах і жестах власника костюма. Елементами «мови костюма» виступають символи, знаки, приписувані їм значення і сенси, при цьому знаками виступають – колір, декор, композиція, фактура матеріалу. Основними трансляторами «мови костюма» є звичай і мода.

Наростаючі темпи розвитку науково-технічного прогресу, бурхливий ріст засобів масової комунікації і комп'ютерних технологій в останні десятиліття впливають на усі сфери людської діяльності, у тому числі на процеси, що відбуваються в одязі. Глобалізація активізує процес «комунікації культур», в якому одяг, ця перша матеріальна оболонка людини, продовжує грати істотну роль.

Проблема символіки одягу обумовлена, передусім, тим, що її рішення здатне розкрити сутнісні особливості сучасного буття культури, взаємодії в ній традиційного і інноваційного, стійкого і історично мінливого. Семіотичний статус костюма як сукупності функціонально взаємозв'язаних і взаємообумовлених предметів упродовж багатьох століть продовжував залишатися дуже високим, володіючи не лише утилітарною, але і знаковою прагматикою. Мова одягу, формуючи зовнішній вигляд індивіда, одночасно «повідомляла» про його вік, статеvu і етнічну приналежність, місце його проживання, соціальний статус, професію.

Костюм, разом з мовою, міфом і обрядом, найчастіше утворював єдину знаково-символічну систему. А оскільки знак є матеріальний, чуттєво сприйманий предмет, виступаючий в процесі пізнання і спілкування в якості представника іншого предмета і використовуваний для отримання інформації про нього, то і костюм можна розглядати як знак, і навіть як своєрідний соціокод культури. В якості коду костюм є єдиною системою запису, зберігання і передачі інформації, що приймається усіма учасниками культурного процесу[1]. Центральним в цьому відношенні є аналіз сенсів «мовних виразів» костюма. Від вирішення цієї проблеми більшою мірою залежить виявлення місця і функцій мови костюма в процесі пізнання і освоєння світу.

Завдяки своїй здатності акумулювати традиції, соціально-психологічні установки, естетичні запити людей, костюм може представляти світ духовних і смисложиттєвих орієнтирів, побут і спосіб життя, словом, культурно-історичну епоху в цілому в її основних значеннях. Отже, можна говорити, як вважав іспанський філософ Х.Ортега-і-Гассет, про своєрідну філософію в гардеробі людини.

Усвідомлення фундаментальної значущості загальнолюдських цінностей, що відбувається на початку тисячоліття, аж ніяк не зменшує прагнень кожного народу зберегти неповторність своєї культури, зафіксувати її особливості, у тому числі і в одязі. Незважаючи на динамізм соціальних процесів, їх уніфікацію і стандартизацію, відбувається підвищення уваги до етнічних матеріальних і духовних цінностей. У цьому сенсі традиційний одяг, що бере участь в процесі трансляції традицій, етнічних стереотипів поведінки, є важливим чинником етноідентифікації і сховищем цінностей і сенсів тієї або іншої культури[4].

Суспільно-економічні умови сучасного життя, що динамічно розвиваються, нові технології, концепції і підходи в культурологічній, мистецтвознавчій, етнологічній науці, розширення зв'язків з іншими дисциплінами дозволяють глибше оцінити і узагальнити історичний, сучасний дослідницький і практичний досвід, проаналізувати специфічні особливості мови костюма в контексті сучасних тенденцій громадського розвитку.

Одяг можна розглядати і як річ і як символ, що характеризує її власника. Знаково-символічна природа одягу виражена у феномені костюма. Костюм з позицій структурного аналізу – це система символів і знаків різної міри інформативності, що викликають відповідні образні асоціації у свідомості людей. «Прочитати» костюм як текст означає розкрити інформацію, закодовану не лише в його матеріалі, крої, силуеті, колористиці, орнаментиці, способах носити і комплектувати деталі костюма, але і в нерозривно пов'язаних з ним зовнішньому вигляді, міміці, виразних позах і жестах власника костюма. Елементами «мови костюма» виступають символи, знаки, приписувані їм значення і сенси, при цьому знаками виступають – колір, декор, композиція, фактура матеріалу. Основними трансляторами «мови костюма» є звичай і мода[5].

Застосування структурно-функціонального підходу до дослідження костюма дає можливість визначити його реальний статус в соціокультурних процесах. Костюм як феномен культури не просто існує, а функціонує, діє, дозволяє людині реалізувати його ролі в певному громадському середовищі, відбиває соціальну диференціацію, етнічну ідентифікацію, психологічні особливості особистості. До соціокультурних функцій костюма нарівні з утилітарними, біологічними, відносяться соціальні і естетичні; домінуючою тут може виступати знаково-символічна функція, або декілька функцій одночасно. В той же час, домінування етноідентифікуючої функції в області традиційного костюма носить не ситуативний, а фундаментальний характер, пов'язаний з основним сенсом його існування, – з постійною взаємодією традиційності і інноваційності.

Вже на самих ранніх стадіях розвитку людського суспільства одяг був не лише «укриттям» для людей, але і символізував певні життєві процеси, був ритуальним предметом. Генезис знаково-символічної функції костюма нерозривно пов'язаний з такими архаїчними формами самоідентифікації як татування, грим, орнамент. У міру свого подальшого розвитку «біологічні», утилітарні ознаки костюма відступають на задній план, а провідними стають соціальні і символічні функції, що виражаються знаками, зрозумілими тільки певній громадській групі людей. Виникають інформативні «костюмні коди», пов'язані з певним змістом, класовою або груповою психологією[1].

Костюм як невербальний культурний текст, що має специфічні способи кодування, зберігання і трансляції соціокультурних цінностей і сенсів, існує в двох вимірах – просторовому і часовому. Часовий



вимір представлений послідовною зміною символіки костюма в процесі історичного розвитку. Просторовий аспект охоплює співіснування різних символік (національних, регіональних і т.д.) костюма у рамках однієї епохи. Аж до XVIII ст. розвиток костюма в європейській культурі відбивав соціальну і етнічну диференціацію, потім відбувається перетворення костюма на спосіб вираження індивідуального, внутрішнього світу людини. На відміну від європейської культури Схід зберігав в цьому питанні значну нерухомість і традиціоналізм. Численні приклади символіки, що відрізняють європейський міський костюм від одягу народів Сходу, пов'язані в першу чергу з регіонально-цивілізаційними відмінностями в образі життя і діяльності, світовідчутті, рівні розвитку науково-технічного прогресу і іншими чинниками[2].

Серед усіх видів костюма (народний, елітарний (становий), офіційний, побутовий, буденний, святковий, домашній, робочий, професійний, театральний) народний костюм займає особливе місце. У нім, як у фокусі, зосереджені найбільш важливі риси і особливості народної свідомості, його соціальні, моральні, релігійні уяви, етичні ідеали, спосіб життя. Народний костюм не просто повідомляв про людину його національну і регіональну приналежність, вік і стать, костюм міг виконувати функцію престижу і магічну функцію, а в широкому соціокультурному контексті, зовнішній вигляд представника етносу, одягненого в костюм, виступав як його метазнак. Таким чином, традиційний одяг, беручи участь в процесі трансляції традицій, етнічних стереотипів поведінки, символіки виступав і виступає важливим чинником етноідентифікації, носієм і хранителем сенсів і значень культури.

Розвиток костюму кінця XX – початку XXI ст. представлено наявністю багатьох чинників, основою яких є «комунікація культур», «глобалізація» і як наслідок, явище «світової моди», що витікає з цього. На становлення і розвиток сучасного костюму зробила величезний вплив ситуація епохи постмодерну. На зміну уявленням про прогресивний розвиток єдиної культури світу, прийшло її розуміння як фрагментарного феномену. Костюм кінця XX ст. обумовлений специфічними рисами естетики постмодернізму: погляд на світ як на фрагментарну множинність, паралельне співіснування різної субкультури і естетичних ідеалів, при цьому, фрагментом, цитатою в костюмі можуть бути різні деталі, у тому числі національного костюма. Комбінуючи цитати, створюється новий образ, де головною метою є підвищена виразність[3]. Отже, костюм кінця XX ст. виступає як поєднання тексту попередньої і існуючої на даний момент культури, де кожен фрагмент є новою тканиною, витканою з різних цитат.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богатырёв П. Г. Вопросы теории народного искусства. М.: Искусство, 1971. – 544 с.
2. Богословская И. В. Одежда народов библейских стран. СПб., 1995. – 142 с.
3. Вайнштейн О. Б. Одежда как смысл: идеологемы современной моды // Иностранная литература, 1993. №7. – С.224-232.
4. Давидова В. В. Костюм в просторе культуры // Серия «Symposium». Виртуальный простор культуры. Выпуск 3 / Материалы научовой конференции 11-13 квітня 2000 р. Санкт-Петербург, 2000. – С.191-195.
5. Каминская Н. М. История костюма. Учебное пособие. М.: «Легкая инд.», 1977. – 127 с.

Валентин МАЛІНОВСЬКИЙ **РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ** **В УМОВАХ ПОЗАКЛАСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)
Науковий керівник – народний артист України, доцент Дьомін С.П.

Актуальність теми дослідження зумовлюється безпосереднім його зв'язком із розв'язанням одного з найважливіших завдань сучасної освіти – становлення і розвитку всебічно розвиненої особистості. У законі України «Про освіту» наголошується, що метою освіти є всебічний розвиток людини, її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, і збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу.

Гармонійний розвиток особистості в культурно-естетичному аспекті неможливий без розуміння та адекватного емоційного сприймання нею творів мистецтва відповідно до мовних та жанрово-стильових принципів культури. Одним з найбільш ефективних засобів вироблення навичок культурно й естетично адекватного світосприймання і розвитку особистості є музика.

Музичний розвиток учнів загальноосвітньої школи практично стоїть на місці. Важливість дослідження психологічних особливостей сприймання школярами музичних творів зумовлюється необхідністю з'ясування механізмів формування якісно нового рівня переживання музики – у її смисловій та почуттєвій єдності.

Сприймання музики є провідним видом музичної діяльності. Розвиток сприймання збагачує всі творчі прояви дітей. Важливість формування у дітей музичного сприймання на основі музичного репертуару довели Д. Б. Кабалевський, Н. А. Шацька, Н. А. Ветлугіна та багато інших музичних діячів. Д. Б. Кабалевський відводив музичному сприйманню домінуючу роль. У дитини у процесі розвитку музичного сприйняття змінюється й інтерпретація музики – від бідних, одиничних, конкретних характеристик до яскравих, розгорнутих, багатих уявлень.

В музичному вихованні не береться до уваги і така фундаментальна категорія, як простір. Як відомо, філософи Р. Зобов і А. Мостепаненко трактують простір у фізичному, перцептуальному та концептуальному смислах. А в музичній психології просторовими компонентами організації музичної мови є, за С. Назайкінським, вертикаль, горизонталь та глибина.

Для сприймання музичного твору на художньому рівні потрібний вихід особистості на принципово вищий рівень естетичного переживання. Ці питання розробляли такі вчені: Б. Асаф'єв, Л. Виготський, Е. Генекен, С. Лангер, А. Лосев.



Дослідженню музичного сприймання на акустико-фізіологічному рівні, а також в аспекті його цілісності, визначенню передумов художньо-естетичного переживання присвячені праці І. Догеля, В. Келера, О. Костюка, Е. Курта та інших вчених.

Вирішенням проблеми музичного простору і визначенням психологічних особливостей його сприймання в музичних творах займалися Б. Ананьєв, Г. Гельмгольд, О. Костюк, Є. Назайкінський, В. Носуленко, Г. Тарасов.

Незважаючи на значну кількість наукових розробок, питання розвитку емоційного відчуття музики учнями молодшого шкільного віку і сьогодні лишаються недостатньо вивченими.

Зважаючи на актуальність проблеми, була обрана тема дипломного дослідження: “Розвиток емоційного відчуття музики учнів молодших школярів в умовах позакласної діяльності”.

Про значимість ролі мистецтва в регуляції людської емоційності вказують Є. І. Головаха та Н. В. Паніна. Дослідники зазначають, що загальний культурний рівень людини проявляється у вираженні емоцій (стриманість або нестриманість). Збагачуючи свій духовний світ естетичними переживаннями, людина втрачає залежність від всепоглинаючих пристрастей, пов'язаних з її прагматичними інтересами [3, с.18].

Музика – вид мистецтва, мова якого у більшій мірі, ніж мова інших видів мистецтв, впливає на емоційну сферу людини, тому змістом музики може бути все те, що здатне пробудити в ній переживання (Б.В. Асаф'єв, Л.А. Мазель). Потенційно музика може досягнути всі найбільш важливі для людини суспільно значущі й глибоко інтимні проблеми [18, с.24].

Про тісний зв'язок емоційної сфери і музичного сприймання говорить і О. Я. Ростовський. Педагог зазначає, що формування повноцінного музичного сприймання вимагає розвитку в слухачів емоційної сфери, творчої активності, здатності до розуміння і переживання музики, збагачення естетичного досвіду тощо. Керування музичним сприйманням значною мірою залежить від характеру інформації про емоційний відгук, структуру і зміст переживань слухачів. Чим вона повніша, тим об'єктивніше вчитель може судити про якість сприймання, а отже, ефективніше керувати ним [30, с.39].

Згідно з гіпотезою лінгвістів Е. Сепира (E. Sapir) та Б. Уорфа (B. Whorf), людина може чітко сприймати й переживати тільки ті об'єкти і почуття, для яких вона має адекватне визначення та назву. Тому розширення вербального словника одночасно прояснює і розширяє межі почуттів, що переживаються. На думку О. Я. Ростовського та В. І. Петрушина (О. Я. Ростовський «Словник емоційно-образних визначень музики»; В. І. Петрушин наводить виявлені В. Г. Ражниковим 27 модальностей емоцій та їх окремі ознаки (вибірково)), розширення лексичного запасу епітетів, за допомогою яких можна передати враження від музики, призводить до глибшого усвідомлення власних музичних вражень і переживань, що є важливим для розвитку емоційної сфери [9].

Сучасний український педагог Л. М. Масол серед методів сугестивного впливу на емоційну сферу розглядає естетотерапію. Цей метод передбачає позитивний (стимулюючий і гармонізуючий) вплив творів різних видів мистецтва на органи дихання, слуху, на голос і пластику, координацію рухів учнів з метою розвитку здорової особистості. Виокремлюється кілька видів естетотерапії:

- музикотерапія (активне і пасивне слухання музики, індивідуальний, ансамблевий і хоровий спів);
- арт-терапія (малювання або використання кольорів у різних видах навчальної діяльності);
- імаготерапія («проживання образу»);
- евритмія (логоритмічна пластика, сольний або колективний танок-імпровізація під музику);
- театротерапія або драмотерапія (ігрові або пластичні дії-рухи, пантоміма).

На думку В.І.Петрушина, за допомогою музики можна моделювати емоції. Для корекції порушень поведінки дітей в музикотерапії він пропонує використовувати музичні прийоми: пасивне слухання музики, музикування, музично-ритмічні рухи, спів.

Висловити припущення, що музичне мистецтво значно підвищує рівень розвитку емоційної сфери, тому що емоційно-образна сфера музичних творів, викликаючи художньо-естетичні переживання і втілюючись у музично-виконавській та музично-творчій діяльності, впливає на формування емоцій, почуттів, емоційної експресії.

З огляду на анатомо-фізіологічні особливості молодшого школяра необхідно пам'ятати: що кістковий апарат відзначається гнучкістю, триває ріст серцевого м'яза, нервовій системі властива висока пластичність [3]. Крім того, добре розвинені органи чуття, спостерігається незначна здатність організму до відносно тривалої художньо-естетичної діяльності.

Зумовлена доступністю й привабливістю музично-творча діяльність складається з певних компонентів, а саме: сприймання музики, вокально-хорового співу, засвоєння основ музичної грамоти, різних видів імпровізацій, рухів під музику та гри на музичних інструментах [56, с.243].

Доречно наголосити на тому, що оптимізація навчально-виховного процесу на уроках музичного мистецтва значною мірою залежить від знання психічних особливостей розвитку дитини, за допомогою яких відбувається становлення особистості (сприймання, мислення, пам'яті, уяви, почуття, відчуття, уваги).

Учні пізнають світ музичного мистецтва за допомогою сприймання.

Доцільно, щоб сприймання творів музичного мистецтва відбувалося в процесі дидактичної гри. Ненавмисне сприймання зумовлюють особливості ігрової діяльності: рухливість, яскравість, розташування, незвичність, інтерес.

Учні молодшого шкільного віку краще сприймають музичні твори, які викликають в них інтерес, і намагаються зрозуміти їхню сутність, віднести до певного жанру музичного мистецтва [1]. Саме в цьому



віці в дітей пробуджується й розвивається узагальненість сприймання. Узагальнити музичний твір вони можуть за допомогою слова й малюнка. Таке сприймання, безперечно, пов'язано з розвитком мислення.

У цей період діти мислять поняттями й символікою. Музичні образи в них асоціюються з казковими героями, дійовими особами дитячих мультиплікаційних фільмів. Спостерігається індивідуальність мислення, яка впливає на розвиток мисленнєвої діяльності молодшого школяра й стимулює його самовиявлення й самореалізацію в конкретних видах музичної діяльності.

При вивченні літературних і музичних текстів зі шкільного репертуару в дітей формується словесно-логічна пам'ять. Вони швидко запам'ятовують мелодію і текст пісні, засвоюють елементарні знання з музичної грамоти, створюють вокальні імпровізації на запропонований віршований ритмічний малюнок [42, с.62-63].

Найбільш активно розвивається емоційна уява. Отже, при сприйманні творів музичного мистецтва кожен учень буде уявляти образи, які пов'язані з казковими героями, навколишнім середовищем, а також інтерпретувати їх за допомогою мисленнєвої діяльності й фантазії.

Молодші школярі не тільки із задоволенням пишуть вірші на заданий ритм, а, використовуючи фантазію та художню уяву в залежності від емоційного стану та власного досвіду, створюють мелодії в мажорному або мінорному ладах [10].

Емоції, отримані від спілкування з музикою, позитивно впливають на сприймання і усвідомлення творів музичного мистецтва.

Варто зазначити, що почуття й емоції стимулюють розвиток інтересу дітей до музичної діяльності. Тому не випадково, що в цьому віці вони активно беруть участь у роботі художніх колективів. Співати в хорі виявляють бажання навіть ті учні, які мають мало розвинені музичні здібності. Участь у колективній музично-творчій діяльності викликає позитивні почуття, надихає на активні дії, робить працю захопливою й радісною [42, с.64].

Унаслідок впливу на органи чуття творів музичного мистецтва в дітей розвиваються слухові відчуття. Загальними властивостями відчуттів є якість, інтенсивність і тривалість. Розвиток цих властивостей залежить від цілеспрямованого педагогічного впливу на процес сприймання.

У силу вікових особливостей молодші школярі не можуть тривалий час зосереджувати увагу на одному виді музичної діяльності, у них недостатній рівень концентрації уваги. Отже, учитель повинен змінювати види роботи, щоб утримувати увагу й активізувати сприймання, пам'ять, мислення, уяву, почуття. Увага може бути довільною і мимовільною. В учнів 1-2 класів домінує мимовільна увага, дітьми фіксується те, на чому не акцентується увага.

Таким чином, зважаючи на вищезазначене, необхідно наголосити на тому, що вчителю музичного мистецтва варто знати особливості психічних процесів (сприймання, мислення, пам'яті, уяви, почуття, відчуття, уваги) молодших школярів для того, щоб цілеспрямовано впливати на розвиток індивідуальних музичних здібностей і коригувати музично-творчу діяльність учнів, спрямовану на пізнання закономірностей розвитку музичного мистецтва.

Музика є одним із наймогутніших засобів виховання, що надає естетичного забарвлення всьому духовному життю людини.

Пізнавально-творчі можливості учнів розвиваються в активній музичній діяльності.

Залежно від рівня розвитку естетичних почуттів, досвіду, розуміння мистецтва дитина сприймає в структурі естетичної інформації ті відомості, які відповідають усвідомленим переживанням, і ті, які впливають на неї емоційно, на рівні інтуїції і досить часто не мають обґрунтованого пояснення з погляду змістовної оцінки.

Пізнання навколишнього світу засобами музичного мистецтва, формування повноцінного музичного сприймання вимагає розвитку емоційної сфери дітей, їх художньо-творчої активності, здатності до розуміння і переживання музики, збагачення естетичного досвіду.

Для дітей молодшого шкільного віку слухання музики як вид музичної діяльності є досить складним психічним процесом, не властивим їхнім природним віковим особливостям. Як свідчать дослідження науковців, у сприйманні молодших школярів найрозвиненішим є емоційний компонент.

Для учнів молодшого шкільного віку музикування як форма навчання має бути максимальною наближеною до ігрової діяльності, що повністю відповідає їхнім психологічним потребам.

Дитячий музичний театр – мистецтво синтетичне, в якому органічно взаємодіють література, живопис, архітектура, скульптура, музика, хореографія.

Чим більше “натреновані” органи чуттів дитини, тим тонше емоційне сприймання мистецтва.

Для розвитку здібностей до тих видів художньої творчості, в яких велика роль належить мовленню, дуже важливе відчуття інтонації (не тільки музичної, але й мовленнєвої). Необхідно з ранніх років працювати над ліквідацією протиріч між голосом і мовленням. Голос не повинен негативно впливати на виразність і культуру мовлення, і навпаки [40, с.25].

У музичному театрі молодших школярів важливу роль відіграє колір, як фактор сильного впливу, що ґрунтується на його здатності викликати той чи інший настрій, сприяти підвищенню або пониженню емоційного тону. Так, теплі кольори – жовтий та оранжевий – здатні піднімати настрій людини; червоний – посилювати життєву енергію, збуджувати; чорний і сірий – пригнічувати, блакитний і зелений – знімати втому, заспокоювати; білий асоціюється зі світлом, чистотою, викликає тиху радість. Тому колір і музика поєднуються у виставі не лише за їх зовнішньою сюжетно-тематичною спорідненістю, також враховуються емоційні особливості конкретних художніх образів.



Одне з найдавніших мистецтв – хореографічне – особливо близьке дітям. Саме завдяки танцю дитина має змогу виразними рухами тіла передавати свої переживання і почуття. Музика, яка посилює виразність танцювальної пластики, надає їй емоційної і ритмічної основи, є важливим складником створення хореографічного образу.

Технологія театральної гри передбачає обов'язкове перевтілення в реальних чи уявних персонажів, героїв казок і мультфільмів, допускає вигадання нових, неіснуючих фантастичних дійових осіб. Це, на думку, К. Станіславського, є мистецтво переживання, яке полягає у створенні на сцені живого життя людського духу, і, щоб цього досягти, дитина повинна включити всю свою органічну природу: увагу, думку, творчий життєвий досвід, культуру почуттів і емоцій, чутливість до слова. Також умовне перевтілення формує в дітей чутливість до інтонації, емоційного тону мовлення (наприклад, грайливого, сердитого, сумного, упевненого тощо).

Основними вокальними навичками є співацька установка, дихання, звукоутворення і звуковедення, дикція і чистота інтонування. Співацька установка, створюючи сприятливі умови для виразного співу, забезпечує зручне положення корпусу, голови, правильне відкривання рота під час співу. Під час співу важливе значення має дихання. Уміння чи невміння дихати позначається на якості звуку, чистоті інтонування і інших характеристиках звучання. Слід не акцентувати увагу дітей на диханні, а виробляти його в процесі навчання поступово, у комплексі з іншими вокальними навичками.

Музично-сценічна діяльність дітей розвиває художньо-образне мислення, активізує пізнавальні процеси, збагачує почуттєву сферу, посилює емоційність сприймання, стимулює розвиток творчих здібностей, уяви, фантазії, формує елементи художньо-естетичного досвіду. Тому вибір музичного театру у навчально-виховному процесі є найбільш ефективним засобом формування художньо-творчого потенціалу молодших школярів.

Відомо, яка велика сила емоційного і морального впливу театру, втіленого у високохудожню форму. Зараз жодну шкільну художню самодіяльність не можна собі уявити без театрального колективу.

Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі закладу загальної середньої освіти КЗ «Бобринецьке навчально-виховне об'єднання «Навчально-виховний комплекс «Гімназія-загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №1» м.Бобринця. У ньому брали участь учні 3-А класу (20 дітей: 11 дівчаток та 9 хлопчиків) – експериментальна група та учнів 4-Б класу (20 дітей: 6 дівчаток та 14 хлопчиків) – контрольна група.

Проведенню дослідно-експериментальної роботи передувало констатувальний (первинний тест) етап експерименту, мета якого полягала у:

- вивченні ставлення дітей молодшого шкільного віку до мистецтва в цілому;
- визначенні тих людей, які надають допомогу в ознайомленні молодших школярів з мистецтвом;
- визначенні того виду діяльності, пов'язаного з мистецтвом, якому надають перевагу школярі;
- визначенні вихідного рівня естетичної спрямованості вихованців;
- встановленні впливу характеру навчання на формування естетичної спрямованості молодших школярів.

Методична частина експерименту передбачає використання таких методів дослідження:

- спостереження;
- бесіда, інтерв'ю;
- опитування;
- творчі роботи;
- педагогічний експеримент.

Основними критеріями, за якими ми визначали рівень сформованості емоційно-естетичного розвитку молодших школярів є: емоційно-почуттєвий, пізнавальний, діяльнісний та мотиваційний компоненти естетичної спрямованості. Яскравість вираженості окремих показників, що характеризують зазначені вище критерії, вказують на рівні сформованості естетичної спрямованості дітей.

МЕТОДИКА № 1 направлена на визначення того, як діти молодшого шкільного віку ставляться до мистецтва.

Було запропоновано таке запитання: “Як ви ставитесь до музичних занять, занять з малювання, аплікації, художньої праці?”, і запропоновано наступні варіанти відповідей:

1. Дуже важливо
2. Важливо
3. Цікавлюсь
4. Не важливо
5. Не знаю

Висновок: в результаті проведеного дослідження було отримано наступні результати:

1. У експериментальній групі дівчатка надали перевагу відповідям “цікавлюсь” та “не важливо” (по три вибори); середні результати за відповіді “важливо” та “не знаю” (по два вибори) і найменші результати за відповідь “дуже важливо” (один вибір).

Хлопчики у цій же групі також надали перевагу відповіді “цікавлюсь” (три вибори); середні показники за відповіді “не важливо” та “не важливо” (по два вибори), і найменші результати виявлено за відповіді “дуже важливо” та “не знаю” (по одному вибору).

Отже, 30% дітей експериментальної групи цікавляться заняттями з аплікації, образотворчого мистецтва, музичними заняттями; 25% вважають їх не важливими; 20% - важливими, і лише 10% – дуже важливими.



2. У контрольній групі маємо наступні результати: дівчатками надано перевагу відповідям “цікавлюсь” та “не важливо” (по два вибори); середні показники за відповіді “важливо” та “не знаю” (по одному вибору); варіант відповіді “дуже важливо” не обрала жодна дівчинка.

Хлопчики у цій же групі надали перевагу всім варіантам відповідей (по три вибори), окрім варіанту “дуже важливо” (два вибори).

Отже, 25% дітей контрольної групи цікавляться заняттями з аплікації, образотворчого мистецтва, музичними заняттями, 25% вважають їх не важливими, 20% – важливими, і лише 10% – дуже важливими.

Таким чином, можна сказати, що діти досліджуваних вважають не дуже важливими у своєму житті заняття, які пов'язані з мистецтвом. Більшість цих дітей цікавиться такими заняттями – 27,5%, приблизно така ж кількість дітей вважає їх не важливими – 25%, 20% дітей вважає їх важливими, і лише 10% – дуже важливими.

МЕТОДИКА № 2 направлена на визначення тих людей, хто надає найбільшу допомогу в ознайомленні молодших школярів з мистецтвом.

Дітям було запропоновано наступне запитання: “Хто з оточуючих людей найбільше знайомить вас із творами мистецтва, надає інформацію про ті чи інші види мистецтва?”

Варіанти відповідей:

1. Вчитель
2. Батьки
3. Бабуся
4. Дідусь
5. Сусіди
6. Однорупники.

Висновок: в результаті дослідження виявлено такі результати:

1. В експериментальній групі дівчатка відповіли, що найбільше у набутті знаннями про мистецтво їм сприяють батьки та бабусі (по три вибори); трішки менше впливають вчителі та однокласники (по два вибори); найменше сприяють в оволодінні знаннями в плані мистецтва дідусі (один вибір), а зовсім не мають ніякого впливу сусіди (жодного вибору).

Хлопчики у визначенні тих людей, хто найбільш впливає на них у оволодінні мистецтвом, надали перевагу вчителям, батькам, дідусям та однокласникам (по два вибори); менший вплив мають бабусі (один вибір), і також зовсім не мають ніякого впливу сусіди (жодного вибору).

Отже, у експериментальній групі найбільш впливовими у оволодінні дітьми молодшого шкільного віку культурою, мистецтвом визначено батьків – 25%, вчителі, бабусі, однокласники виявились менш впливовими – по 20%, ще менше – дідусі – 15%, та найменше сусіди – 0%.

2. В контрольній групі дівчатка обрали найбільш впливовими людьми в оволодінні мистецтвом батьків та бабусь (по два вибори); менш впливовими виявились однокласники та вчителі (по одному вибору); і найменш впливовими є дідусі та сусіди (жодного вибору). Хлопчики в цій же групі відзначили найбільший вплив батьків та дідусів (по чотири вибори); вчителі, бабусі та однокласники мають менший вплив на хлопчиків цієї групи (по два вибори), і зовсім не мають впливу на молодших школярів сусіди (жодного вибору).

Отже, в контрольній групі діти визначили найбільш впливовими у оволодінні мистецтвом батьків – 30%, менший вплив мають бабусі та дідусі – по 20 %, а найменший – вчителі та однокласники – по 15%, не мають ніякого впливу сусіди – 0%.

Всі діти досліджуваних класів визнали найбільш впливовими в оволодінні культурою, мистецтвом батьків – 27,5%; приблизно однаковим є вплив бабусь – 20% та вчителів, дідусів, однокласників – по 17,5%.

Отже в контрольній групі 24%, а в експериментальній групі 25% досліджуваних дітей мають високий рівень естетичної спрямованості. Це свідчить про те, що дітям цієї категорії притаманні наступні якості:

- почуття красивого;
- естетичне ставлення до людей, до себе, до справи;
- збудження, радість задоволення, хвилювання, потрясіння;
- розуміння прекрасного;
- естетична фантазія;
- використання еталонів, символів;
- розвинена фантазія;
- уміння бачити, чути, зіставляти, порівнювати;
- творчі здібності;
- образне мислення.

Середній рівень естетичної спрямованості має 33% досліджуваних дітей контрольної групи та 32% дітей експериментальної групи, їм притаманні:

- почуття красивого;
- естетичне ставлення до людей, себе, до справи;
- перевага астенічних емоцій: радості, хвилювання;
- уміння порівнювати, фантазувати;
- естетична оцінка на рівні установлених норм;
- здібності до аналізу.

Також виявлено, що по 43% досліджуваних обох груп мають низький рівень естетичної спрямованості.



Їх характеризують такі ознаки:

- невміння відрізнити красиве від вульгарного;
- байдуже ставлення до людей, до себе, до діяльності;
- перевага у діяльності астенічних емоцій;
- спокій, байдужість, невдоволення;
- розуміння прекрасного на рівні уявлень;
- в оцінці прекрасного – відсутність власних суджень;
- відсутня естетична мета діяльності і потреба в ній;
- невміння аналізувати події.

Таким чином, низький рівень сформованості емоційно-естетичного відчуття музики та недооцінювання педагогічних умов її формування зумовили необхідність проведення формувального експерименту.

Аналіз реальної практики та досвіду розвитку емоційного відчуття музики учнів молодших школярів в умовах позакласної діяльності, проведений у рамках констатувального етапу експериментальної роботи дозволив визначити вихідний рівень сформованості естетичної спрямованості учнів.

Аналіз програм, методичних посібників у плані формування естетичної сприймання молодших школярів засобами музики показав, що потенційні виховні можливості мистецтва в аспекті розвитку естетичної спрямованості на практиці мало використовуються.

Обґрунтування сутності, структури та критеріїв оцінки естетичної спрямованості молодших школярів обумовило визначення рівнів її сформованості – високий, середній та низький.

Педагогічний аналіз системи естетичного розвитку молодших школярів дозволяє зробити висновок про наявність певних негативних рис, що суттєво знижують ефективність цього процесу:

- одноманітні прийоми роботи, орієнтація на просвітництво та інформування;
- різке переключення з переживання мистецтва на знання веде до руйнування цілісності сприйняття;
- досить часто твори мистецтва використовуються в утилітарних цілях, вчителі обмежуються художньо-естетичним матеріалом одного виду мистецтва без урахування складної взаємодії всіх його видів;
- значна частина вчителів не готова до діагностичної і практичної роботи з використання музики в процесі формування естетичної спрямованості молодших школярів.

Оцінка різних факторів, що суттєво впливають на естетичний розвиток молодших школярів, довела найбільшу значущість таких факторів: культурний рівень родини, ступінь використання засобів мистецтва, масової інформації, субкультура вихованців (культурно-мовленнєве оточення).

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми, результати констатувального етапу експерименту дозволили визначити вихідні теоретичні позиції моделювання експериментальної програми розвитку емоційного відчуття музики в учнів молодшого шкільного віку в процесі позакласної музичної діяльності, розробити та впровадити експериментальну програму в природних умовах навчально-виховного процесу початкової школи.

У процесі дослідження обґрунтовано послідовність етапів формування естетичної спрямованості:

- формування мотиваційного компоненту естетичної спрямованості;
- формування ціннісного відношення до мистецтва, естетичної спрямованості кожної дитини;
- формування пізнавального, емоційно-почуттєвого та діяльнісного компонентів естетичної спрямованості;
- збагачення естетичної спрямованості через включення молодших школярів у спілкування з різними видами мистецтва;
- формування навичок самоаналізу і самовиховання естетичної спрямованості.

Формування естетичної спрямованості молодших школярів утверджується як завдання усіх без винятку навчальних та позанавчальних форм діяльності учнів. Перевага надається груповій формі роботи, у процесі якої діти та педагог включені у культурний діалог, співтворчість.

Співвіднесення результатів констатувального та формувального етапів експериментальної роботи свідчить про те, що залучення дітей до активного спілкування з мистецтвом є важливим фактором розвитку емоційного сприймання музики в учнів молодшого шкільного віку в процесі позакласної музичної діяльності. Практична робота показала ефективність використання в роботі з молодшими школярами комплексної програми розвитку естетичного сприймання в позакласний час. Апробація педагогічних технологій процесу розвитку естетичного смаку молодших школярів показала важливу роль використання комплексу мистецтв, взаємозв'язку мовленнєвого та загальнолюдського розвитку молодших школярів, що є підтвердженням гіпотези дослідження.

Дослідження підтвердило провідні позиції сучасної педагогіки про те, що мистецтво сприяє вихованню гуманітарного типу свідомості, що виступає нагальною потребою саме сьогодні, в епоху посилення раціональності і технізації суспільства.

У роботі наведено теоретичне узагальнення й нове вирішення наукової проблеми розвитку емоційного сприймання музики учнів молодших школярів в умовах позакласної діяльності.

Щоб успішно виховувати дітей, учителям слід враховувати специфіку музики та особливості її сприймання школярами. Вирішення проблеми впливу на них музики ускладнюється тим, що для повноцінного естетичного сприймання недостатньо лише самого факту сприймання. Учні, не підготовлені до розуміння музики, ніколи не зможуть досягнути її образного змісту, їм властива своєрідна вибірковість, коли відкидаються незвичні й складні для осмислення образи, ігнорується глибоке проникнення у зміст твору, породжується поверхове ставлення до музики.



Вплив музики на особистість складається з численних художніх вражень, які накладаються одне на одне, поступово збагачуючись і поглиблюючись. Перші казки й пісні, почуті в дитинстві, переглянуті фільми і прочитані книжки – увесь цей потік естетичних вражень, спрямований на сучасного школяра з дитинства, готує його до сприймання художніх цінностей, насолоди ними. Тому, аналізуючи вплив музичних творів на учнів, не можна розглядати їх як чистий аркуш паперу, оскільки навіть у дитячі роки їх сприймання насичене враженнями, переживаннями, думками, знаннями.

Мистецтво справляє на людину, цілісний і особистісний вплив. Цілісність впливу мистецтва визначається передусім включенням у процес художнього сприймання всієї особистості, взаємодією в художньому переживанні всіх рівнів психіки людини – її відчуттів, почуттів, уявлень, інтелекту, пам'яті, інтуїції тощо. Особистісний вплив художнього твору на людину зумовлений психологічним механізмом “перенесення” її в ситуацію, зображену художником, коли виникає ефект ототожнення себе, з героями твору.

Музичний твір – це актуалізований і перетворений автором, минулий досвід людини, суспільства, людства. Його зміст складають художньо-інтонаційні образи, втілені в осмислених звучаннях (інтонаціях) результати відображення й естетичної оцінки дійсності у свідомості композитора і виконавця. Це світ уявлень, який формується у свідомості слухача, уявлень про сам твір, навколишню дійсність і людей, автора і виконавців. Однак зміст цей залежно від якості діяльності слухача постає перед ним у різному обсязі.

Процес сприймання музичного твору пов'язаний із розмаїттям почуттів, емоцій, з пробудженням творчих можливостей слухача тощо. Музичні твори в процесі сприймання підлягають особистісній інтерпретації, в результаті якої естетичний досвід суб'єкта пов'язується з процесом розвитку суб'єктивного образу цього твору. Особистість сприймає музику, “приспосовуючи” до свого духовного світу її художній зміст і разом з тим внутрішньо змінюючись у процесі розвитку образів. Використовувати кожен можливість прослухати високохудожню музику, йти назустріч їй, довіряти композитору, намагатися більше впізнати про неї, щоб краще в ній розібратися – ось вірний шлях до того, щоб відкрити для себе джерело прекрасних образів, думок, почуттів.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми, результати констатувального етапу експерименту дозволили визначити вихідні теоретичні позиції моделювання експериментальної програми розвитку емоційного відчуття музики учнів 3-4 класів в процесі позакласної музичної діяльності, розробити та впровадити експериментальну програму в природних умовах навчально-виховного процесу початкової школи.

Підсумки експериментальної роботи в цілому підтвердили припущення про те, що процес розвитку емоційного сприймання музики в учнів молодшого шкільного віку в процесі позакласної музичної діяльності буде ефективним за умов:

- цілеспрямованого використання засобів музики;
- формування естетичного бачення мистецьких явищ;
- врахування специфіки культурно простору розвитку молодших школярів.

Таким чином, можемо стверджувати, що позакласна музична діяльність розширює життєвий світогляд молодших школярів, сприяє збагаченню їхнього музичного тезаурусу, підвищує рівень емоційної сприйнятливості дітей, розвиває у них здатність до оцінювання естетичних явищ, активізує художньо-креативні здібності, має значний потенціал для формування навичок творчої співпраці у мистецькому колективі, інтенсифікує розвиток комунікативності його учасників, спричиняє збудження в дітей відчуття естетичної насолоди від творчості, від осягнення краси в інтегративному поєднанні різних видів мистецтв, а також певною мірою забезпечує потребу сучасних молодших школярів у психологічній розрядці та відпочинку. Всі зазначені елементи є рівнозначними, взаємопоєднаними і забезпечують системний процес розвитку емоційного сприймання музики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амлінська Р. Музичні ігри / Р. Амлінська. – К. : Музична Україна, 1992.
2. Апраксина О.А. Методика музикального виховання в школі: учеб. пособие / О.А. Апраксина. - М. : Просвещение, 1983. - 224 с.
3. Аристова Л. Естетичне ставлення до мистецтва: теоретичні підходи / Л. Аристова // Мистецтво та освіта. – 2014. – № 3. – С. 18–22.
4. Асаф'єв Б.А. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
5. Барвінок І.В. Аналіз формування музично-естетичної культури – К.: Інформаційний центр з питань культури та мистецтва, 2003. – 22 с.
6. Белобородова В.К. Музыкальное восприятие школьников / В.К. Белобородова; под ред. М. Румер. – М.: Педагогика, 1975.
7. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
8. Біткіна П. Музыка і рух / П. Біткіна, Т. Ломова. – Вип. 1-3. – К.: Музична Україна, 1981, 1983, 1984.
9. Бобровський В.П. Тематизм как фактор музыкального мышления / В. Бобровський. – М.: Музыка, 1989. – 268 с.
10. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка [Текст] / Н.А. Ветлугина. – М., 1968. – 416 с.
11. Ветлугина Н. Музичний розвиток дитини / Н. Ветлугина. – К.: Музична Україна, 1997. – 94 с.
12. Виготський Л.С. Психологія мистецтва. – М.: Просвіта, 1986. – 180 с.
13. Вишневецький О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси / О. Вишневецький. – Львів, 2007. – С. 134-178.
14. Волкова Н.П. Педагогіка: [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Н.П. Волкова. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2001. – 576 с.
15. Виготський Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
16. Гадалова І.М. Методика викладання музики в початкових класах / І.М. Гадалова. – К., 1994.
17. Гаркавенко Л., Станішевська Г. Музыка – джерело емоцій та почуттів // Мистецтво та освіта. – 2014. – №3. – С. 10-12
18. Гаркавенко Л., Станішевська Н. Джерела емоцій та почуттів // Початкова освіта. – 2013. - №5. – С. 22-24
19. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
20. Горобець Н. Формування естетичних почуттів у молодших школярів засобами мистецтва // Рідна школа. – 2010. – № 11. – С. 46-49.
21. Горобець Н.М. Методика виховання естетичних почуттів: природа, мистецтво. Навчально-методичний посібник. – Луганськ: Видавництво “Альма-матер” ЛДПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2007. – 118 с.



Ірина МАСЛЯНІКОВА

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко І. Л.*

Актуальність дослідження. Прогресивні освітні реалії сьогодення та модернізація освітньої системи України, зумовлена тенденціями глобалізації європейського та світового освітнього простору з урахуванням національних культурно-історичних традицій, вимагають посилення інформаційно-технологічного рівня знань студентів, озброєння їх комплексом як академічних якісних знань, так і новітніх науковомістких й інформаційних технологій. Основну роль у цих перетвореннях здійснює вища школа, яка має сформувати генерацію нових педагогічних кадрів, конкурентоспроможних, готових до мобільності, оригінального вирішення завдань, швидкого опрацювання великої кількості навчальної інформації. Високі вимоги до якості фахової підготовки педагогів-музикантів зумовлюють необхідність створення та впровадження інноваційних технологій у професійній діяльності студентів мистецьких та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

Розглядаючи інноваційну діяльність як найвищу ступінь педагогічної творчості майбутнього педагога-музиканта, яка забезпечує модернізацію різних ланок загальноосвітньої, музичної освіти і сприяє розвитку сталого інтересу до опанування й впровадження в музично-педагогічну практику інноваційних технологій, ми звертаємо увагу на вагомість даної проблеми в системі сучасної фахової підготовки студентів. Оновлення національної традиційної системи музично-педагогічної освіти полягає перш за все у формуванні різнобічно розвиненої особистості майбутнього педагога-музиканта, здатного не лише демонструвати свої педагогічні здібності, а й презентувати прогресивний стиль педагогічного керівництва найвищого рівня.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Дослідження історичного аспекту впровадження інновацій у систему освіти дає змогу зробити висновок, що інноваційний напрям інтегрує в собі різноманітні підходи до здійснення нововведень в освітню сферу, основою яких є філософські, психологічні, психосоціальні, педагогічні розробки та нові досягнення у сфері інформатики. Окрім цього, на думку І. Богданової, мають вплив також сучасні напрями, які створюються в результаті поєднання кількох вже існуючих, наприклад: педагогічна психологія, педагогічна соціологія, педагогічна інформатика [1, с. 33].

Дослідженню проблеми готовності майбутніх педагогів-музикантів до роботи в загальноосвітніх школах в умовах нової освітньої парадигми приділяли увагу науковці різних міжгалузевих професій: висвітлення актуальних питань філософії освіти і філософії педагогічної майстерності здійснювали: В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, Б. Кедров, В. Кремень, О. Лавриненко, В. Луговий, В. Лугай, М. Мамардашвілі, В. Орлов та ін.; розробкою системи загальної психолого-педагогічної та методичної підготовки, вивченням змісту та методів навчання майбутніх учителів займалися: А. Алексюк, В. Андреев, Ю. Бабанський, В. Бондар, Н. Волкова, В. Дмитрієнко, О. Киричук, А. Колупаєва, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Мудрик, Н. Ничкало, О. Пехота, Р. Хмелюк, О. Ярошенко та ін.; дослідженню методологічних та теоретико-методичних засад підготовки майбутніх учителів мистецьких і загальнопедагогічних дисциплін присвятили свої роботи: Е. Абдуллін, Л. Арчажникова, Н. Гузій, Л. Гусейнова, К. Завалко, А. Козир, Л. Масол, Г. Ніколаї, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, В. Петрушин, В. Ражніков, Т. Рейзенкінд, О. Ростовський, О. Рудницька, С. Сисоєва, В. Тименко, Т. Танько, М. Ткач, В. Федоришин, О. Шевнюк, Г. Шевченко, В. Шульгіна, О. Щолокова, О. Хижна та ін.

Мета статті – виявлення ефективних умов впровадження інноваційних технологій в інструментально-виконавську підготовку майбутніх педагогів-музикантів.

Виклад основного матеріалу. Предметом педагогічної інноватики є актуально значущі та системно організуючі інноваційні процеси, які стають перспективними для еволюції освіти та позитивно впливають на її розвиток, а також на розвиток більш широкого мультикультурного простору.

Зміст педагогічної інноваційної освіти – складне поняття, оскільки ґрунтується на педагогічних закономірностях, принципах, методах і прийомах навчання, включає світоглядні й морально-етичні норми існуючих суспільних відносин. Зважаючи на це, в загальному плані зміст освіти розуміють як систему наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних і морально-етичних ідей, якими повинні оволодіти майбутні педагоги-музиканти в процесі навчальної діяльності. Якість змісту освіти визначається ступенем її відповідності соціальному замовленню – тобто реалізації ідеї всебічного розвитку особистості майбутнього педагога-музиканта, здатного на високому рівні фахової підготовленості компетентісно забезпечувати навчально-виховний процес у середніх закладах освіти. З огляду на це, на думку В. Кременя, важливою є орієнтація на людину, «фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти – ось ті підвалини, на яких має базуватися освіта третього тисячоліття. Гармонійно розвинена особистість має стати головною метою і змістом усієї системи освіти. Пріоритетним завданням державної політики в освітянському просторі на перше місце має бути поставлена людина» [2, с. 7].

Педагогічна інноватика охоплює актуально значущі та системно організуючі інноваційні процеси, які стають перспективними для еволюції освіти та позитивно впливають на її розвиток, а також на розвиток більш широкого мультикультурного простору.

Поняття «інновація» (англ. «innovation») з'явилося у зарубіжних дослідженнях у XIX столітті та використовувалося під час уведення деяких елементів однієї галузі в іншу. У перекладі з англійської інновація означає оновлення, зміну; привнесення нових ідей; новоутворення як відносно нове явище



[3, с. 306]. Інновації, за С. Гончаренко, виражаються в тенденціях нагромадження і видозміни різноманітних ініціатив і нововведень в освітньому просторі, які в сукупності приводять до більш чи менш глобальних змін у сфері освіти і трансформації її змісту і якості. Ініціативи виникають в ході природної еволюції сфери освіти, в пошуку більш перспективних форм і засобів педагогічної діяльності, апробації нових методик і прийомів навчання [4, с. 195].

У сучасній психолого-педагогічній літературі ця дефініція найчастіше тлумачиться як новація, тобто нововведення, оновлення, тощо. Тому не випадково вважається, що «інновація стає однією із найважливіших форм прояву сучасної науково-технічної революції» [5, с. 136]. Основоположниками вихідних понять теорії інновації вважаються німецькі вчені В. Зомбарт, В. Метчерліх та австрійський економіст І. Шумпетер, які застосували ці положення у зв'язку з соціально-економічними і технологічними процесами [6, с. 52].

Інноватика як наука є новою галуззю знань, спеціальних досліджень, що необхідні для більш ефективного вирішення завдань інтенсифікації та прискорення. Наука нововведення стала формуватися у відповідь на вимоги практики.

Аналіз процесів оновлення освітнього простору свідчить, що провідною тенденцією розвитку систем освіти є їх перманентність, тобто безперервне оновлення. Кожне десятиріччя виявляє у системі освіти потребу часткового або повного перегляду її змісту та структури. З цієї позиції принципами оновлення є:

- науковість та історизм під час розгляду явищ природи і суспільства;
- народність та культуровідповідність;
- інноваційність у поєднанні з традиційністю;
- диференціація та інтеграція знань;
- особистісно орієнтований підхід;
- безперервність та варіативність навчання [7, с. 182].

Оволодіння майбутнім педагогом-музикантом високим рівнем професійної підготовки відносно європейських вимог вищої школи передбачає розширення діапазону видів його професійної діяльності, які він має опанувати протягом навчання у ВНЗ. До структури цього педагогічного комплексу входять взаємопов'язані й взаємозалежні суміжні професії, які має уособлювати в собі вчитель музики: дидакта, методиста, психолога, музиканта-педагога і музиканта-виконавця, вихователя-наставника тощо. Підготовка кваліфікованих спеціалістів у нових соціально-економічних умовах розвитку суспільства передбачає також озброєння їх сучасними ефективними мистецькими інноваційними технологіями з урахуванням національних етнопедагогічних традицій та кращих зразків дитячого фольклору.

У процесі інноваційної педагогічної діяльності необхідно враховувати як об'єктивні, так і суб'єктивні фактори, що впливають на зміст освіти. Об'єктивні фактори залежать від реального стану справи та спрямовані на досягнення оптимального результату. Суб'єктивні – складають внутрішні передумови успішної фахової діяльності майбутнього вчителя. До об'єктивних факторів науковці відносять потреби суспільства в перетворенні загальнолюдської природи; науковий розвиток, що супроводжується розвитком нових теоретичних ідей і експериментальними дослідженнями. Важливу роль у розробці змісту освіти відіграють також суб'єктивні чинники: суспільні відносини, що так чи інакше відбиваються в педагогіці; пріоритет тих або інших педагогічних течій у розвитку освіти тощо.

Педагогічні інновації включають в себе умови для утворення нового типу педагогічної діяльності з безперервним оновленням навчально-виховного процесу та послідовним його аналізом. У зв'язку з цим, можна визначити інноваційний процес як динамічну єдність педагогічних нововведень, їх освоєння педагогічною громадою та ефективне використання у практиці навчання і виховання на науковій основі [8, с. 11].

Інноваційні процеси відкривають нові можливості для концептуального та проективного засвоєння фахових знань, які забезпечують:

- високу достовірність прогнозування результатів та керівництво педагогічними процесами;
- аналіз й систематизацію на науковій основі практичного досвіду та його використання;
- комплексне вирішення навчальних та соціально-виховних проблем;
- сприятливі умови для особистісного розвитку;
- зменшення ефекту впливу негативних обставин на особистість;
- вибір найбільш ефективних й розробка інноваційних моделей для вирішення соціально-педагогічних проблем.

У цьому процесі важлива роль належить мистецькій освіті, котра за визначенням О. Рудницької [9, с. 47], є такою освітньою сферою, котра спрямована на самореалізацію особистості, а саме:

- всебічний розвиток здібностей та смаку учнів;
- естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій;
- здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної спільної творчої діяльності.

Про особливості інноваційної мистецької освіти свідчить «зміна акцентів у співвідношенні типових для освіти діалогічних пар, в яких пріоритетність надається: емоційному розвитку в його взаємозв'язку з розумовим; суб'єктивному чиннику осягнення художнього смислу поряд із засвоєнням об'єктивної інформації про мистецтво; образному мисленню у взаємозв'язку з логічним; підсвідомим процесам «осаяння», які супроводжують усвідомлення образного змісту мистецького твору; задоволенню духовних потреб, а не прагматичному споживанню мистецтва» [9, с. 29].



Вирішення цих завдань можливе лише за умови гуманізації та гуманітаризації освіти, котра передбачає інноваційний підхід до організації освітньої справи, завдяки якому підготовка майбутніх фахівців має забезпечувати створення «максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей дитини, її самовизначення; орієнтацію школи не лише на підготовку дитини до майбутнього життя, але й на забезпечення повноцінності її сьогоденного життя на кожному з вікових етапів» [10, с. 48]. У сучасних освітніх умовах, як зазначив А. Авдієвський, важливо «сконсолідувати наші зусилля на дуже важливому аспекті людської діяльності – музичній освіті, в центрі уваги якої повинно бути формування особистості, гармонійний розвиток підростаючого покоління» [11, с. 5].

Розуміння структури інноваційного освітнього процесу має важливе практичне значення, адже розуміння викладачем власних функцій у педагогічній діяльності дозволяє не лише впроваджувати новітні технології навчання, а й здійснювати взаємозв'язок єдності й цілісності цих технологій у взаємодії виховання, навчання та розвитку. Взаємодіючи з навколишнім світом, що як складна система складається із взаємопроникаючих елементів «біо-соціо-дух», суб'єкт освіти одночасно приймає участь в існуючих компонентах діяльності: предметної (праця), комунікативної (спілкування), розумової (теоретичної). Їхнє гармонійне сполучення в навчальній діяльності забезпечує якісне виконання професійних функцій.

У педагогічних процесах інноваційні технології трансформуються через кваліфікацію викладача, рівень підготовки студентів й умови їхньої взаємодії, які завжди специфічні, особливі й відбиваються в методиках. Методики усвідомлюються й втілюються в досвіді, що є одиничним та неповторним.

Висновки. Педагогічна інноваційна освіта реалізується як професійно-особистісне становлення вчителя в процедурах оволодіння системним загальнокультурним знанням і способами його практичного застосування. Пропагування і підтримка технологій вільного поширення інформації здатні поліпшити і розширити сферу вищої освіти. Цей новий рух, що називають відкритою освітою, у закладах вищої освіти і поза ними починає змінювати методи і способи навчання, спільно використовувати й покращувати освітні ресурси, роблячи їх відкритими та вільнодоступними.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богданова І.М. Педагогічна інноватика: навч. посібник. / І.М.Богданова. – Одеса: ТЕС, 2000. – С. 5-34.
2. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / В. Крем'як, С. Ніколаєнко, М. Степко та ін.; за ред. В. Крем'яка. – Тернопіль: Богдан, 2004. – 384 с.
3. Сучасний словник іншомовних слів : близько 20 тис. слів і словосполучень / уклад. : О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789 с. – (Словники України).
4. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. Гончаренко. [Вид. друге, доп. й виправ. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
5. Лихачев Б.Т. Педагогіка: курс лекцій /Б.Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1996. – 163 с.
6. Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія / Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – С. 62– 157.
7. Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. ; за ред. З.Н. Курлянд. – 3-є вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
8. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
9. Рудницька О. П. Педагогіка. Загальна та мистецька / О. П. Рудницька. – Т. : Навч. кн. – Богдан, 2005. – 360 с.
10. Новое педагогическое мышление [сб. статей]; / под ред. А.В.Петровського. – М.: Педагогика, 1989. – 278, [1] с.
11. Авдієвський А.Т. Мистецька освіта в системі формування педагога XXI століття / А.Т. Авдієвський // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти. – К.: НПУ, 2004. – С. 5-7.

Тетяна МАХОВА

СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ СУЧАСНОЮ МИСТЕЦЬКОЮ ШКОЛОЮ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Черкасов В. Ф.

Досліджуючи принципи управління сучасною мистецькою школою в системі позашкільної мистецької освіти, слід насамперед з'ясувати, що являє собою цей заклад та окреслити його основні характеристики. Школи мистецтв є початковою ланкою спеціальної мистецької освіти і належать до системи позашкільної освіти. Заклад здійснює естетичне виховання через доступність до надбань вітчизняної і світової культури, готує підґрунтя для занять художньою творчістю, а для обдарованих учнів – до вибору професії в галузі культури і мистецтв.

Заклади позашкільної мистецької освіти – це цілісні соціальні утворення, які мають спеціальну структуру і виконують специфічні функції в суспільстві (навчання, виховання, розвиток творчих здібностей). Вони мають свою систему управління, яка за визначенням Л. М. Карамушки поєднує у собі наступні принципи:

а) освітні заклади повинні бути відкритими системами, які мають постійно враховувати зміни, що відбуваються в соціальному середовищі;

б) заклади повинні швидко адаптуватися до нових підходів у суспільному розвитку та трансформуватися у новий зміст навчання, нові освітні та інформаційні технології, нові стратегії взаємодії між учасниками управлінського та навчально-виховного процесу, нові психологічні характеристики учасників взаємодії;

в) щоб розвиватися відповідно до соціальних змін, керівники освітніх закладів повинні опанувати стратегічним мисленням та баченням майбутнього; відповідною корпоративною культурою; командним принципом роботи та вільним обміном інформації;

г) враховуючи специфіку діяльності (навчання, виховання та розвитку молоді), освітні заклади повинні функціонувати на засадах гуманістичного менеджменту [5].



Ці ознаки притаманні й мистецьким освітнім закладам. Варто зазначити, що визначення особливостей менеджменту управління школами мистецтв передбачає: обґрунтування змісту, структури та складових процесу управління.

Управління слід розглядати як процес неперервних, взаємозв'язаних дій, що забезпечують успіх функціонування будь-якої організації. Сукупність цих дій називають управлінськими функціями. Автори популярних на Заході підручників з менеджменту М. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоурі систематизували різноманітні функції управління, до них належать:

- планування (визначення того, якими повинні бути цілі організації і що повинні робити члени організації, щоб досягти цих цілей);
- організація (створення певної структури, яка дає можливість людям ефективно працювати для досягнення певних цілей);
- мотивація (спонукання членів організації до діяльності для досягнення їх особистих цілей і цілей організації);
- контроль (забезпечення досягнення організацією своїх цілей).

Первинні функції управління, на думку вказаних авторів, об'єднуються між собою двома процесами, які притаманні кожній із первинних функцій: комунікацією (обмін інформацією) і прийняттю рішень (вибір альтернатив при здійсненні управлінських функцій). При цьому керівництво виступає як самостійна структура, яка передбачає можливість впливати на окремих працівників і групи працівників таким чином, щоб вони працювали в напрямі досягнення цілей.

Управління мистецькою школою в системі початкової мистецької освіти має внутрішню та зовнішню структуру, яка тісно пов'язана між собою. Зовнішня структура управління має досить об'ємний характер. У нашому дослідженні поняття «управління» ми розглядаємо як:

управління у вузькому розумінні, тобто йдеться про конкретний навчальний заклад, за якими принципами у ньому відбувається взаємодія директора школи із заступником директора з навчальної роботи, завідувачими відділами, провідними викладачами та педагогічним колективом в цілому, а саме про взаємодію між собою найвищих рівнів управління;

управління в широкому розумінні, яке стосується представників усіх ланок управління, що існують у навчальному закладі (директор – заступник директора з навчальної роботи – завідувачі відділів – викладачі – учні та батьки). Тому можна стверджувати про організацію не лише власне управлінської, а й навчально-виховної діяльності.

Звертаючись до зовнішньої структури управління доцільно обґрунтувати можливість створення «управлінської команди». Команда – це група людей, які в сукупності працюють над досягненням головної мети. «Головна мета освітньої організації, незалежно від рівня управління, на якому вона функціонує, полягає в забезпеченні навчання, виховання і розвитку особистості, тобто кінцевим «продуктом» функціонування освітньої організації є «живий» об'єкт, особистість – соціальна істота, яка включена в суспільні відносини і є суб'єктом цих відносин» [9]. З огляду на зазначене варто наголосити, що мистецькі освітні заклади початкової ланки несуть відповідальність за досягнення головної мети, адже кінцевим продуктом є забезпечення розвитку особистості та надання мистецької освіти. На думку С. Д. Резника та В. Г. Куликова [9] у визначенні команди доцільно дотримуватися головної мети, суть якої конкретизується у наступних положеннях:

- може бути досягнута тільки завдяки спільними зусиллями;
- знаходиться за межами групи;
- відома всім;
- однаково розуміється усіма;
- прийнята усіма.

Другою ознакою є *спільна діяльність*:

- праця разом, а не поряд;
- узгодження дій [9].

Формування «команди управління» та збереження її цілісності – це проміжні цілі. Задоволення особистих потреб людей можливі лише тоді, коли досягнуті цілі діла. Тому директору закладу разом з «управлінською командою» потрібно визначити концепцію розвитку мистецької школи мистецтв спираючись на стратегічні лінії культурного розвитку нашої держави та сформулювати її так, щоб вона: 1) відповідали інтересам школи мистецтв; 2) відповідали призначенню «управлінської команди».

Спільна діяльність або співробітництво друга ознака, яка характеризує принци «управлінської команди». Всі члени «управлінської команди» узгоджують свої зусилля та дії. Кожен прагне не тільки зробити індивідуальний вклад в загальний процес співпраці, а і виконати свою частину роботи так, щоб інший зміг більш ефективно продовжити співробітництво.

Слід зауважити, що одним із важливих аспектів співробітництва вважається «спільна відповідальність, точніше, поєднання двох видів відповідальності: індивідуальної (персональна, особиста) та загальної (командної) відповідальності» [8]. Кожен член «управлінської команди» має визначені права та повноваження, які дають йому більше самостійності у вирішенні питань, відповідаючи до виконаної їм частини трудового процесу. При цьому він несе виконавську відповідальність за отриманий та своєчасний результат в межах своєї частини роботи.

Одним із принципів роботи «управлінської команди» виступає розподілення обов'язків та відповідальності за досягнення поставлених цілей, а не жорстоке закріплення виконуваних функцій. Це



припускає детальне розділення праці засобом введення командної відповідальності за вирішення конкретних завдань, та разом з тим, не припускає повної відмови від індивідуальної відповідальності.

Проте не слід забувати, що кожен член «управлінської команди» несе, по-перше, особисту відповідальність за частину роботи (свою індивідуальну працю), по-друге – відповідальність за досягнення головної мети, за кінцевий продукт, вироблений «управлінською командою» та колективом в цілому.

Підсумовуючи вищесказане, можна впевнено стверджувати, що справжня «управлінська команда» зосереджена на трьох основних ідеях:

1. Члени «управлінської команди» об'єднані спільними цілями, завданнями та намірами.
2. Члени «управлінської команди» взаємозалежні.
3. Члени «управлінської команди» згодні з тим, що для досягнення мети вони повинні ефективно працювати разом.

У контексті предметного поля нашого дослідження варто зазначити, що виходячи із положень основних державних документів про освіту, а саме: Закону України «Про освіту», Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Концепції сучасної мистецької освіти, управління в закладах освіти повинно ґрунтуватися на принципах *демократизації та гуманізації*.

Гуманізація управління в системі початкової мистецької освіти – принцип управління, який полягає в організації спільної діяльності керівника та працівників на засадах партнерства («управлінська команда»), врахування керівником індивідуально-психологічних особливостей працівників і створення умов для їхнього особистісного та професійного саморозвитку й самовдосконалення.

Демократизація управління – принцип управління, зорієнтований на залучення всіх організаторів і учасників управлінського процесу до активної постановки й розв'язання актуальних проблем управління, внесення пропозицій, формування новаторських ідей, інноваційних підходів та способів їх реалізації тощо.

Відомі такі характеристики гуманістичного підходу до управління в мистецькій освіті:

- необхідність побудови управлінських стосунків між керівником та підлеглим на основі партнерства;
- доцільність тісної співпраці керівника, членів «управлінської команди» і викладачами в процесі управління освітнім закладом;
- важливість розуміння та врахування індивідуально-психологічних особливостей працівників в управлінській взаємодії;
- необхідність створення умов для реалізації творчого потенціалу підлеглих та здійснення ними самоуправління своєю професійною діяльністю та особистим розвитком;
- важливість перенесення гуманістичних стосунків із самого педагогічного колективу на процес педагогічної взаємодії з учнями та їхніми батьками;
- необхідність певного рівня особистісного розвитку керівника.

Доречно зауважити, що в процесі впровадження цих принципів управління на практиці з'являються труднощі, які заважають організації управлінським процесом на гуманістичних засадах і зумовлені соціально-економічними причинами та відсутністю достатньої психологічної культури керівників та працівників освіти, до яких належать – *соціально-економічні* (авторитарний стиль керівництва; знецінення соціальних і духовних цінностей); *низький статус мистецької освіти в суспільстві* (недостатнє фінансування освіти); *психологічні бар'єри* (низький рівень психологічної культури викладачів і управлінців; недостатня орієнтація суспільної свідомості в цілому). Тому головне завдання полягає у подоланні психологічних бар'єрів, які заважають керівникам в мистецькій позашкільній освіті виявляти гуманність в управлінні, а також у тім, щоб завдяки підвищенню рівня «психологізації» суспільної свідомості впливати на освітянські бар'єри.

Таким чином, виходячи з того, як змінюється зміст освіти, її концепція має формуватися на основі гуманно-орієнтованого підходу. Гуманістичний характер передбачає побудову навчально-виховного процесу на основі глибокого усвідомлення викладачем природи виховання, індивідуальних рис і можливостей, повагу до особистості дитини. Звідси випливає завдання сучасної мистецької освіти – гуманізація навчання і виховання дітей і молоді, організація гуманістичної за змістом педагогічної діяльності, управління на засадах гуманістичних ідеалів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бандурка А., Бочарова С., Землянська Е. Психологія управління. – Харків: Фортуна-прес, 1998. – 464 с.
2. Гусарчук Т. Розвиток особистості та психологічні аспекти індивідуалізації навчання // Проблеми музичної освіти: Мистецтво молодих – 2001. – 271 с.
3. Щорічна творча акція /Академія мистецтв України; Голова ред. колегії академік І. Д. Безгін. – К. : СПД Кравчук В.К., 2003. – 268 с.
4. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Карамушка Л. Психологія управління: Навч. посібник. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
6. Концепція сучасної мистецької школи Електронний ресурс. – Режим доступу – http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=245415870&cat_id=245415844
7. Котлярєвський І. Інформаційна перенасиченість навчального процесу та можливості її подолання // Трансформація музичної освіти і культури в Україні. Матеріали науково-творчої конференції присвяченої 90-річчю ювілею з дня заснування Одеської державної музичної академії ім. А. В. Нежданової. – Одеса: Друкарський дім, 2004. – 160 с.
8. Основи психолого-управлінського консультування: Навч. посіб. / Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський, М. В. Войнович та ін.; За наук. ред. Л. М. Карамушки. – К.: МАУП, 2002. – 136 с.: іл. – Бібліогр. наприкінці підрозділів.
9. Резник С. Д., Куликова В. Г. Ефективна команда менеджера. М. : ИНФРА-М. 2014. – 194 с.
10. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти : навч. посіб. / Володимир Черкасов. – К. : ВЦ «Академія», 2016 – 240 с. – (Серія «Альма-матер»)



Інна МИЦЕНКО

**ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ХОРЕОГРАФІЇ-БАЛЕТМЕЙСТЕРА ДО ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ФУНКЦІЙ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)**Науковий керівник: професор, народний артист України Похиленко В. Ф.*

Резюме: Нашим головним педагогічним принципом повинна стати теза: ми формуємо людину, зібну зрозуміти і художньо осмислити сучасний світ, а це пов'язано із знаннями і розвитком кругозору, з розумінням себе, як особистості, як частини суспільства. Допомогти в цій нелегкій справі можуть тільки концептуально значущі теоретичні, зокрема й термінологічно-понятійні ініціативи сучасних розгалужень наукового знання, що стимулюють пошуки міждисциплінарних зв'язків, створюють інноваційний метатеоретичний контекст обґрунтування методологічних принципів і закономірностей у педагогіці.

Багатьма якими повинен володіти хореограф, що присвятив себе педагогічній і виховній діяльності. Хореографія як вид мистецтва має свою специфіку. Окрім високої професійної кваліфікації хореограф повинен бути озброєний знаннями педагогіки, етики, естетики, теорії і історії музики, образотворчого мистецтва, анатомії, фізіології і психології, літератури, історії балетного театру і професійних ансамблів танцю, а також знаннями акторської майстерності. Педагог-хореограф повинен бути вольовим, зібраним, таким, що уміє управляти своїми емоціями і в той же час – високо вимогливим організатором творчого процесу [1].

Інтерес до хореографії в країні у різних кругів населення сьогодні не тільки не загаснув, але і значно виріс. Балетоманів, мистецтвознавців, театрознавців і просто любителів хореографічного мистецтва завжди привертала краса і гармонійність цього мистецтва, передача відчуттів і емоцій через пластику тіла, міміку, артистичність, внутрішній стан і сам рух танцю.

Багаторічна педагогічна робота викладачів на кафедрі хореографічних дисциплін ЦДПУ ім. В. Винниченка дає можливість аналізувати і узагальнювати набутий досвід. Програма навчання на кафедрі робить систему педагогічних прийомів стрункою і цілісною. Одним з найважливіших напрямів цієї системи є привиття студентів свідомого відношення до уроку, уміння трудитися і контролювати себе під час уроку, помічати свої помилки і вчасно їх виправляти.

Працюючи за одними методиками, різні педагоги приходять до різних результатів. Навчання хореографічним дисциплінам – специфічна область в педагогіці. Порівняно із загальноосвітніми предметами, де фізичні дані не мають значення, в хореографії вся робота націлена на результат, який залежить, перш за все, від фізичних даних студента. Навчання хореографічним дисциплінам має багатовікові традиції індивідуального підходу, але в інститутах і академіях культури, а також коледжах культури, студенти організовані в класи або групи. Тому створення сприятливої творчої і робочої обстановки на уроці, в якій студент може якнайповніше розкрити і використати свої можливості, – головне завдання педагога.

Проблема успішності тісно пов'язана з тим, як складаються взаємини педагога і студента. Неприятливі відносини, конфлікти, тактовність педагогів впливають на результати практичних показів контрольних уроків, заліків і іспитів. Дуже важлива поведінка педагога під час цих показів, оскільки він може створити спокійну або напружену атмосферу в класі. На таких показах часто спостерігається, що педагог разом із студентами йде як на «ешафот», оскільки комісією оцінюється не тільки виконавська майстерність, грамотність і методична обізнаність студентів в творчій роботі, але і професіоналізм педагога. Підвищене хвилювання педагога, нервозність або надмірна строгість впливають на емоційний стан студентів, помітно позначаються на результаті і формують недовіру до педагога і його діяльності.

У сучасній педагогіці розглядаються різні класифікації стилів взаємодії педагога і учнів, до найбільш поширених можна віднести підхід М. В. Гомезо і М. А. Домашенко.

Демократичний стиль – члени колективу беруть участь в обговоренні завдань що стоять перед колективом, рішення ухвалюються спільно.

Авторитарний стиль – у відносинах з учнями переважає строгість, жорсткі методи керівництва, що вчиться виступають лише в ролі виконавців, не беручи участь в ухваленні рішень.

Ліберальний стиль – педагог обмежується переконанням, при цьому відсутня належна вимогливість [3].

В результаті використання найбільш оптимального демократичного стилю підвищується творча активність і ініціатива студентів, їх відповідальність за ухвалені рішення. Педагоги, демократичного стилю, прагнуть повернути самих студентів до рішення завдань навчання. Стиль спілкування педагога серйозно впливає на психологічний клімат в колективі. Саме у тих групах, з якими працюють педагоги демократичного стилю, частіше відмічається стан спокійного задоволення і радості від занять хореографічною творчістю.

Педагог повинен орієнтувати студентів не тільки на відвідини уроків, точне виконання завдань, але і на повну самовіддачу, уміння мислити, аналізувати матеріал, що вивчається, володіти теоретичною і технічною базою професійних дисциплін, тобто розумінню того, що кожен урок – важлива необхідність ефективної спеціалізації. Основна вимога викладача хореографічних дисциплін – напружене навчання, М. І. Гарасов писав, що треба не натаскувати учня, а навчати![5]

Різноманіття форм хореографії викликало до життя різноманіття танцювальних колективів в Україні, в основі кожного з яких лежить один з видів танцю: класичний, народний, бальний або сучасний танець. У зв'язку з цим студенти кафедри хореографічних дисциплін, як майбутні керівники найрізноманітніших



танцювальних колективів, навчаються всім видам танцю. Навчання будується на класичному танці як основі, що виробляє передумови для оволодіння всіма формами хореографії.

Уроки класичного танцю – це незвичайно трудомістка і складна робота, яка наповнена нескінченно і скрупульозно повторюваним відпрацюванням раніше пройдених і нових прикладів виконавської техніки. Фізичну свободу руху треба відпрацьовувати не тільки за допомогою розвитку сили, витривалості, але і виховувати віру в себе, в свої творчі можливості. Тому педагог-хореограф повинен спиратися на знання педагогіки і психології, бути здатним аналізувати душевний стан своїх підопічних. Від загальної культури і знань педагога залежать світогляд, моральні і естетичні принципи його учнів.

Здібності у студентів різні. У одних фізичні дані хороші, у інших трохи гірше, м'язи і зв'язки у одних еластичніші, у інших не настільки, сприйняття нового матеріалу і м'язова пам'ять теж не однакові. Тому велике значення в навчанні має індивідуальний підхід.

Що таке техніка танцю? Це коли у танцівника кожен рух виконується методично усвідомлено, це виучка, коли весь організм фізично вихований, але для того, щоб виконання було натхненним, артистичним і емоційним, потрібна музика, тому дуже важлива робота концертмейстера, і не тільки на сцені, скільки на навчальних заняттях. Концертмейстер і педагог на уроках хореографії «єдине ціле». Концертмейстер, як і студенти, відповідно до зауважень педагога, допомагає студентам музичним супроводом, граючи емоційно і натхненно, підтримуючи їх темпом і ритмом. Концертмейстерові необхідно знати, що при синхронізації танцювальних елементів і музики прийняті традиційні, природні для природи рухів взаємини з сильною часткою музичного метра. Концертмейстерові також необхідні знання методичних основ предмету [2].

Зміст, характер і форма зауважень мають виняткове значення для успішної роботи викладача. Вони можуть відноситися до всієї групи і до окремих учнів. І у тому, і в іншому випадку слід робити зауваження профілактичного характеру. Викладання хореографічних дисциплін вимагають того, щоб зауваження відрізнялися цілеспрямованістю, образністю, чіткістю. Викладач повинен бути строгий, вимогливий, але культура його словесного звернення повинна бути завжди висока. Майстерність педагога виробляється за умови постійного вдосконалення і наполегливої праці.

Викладання хореографічних дисциплін – складний і цілеспрямований процес, тому викладач зобов'язаний вивчити закономірності і процеси психічної діяльності людини, опанувати педагогікою як наукою. Це дозволить глибше і точніше розбиратися в питаннях виховання особистості учня [4].

Треба сказати, що формування характеру визначеного типу особистості вчителя хореографії-балетмейстера вимагає емоційного контакту вчителя і учня. Емоційність впливає і на мислення, і на фізичні можливості розвитку техніки. Ми ж часто бачимо перед собою тільки тіло учня і вважаємо, що це і є «матеріал», з яким ми повинні працювати, формуючи танцівника. Ця глибока помилка в кінцевому результаті приводить до втрати духовності в виконавській майстерності танцівника.

Нашим головним педагогічним принципом повинна стати теза: ми формуємо людину, здібну зрозуміти і художньо осмислити сучасний світ, а це пов'язано із знаннями і розвитком кругозору, з розумінням себе, як особистості, як частини суспільства. Допомогти в цій нелегкій справі можуть тільки концептуально значущі теоретичні, зокрема й термінологічно-понятійні ініціативи сучасних розгалужень наукового знання, що стимулюють пошуки міждисциплінарних зв'язків, створюють інноваційний метатеоретичний контекст обгрунтування методологічних принципів і закономірностей у педагогіці.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: Дис. д-ра пед. наук. М., 1998. – 411 с.
2. Бодунова И. И. Темпорально-историческая природа и сущность танца. – 2012.
3. Борытко Н. М. Диагностическая деятельность педагога: Учебное пособие для высших учебных заведений / Под ред. В.А.Сластенина, И.А.Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с. (Профессионализм педагога)
4. Станиславский К. С. Работа актера над собой. Дневник ученика, ч. 1 – 2. М., 1951.
5. Тарасов Н. И. Классический танец. Школа мужского исполнительства. – Искусство, 1980. – 479 с.

Римма ПАРХОМОВСЬКА

ТВОРЧА МОТИВАЦІЯ УЧНІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ТА МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко І. Л.

Актуальність дослідження. Сьогодні Україна знаходиться в умовах розбудови сучасної системи національної освіти, в тому числі в сфері культурно-естетичного виховання дітей. Актуалізація вивчення мистецьких дисциплін на сучасному етапі має свої особливості й певним чином відрізняється від інших освітніх предметів. Мистецтво є ефективним засобом розвитку особистості, сприяє формуванню в неї естетичного досвіду й ціннісних орієнтацій, здібностей і смаку, урівноважує її емоційно-почуттєву та інтелектуальну сфери, удосконалює здатність бачити, відчувати, споглядати. Саме тому проблема розкриття творчого потенціалу людини є вагомим пріоритетом сучасної освіти.

Оскільки особистісно зорієнтоване навчання спирається на положення, що тільки особистісно значущі поняття засвоюються учнем, проблема формування мотивації учіння дуже актуальна. Мотивація навчання, інтерес до пізнавальної діяльності посідають чинне місце серед факторів, що визначають продуктивність педагогічного процесу. Вивчення, формування й правильне використання діючих мотивів – основа педагогічної праці. Творча мотивація як психологічний феномен є надзвичайно складною. Інноваційне значення педагогічного досвіду, що пропонується до розгляду, полягає в тому, що вчитель-практик



розглядає питання формування творчої мотивації школярів через впровадження інтерактивних методів навчання та використання мультимедійних технологій на уроках музичного мистецтва. Адже в умовах інтенсивного розвитку інформаційно-комунікаційного середовища особливо значущою проблемою стає особиста зацікавленість учнів музичним мистецтвом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна наука, гуманістична педагогіка і психологія розв'язують проблеми мотивації з позицій діяльнісного підходу, психологічні основи якого закладено Л.Виготським, П. Гальперінім, О. Леонтьєвим, А. Лурія, С. Рубінштейном. Діяльність розглядається ними як специфічний вид людської активності, спрямованої на пізнання, творче перетворення, вдосконалення навколишнього світу й самого себе.

Дослідження теоретичних аспектів духовно-естетичного виховання викладено в працях Б. Лихачова, Є. Ардаширова, Д. Бахтізіна, Л. Загітова, Д. Кабалецький приділив багато уваги питанням залученню дітей до основ музичної діяльності. В свою чергу, Н. Ветлугіна та Є. Абдуллін висвітлили у своїх педагогічних працях напрями перспектив духовного виховання учнів, а О. Апраксина та Б. Астаф'єв привели низку ідей щодо розвитку музичних здібностей учнів. З. Кодаї, М. Леонтович, В. Верховиця, Л. Атанов дослідили роль національної музичної культури у формуванні особистості людини.

Останнім часом значна увага приділяється використанню інноваційних методів навчання. Спираючись на праці Т. Гризоголазової, К. Кравченко, Л. Масол, О. Пантюк, Л. Поліщук, І. Пометун, В. Пироженко, А. Шиголева, можна прослідкувати доцільність застосування мультимедійних технологій для творчої мотивації у проєктній діяльності підлітків та зрозуміти ефективність використання інтерактивних методів навчання при організації ігрової діяльності на уроках музичного мистецтва. В умовах сучасного освітнього середовища, що постійно розвивається, дані дослідження знаходять все більш належного застосування в закладах навчання.

Мета статті полягає у висвітленні теоретичних засад формування творчої мотивації учнів на уроках музичного мистецтва за допомогою використання інтерактивних методів навчання та засобів мультимедіа.

Виклад основного матеріалу. Будь-яка діяльність здійснюється під впливом певних спонукань, яка є рушієм активності суб'єкта. Сукупність таких спонукань утворює мотиваційну сферу діяльності. Не є винятком і навчальна діяльність. До її мотиваційної сфери входять потреби учня, його інтереси, переконання, ідеали, уявлення про себе, ціннісні орієнтації [1].

Мотивація до навчання – одна із головних умов реалізації навчально-виховного процесу. Вона не тільки сприяє розвитку інтелекту, але є рушійною силою вдосконалення особистості в цілому. Виходячи з того, що соціальний заказ суспільства вимагає від закладів освіти підвищення якості навчання та виховання, розвиток та формування конкурентоспроможного випускника, формування в учнів мотивації до навчально-пізнавальної діяльності є однією з головних проблем сучасної школи. Основними мотивами навчання у школярів є: особистісний розвиток, інтерес, результат діяльності, бажання у майбутньому стати кваліфікованим спеціалістом, потреба у пізнанні нового.

На жаль, з кожним роком діти все більш втрачають зацікавленість до навчання. Одні учні охоче йдуть до школи, а інші відмовляються вчитися й прогулюють уроки, хтось успішно вписується в шкільний соціум, а від іншого можна почути про шкільні проблеми. Серед проблем, що постають перед сучасною освітою, є одна, яка кожного дня набуває все більшої актуальності. Це проблема низького рівня знань учнів. Скарги учителів на небажання вчитися та недисциплінованість учнів не припиняються. Стосунки між педагогами та школярами нерідко переростають у конфліктні. Саме тому набуває особливої значимості потреба у вихованні духовно-естетичних цінностей школярів.

До причин, що призводять до існуючої ситуації, можна віднести: відсутність пізнавальних інтересів, психологічну неготовність до навчання, негативне ставлення до школи та вчителів в деяких родинах, де батьки мали власний сумний досвід. Жорсткі відносини у суспільстві зробили підлітків більш агресивними та жорстокими. Інколи вони дозволяють собі панібратське ставлення до вчителів. Чітко проявляється неприйняття оцінок дорослих, незалежно від їх правильності. Існують відволікаючі фактори. Навколо вирує життя, існує безліч спокус (телебачення, комп'ютер), а тому, коли школяр стоїть перед вибором між необхідністю робити потрібні, але не завжди захоплюючі домашні завдання та можливістю перегляду бойовика або телепередачі, то найчастіше перевага віддається останньому.

Однією з проблем, що заслуговує особливої уваги, є відсутність інтересу до навчання, небажання дитини ходити до школи. Мотивація, її формування й корекція лежать в основі шкільних успіхів та негараздів. Низька успішність, шкільна дезадаптація, недостатній рівень культури, що безпосередньо впливає на поведінку і спілкування учня, – далеко не повний перелік труднощів, з якими ми стикаємося в умовах школи майже щоденно. Начебто і створюється багато для навчання. А причина проблеми проста – дитина не розуміє, навіщо їй це потрібно. Тобто немає мотивації.

Навчальна мотивація як психологічний феномен є надзвичайно складною. Як наслідок, керування процесом формування мотивації у навчальному процесі потребує врахування її структурної організації, динамічності, залежності від вікових особливостей та можливостей людини. У концепції загальної середньої освіти наголошується на необхідності формування розгорнутої навчальної діяльності (уміння вчитися) шляхом оволодіння організаційними, логіко-мовленнєвими, пізнавальними і контрольними оцінними уміннями й навичками у різних видах діяльності. Освітніми результатами цього є повноцінні мовленнєві уміння і навички, здатність до творчого самовираження, особистісно-ціннісного ставлення до праці, уміння виконувати нескладні творчі завдання. Це можна здійснити шляхом реалізації особистісного підходу до учнів, коли кожен школяр постійно відчуває, що він цікавий як особистість кожному вчителю і



педагогічному колективу в цілому. Педагог, дбаючи про організацію і керівництво пізнавальним процесом, має цілеспрямовано працювати над формуванням в учнів дієвих мотивів [2].

Серед предметів естетичного циклу музика найбільше стимулює до творчої діяльності, сприяє формуванню пізнавально-пошукових та емоційно-мотиваційних функцій, розвитку творчого мислення, здібностей, а також позитивних якостей характеру (систематичності, працьовитості, наполегливості у досягненні мети). Уроки музики – широке поле для творчості учнів, яка виявляється у різних видах художньої діяльності. Так, у музичному сприйманні – як надзвичайна спостережливість, вміння підмітити незвичайне, неповторне, простежити динаміку розвитку музичних образів і т. п., в оцінюванні – у багатстві уявлень, незвичайності асоціацій, прагненні до самостійної оцінки, оригінальних обґрунтувань тощо; у процесі виконавської діяльності: хоровому, сольному співі, грі на музичних інструментах, музичних іграх, рухах під музику – як потреба у власній інтерпретації мелодій; у власній творчій діяльності учнів – як створення ними музичних образів на основі засвоєних знань. Учителеві важливо формувати в учнів навички та вміння, необхідні для повноцінного сприйняття ними музичних творів, розвивати в них музичні, творчі здібності, а також інтерес та музичний смак. Правильно організоване слухання музики, різноманітні прийоми активізації сприйняття сприяють розвитку інтересів та смаків учнів, формуванню їх музичних потреб.

Методи навчання у музичному мистецтві тісно пов'язані між собою та передбачають комплекс взаємоузгоджених дій вчителя й учнів, спрямованих на реалізацію освітньої, розвивальної та виховної функцій. Вчитель музики повинен знати про існування різних методів, вміти їх доцільно використовувати у процесі навчання залежно від дидактичної мети та функціональної спрямованості [4]. Саме інтерактивні методи навчання та інтерактивні технології – це дієвий педагогічний засіб і необхідна умова оптимального розвитку учнів і вчителів. Проте слід пам'ятати, що хоча інтерактивні технології й вимагають високої активності вчителя й учня, враховують психологічні й особисті риси всіх учнів, вносять індивідуальні корективи в навчальний процес, сприяють прояву та зростанню самостійності учнів, все ж таки вони не забезпечують усім учням однаково високого результату розвитку й навченості. Застосування методів інтерактивного навчання на уроках музики залежить як від теми уроку, так і від навчальної інформації конкретних уроків, термінів та понять, які необхідно засвоїти. Специфічними ознаками уроків музики є не лише мистецькі теми та поняття, а й специфічні види діяльності (слухання музики, вокальне, інструментальне, рухове виконання, створення музики) [3].

Інтерактивними слід вважати технології навчання, які здійснюються шляхом активної взаємодії вчителя і учнів у процесі навчання. У дітей присутня сильна потреба у спілкуванні з однолітками, вони охоче відгукуються на групові форми роботи з інтерактивними методами навчання, де є можливість суперничати, вигравати, все це також позитивно впливає на бажання вчитися. Нерідко буває, що інтерес до навчального предмету, пробуджений вчителем, переростає в глибокий інтерес до певної галузі науки і визначає вибір життєвого шляху. Те, що говорить улюблена вчителька, сприймається зовсім по-іншому, ніж те, що говорить дитині чужа людина. Зацікавлений своїм предметом, з творчим підходом до їх викладання, широкою обізнаністю та ерудицією вчитель власним прикладом впливає на учнів. В улюблених учителях школярам подобається, окрім цих вмінь та знань, такі риси їх особистості, як чуйність, сердечність, уважність до запитів та інтересів дітей. Поведінка вчителя, його моральне обличчя – все це важливі фактори виховання позитивного мотиву учіння [5]. Саме тому ми вважаємо, що на сучасному етапі на уроках музичного мистецтва доцільно вводити в практику інтерактивні технології для формування у школярів позитивної творчої мотивації до навчання.

Аналіз джерел інформації показує, що застосування парних та групових форм роботи значно розширюють можливості співпраці, активізують і розвивають мовленнєві здібності дітей. Слід добирати такі навчальні завдання, які збуджують думку, дають широке поле для пошуку, припущень, обговорення, створюють у класі атмосферу творчості. Використання інтерактивних методик навчання із розвитком мотивації школярів дає можливість покращити результативність і якість навчальної діяльності. Тому, на нашу думку, надзвичайно важливо розвивати в дітей шкільного віку не просто бажання вчитися, прагнення оволодіти знаннями, а виховувати у дитини органічну потребу в мотивації сприймати нову інформацію, вміти застосовувати її в реальному житті, використовувати нові знання й вміння в реальних життєвих ситуаціях.

Висновки. Формування в учнів творчої мотивації до навчально-пізнавальної діяльності є однією з головних завдань сучасної освіти. Серед предметів, що вивчаються в загальноосвітній школі, чи не найвищий виховний та розвивальний потенціал має музичне мистецтво з притаманним йому впливом на свідомість і підсвідомість особистості, на духовну та інтелектуальну сфери, на моральне й емоційне здоров'я людини. З огляду на це важливим є формування музичного інтелекту, ціннісної потреби в мистецтві, позитивних духовних, моральних якостей особистості, що прищеплюються під час спілкування з мистецтвом й безпосереднім досягненням різноманітних видів і форм музично-творчої діяльності.

На нашу думку, основною умовою активізації навчання в креативній дидактичній системі слід вважати інтерактивне навчання, що ґрунтується на психології людських взаємин. Адже навчання діалогу, під час якого відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, призводить до розвитку пізнавального інтересу, творчої мотивації та виховання в учнів позитивного ставлення і сприйняття навчання як творчості, що є важливою умовою самореалізації творчого потенціалу особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Занюк С.С. Психологія мотивації. Навчальний посібник. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
2. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990. – 212 с.
3. Масол Л. Впровадження нових програм з мистецтва та художньої культури / Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С. 27–30.



4. Олексюк О.М. Музична педагогіка. Навчальний посібник. – К., університет ім. Б. Грінченка, 2013. – 247 с.
5. Поліщук Л. Використання інтерактивних технік для формування й розвитку емоційно-чуттєвої сфери учнів на уроках музичного мистецтва / Л. Поліщук / Мистецтво в школі. – 2010. – № 10. – С. 7–12.

Альона ПАСЮГА
ВИВЧЕННЯ ТЕХНІК ДРУКОВАНОЇ ГРАФІКИ НА ГУРТКОВИХ ЗАНЯТТЯХ
У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)
Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент Кириченко О. І.

Анотація. У статті розглядаються основні особливості вивчення друкованої графіки в сучасній загальноосвітній школі на гурткових заняттях. Проаналізовано загальні принципи впровадження графічних технік на заняттях з образотворчого мистецтва. Звертається увага на розмаїття технік гравюри, які підвищують спрямованість дитини до творчості, формують розвинені художньо-естетичні погляди та забезпечують високий рівень позашкільної освіти.

Ключові слова: графіка, монотипія, естамп, гравюра, діатипія, особистісно-орієнтоване навчання, додаткова художня освіта.

Актуальність теми. Значна кількість школярів занурюється в творчу атмосферу в галузі додаткової художньої освіти. Гурткові заняття з образотворчого мистецтва мають на меті розширення можливостей в оволодінні різними мистецькими техніками та видами творчості, а також сприяють більш повному розкриттю творчого потенціалу учнів. Зокрема цьому допомагають нетрадиційні для уроків образотворчого мистецтва в загальноосвітніх школах мистецькі техніки. Друкована графіка на уроках спеціально не вивчається, а між тим вона розширює уявлення про графічні техніки взагалі та розмаїття прийомів створення художнього образу. Завдяки широкому спектру власних технік друкована графіка або інакше – гравюра – реалізує важливі завдання мистецької освіти, спрямованої на формування творчих здібностей учнів, розвиток і формування художньо-образного мислення, що у свою чергу впливає на свідомість і підсвідомість школярів. Так як вивчення гравюри не передбачено освітніми програмами, то це значним чином обмежує спрямування на всебічний розвиток художньо-естетичних уявлень учнів. Тому включення цього різновиду графіки в систему додаткової художньої освіти є необхідною умовою для формування суб'єктного досвіду дитини та збагачення цього досвіду в процесі навчання, а крім того, розвиває учня як особистість, що відповідає потребам особистісно-орієнтованого навчання.

Метою даної статті є виявлення особливостей вивчення технік друкованої графіки на гурткових заняттях у загальноосвітній школі як необхідних для формування художніх навичок та розвитку особистісного творчого досвіду школярів середнього шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Графіка як популярний та доступний вид мистецтва є одним із важливих засобів естетичного виховання в школі, вона налічує чимало зображальних форм і широкий діапазон художніх технік. Виокремлюють такі види графіки: станкова, книжкова, журнальна та газетна, прикладна, комп'ютерна, промислова; за призначенням – монументальна, станкова, декоративна; за способом виконання – оригінальна та друкована; досить різноманітними є стилістичні засоби графіки: від швидких і швидко виконаних начерків, етюдів, ескізів до ретельно і детально розроблених композицій [3]. Виразними засобами мистецтва графіки є лінія, штрих, пляма, фон аркушу, проте графіка також активно використовує тон і колір, а її характерними ознаками вважається лаконізм, простота і ясність образотворчої мови, які роблять графіку мистецтвом оперативним, що обумовлено її своєрідними задачами, характером і властивостями матеріалів, наявних в її розпорядженні. Характерною ознакою графіки є й те, що головним матеріалом для створення і розповсюдження графічних творів є безпосередньо папір. Ясність, лаконізм і виразність художньої мови, доступність, простота матеріалів, невеликі розміри робіт потребують відносно меншого проміжку часу і сил на створення графічного витвору порівняно з іншими видами образотворчого мистецтва [5], тому навчання деяким технікам друку на гурткових заняттях можна вважати вдалим засобом залучення школярів до творчої діяльності з орієнтацією на особистісний розвиток художніх здібностей.

Як один з доступних видів мистецтва графіка надає можливість активно формувати в учнях потребу до художньої творчості, розвивати естетичне почуття, просторово-колористичні уявлення, стимулювати вміння мислити в матеріалі і цілісно сприймати твір. Найпершою мистецькою технікою, з якою знайомиться дитина з ранніх років, є рисунок, який залишається основним у дитячій творчості. Згодом виникає необхідність навчати дітей іншим графічним технікам та освоєнню інших графічних матеріалів, зокрема тих, що використовуються у гравюрі. Олівець та папір дуже знайомі дитині, тому проблем із засвоєнням нових матеріалів для малювання не має бути. Серед найбільш прийнятних видів друкованої графіки для освоєння дітьми можна вважати плямографію, силуетне зображення, графографію (від дієслова «дряпати»), монотипію, діатипію, ліногравюру, гравюру на картоні тощо. Вибір техніки для навчання залежить від педагогічних умов, а також від завдань, які є головними в конкретному художньому гуртку.

Дослідники постійно звертаються до питань розвитку і вдосконалення методики викладання образотворчого мистецтва та безпосередньо графіки. Необхідність формування художніх навичок у школярів підкреслюється багатьма вченими: Л. Виготським, М. Ростовцевим, К. Ушинським, В. Сухомлинським, Є. Крупніковою, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном та ін. Проблеми та формування художніх навичок засобами графічних технік у навчальній системі загальноосвітньої школи розглядаються в дослідженнях В. Плотнікової, Л. Маліновської, Л. Масол, М. Резніченки, В. Мухіної, С. Семенихіної, Є. Антоновича, М. Гнатюка та ін. Усі автори по-різному говорять про одне й те ж: графічні техніки та



графічні засоби створення художнього образу допомагають у формуванні уяви в учнів та сприяють розвитку індивідуальної творчої особистості.

Згідно Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти у шкільній програмі та підручниках з образотворчого мистецтва вивчення графіки пропонується у 5-9 класах та здійснюється за програмою «Мистецтво» (автори Л. Масол, О. Коваленко та інші). Тематична структура програми «Образотворче мистецтво» (5 клас) побудована таким чином, що знайомство і вивчення предмету розпочинається саме з розділу «Графіка», серед вимог щодо формування образотворчих навиків у школярів є застосування різних графічних технік, які сприяють реалізації творчих задумів. Проте, погоджуючись з глибоким аналізом методичної та навчальної літератури з образотворчого мистецтва для загальноосвітніх шкіл, який зроблений В. Плотніковою [7, с. 88-91], можна відмітити, що лише в декількох посібниках привертається увага до вивчення розмаїття графічних технік на уроках у певних завданнях, зокрема у підручнику «Образотворче мистецтво» (для учнів 5 класів, авторів Е.В.Белкіної, А.А.Поліщука, Л.В.Фесенко). Метою уроків зазвичай є засвоєння понять з теорії мистецтва, композиційних закономірностей, стилів, що у свою чергу не дає достатніх знань з виразних особливостей мистецьких технік, у тому числі різновидів друкованої графіки, а це збіднює уявлення учнів про виразальні можливості мистецтва взагалі.

В концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах зазначається, що мистецтво має унікальні можливості впливу на людину, тому художньо-естетичне виховання потрібно розглядати не лише як процес набуття художніх знань і вмій, а, насамперед, як універсальний засіб особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних естетичних потреб та інтересів. Зайняття друкованою графікою надають сильний поштовх до розвитку творчої уяви. Для ефективності результатів сучасної художньої освіти одним з найважливіших є інтеграційний підхід, який в умовах вивчення друкованої графіки може відігравати суттєву роль, так як тут, крім з'єднання з різними видами творчості, учні засвоюють не тільки мистецькі техніки, але й навчаються певним ремісничим навичкам. Саме в процесі навчання багатоманітним технікам друкованої графіки можна говорити про глибоке взаємопроникнення процесів уяви та інтелекту, про формування самостійного творчого мислення.

Вивчення друкованої графіки в навчальних закладах, як зазначено вище, залежить від навчальної програми та підручників з образотворчого мистецтва, що у свою чергу дають змогу учневі:

- познайомитися із графічними засобами виразності (лінією, штрихом, крапкою, плямою);
- з'ясувати вплив освітлення на виявлення об'єму форми;
- обирати формат та різні варіанти розташування елементів композиції;
- передавати природні форми засобами художньої виразності графіки;
- створювати образи людей, враховуючи масштабність і пропорції;
- розвивати просторове мислення та кольорове уявлення.

Для багатьох дітей єдиною можливістю долучитися до такого виду образотворчого мистецтва, як друкована графіка, є зайняття в художніх гуртках, де школярі можуть оволодіти хоча б у межах короткого курсу виконанням гравюри. За своєю сутністю гурток є специфічним видом зайнятості дітей та учнівської молоді в позашкільний час, що ґрунтується насамперед на добровільності, спільності інтересів, спрямованості на певний вид навчальної та практичної діяльності. «Необов'язковість» заняття, добровільний характер вибору гуртка гарантує зацікавленість та невимушену атмосферу роботи. Гурткові заняття є логічним продовженням уроків і тут важливо підтримувати зв'язки між темами, що вивчаються на уроках образотворчого мистецтва і в гуртку. Розвитку творчих здібностей учнів на уроках образотворчого мистецтва та в гуртку сприяє саме робота з різними нетрадиційними художніми техніками. Необхідними умовами вдалого навчання вважається розподіл гурткових занять на три рівні: а) початковий, на якому виявляються творчі здібності дітей, розвивається їхній інтерес до творчої діяльності; б) основний, на якому розвиваються стійкі інтереси дітей та учнівської молоді, задовольняються потреби у професійній орієнтації; в) вищий, на якому враховуються творчі інтереси обдарованих дітей та юнацтва [8]. Педагоги, що працюють у позашкільних та позакласних структурах з образотворчого мистецтва, повинні розуміти, що заняття тут потребують особливої методики викладання мистецьких дисциплін. Насамперед «важливо своєчасно виявити природні задатки, схильність дитини, стимулювати творчу діяльність, закріпити досягнутий успіх постійними тренуваннями; потім необхідно поступово ускладнювати навиків уміннями і навичками. Важливими умовами успіху є об'єктивна оцінка художньої творчості дітей» [8]. Зазвичай результати навчання в гуртку оцінюються на художніх виставках та творчих конкурсах.

Специфіка гуртка як особливої дозвільно-навчальної структури припускає наявність широкого використання навчальних методів, що в комплексі сприяють формуванню розвиненої особистості та забезпечують якість навчання. До найбільш результативних належать вербально-ілюстративний, аналітично-порівняльний методи, проблемно-евристичні та проектні методи, а також методи асоціативного сприйняття, ігрові та інтерактивні методи. Компонування даних методів на кожному занятті передбачає активну співпрацю педагога та учня, дозволяє урізноманітнити засвоєння нового матеріалу та закріплення вивченого, що сприяє підвищенню інтересу школярів до здобуття знань.

Для більш ефективного навчального процесу доцільно розробити систему занять, які поступово вводять дитину в світ друкованої графіки. Ця система має бути основою на теоретично-практичних засадах і послідовному ускладненні завдань і вправ, за допомогою яких учень буде йти від простого до складного і зможе наприкінці блоку занять із заданої теми показати високий результат, самостійну творчу роботу, в якій



свідомо відтворений художній образ у печатній гравюрі. Розроблена система занять, завдань і вправ повинна оптимізувати процес навчання основам графічного мистецтва. Знайомство дітей з різноманітністю видів графіки, з різними графічними матеріалами, техніками, прийомами і засобами зображення спочатку відбувається на репродукційному, а потім вже на творчому рівні. Проте якщо керівник гуртка сам активно займається творчою діяльністю, то він може демонструвати учням власні твори, що стане гарним прикладом для його вихованців.

Поступове введення нового змісту і нових форм навчальної діяльності є важливими умовами пробудження зацікавленості і справжньої творчої діяльності учнів. Учні засвоюють загальні відомості про мистецтво графіки і розуміють, що за технікою графіка буває двох видів: оригінальний малюнок і друк (естамп). Естамп – відбиток на папері, що наноситься з матриці. Цим збірним терміном позначають будь-який твір, який створюється засобами друкованої графіки, тобто це малюнок на твердому матеріалі, який покривається фарбою, а потім друкується на аркуші паперу [1, с.32].

Для вивчення технік друку в гуртку слід зосередити увагу на організації робочого місця, що має важливе значення при виготовленні різних видів гравюр і створенні творчої атмосфери для учнів. Тут не має потреби в особливому обладнанні, має бути лише великий комфортний стіл з гарним освітленням і набір гравювальних інструментів. На цьому ж столі можна організувати місце для набивки краски – шматок скла з набором валиків і тампонів, а також місце для друку ложкою або пензлем (зазвичай використовується звичайна столова ложка і плоский гладкий пензлик). Таким чином, усю майстерню можна організувати на одному столі [2], що помітно полегшує сам процес роботи над вивченням видів гравюри, які доступні учням.

На першому занятті доцільним є ознайомлення з історією розвитку графіки, з її видами, техніками, манерою виконання різних видів, а також з такими суто теоретичними поняттями, як художній образ, композиція, художня виразність. Занурення в історичний еккурс має певний сенс. Учні дізнаються, який значний шлях пройшла друк графіка, щоб від ремісництва перетворитися на мистецтво. Знайомство з різноманітними графічними техніками та творчістю видатних митців підштовхує до власної творчості. Подібне заняття може бути комбінованим, тобто поряд із сприйняттям теоретичного матеріалу школярам пропонується виконати деякі малюнки олівцем з метою повторення вже добре знайомої техніки, а також зробити відтиски в техніці монотипія, з якою зазвичай діти знайомляться ще у молодших класах. Учні друкують відтиск з будь-якої поверхні (пластик, скло), на яку наноситься фарбований малюнок. Дана техніка має назву монотипія завдяки тому, що можна отримати лише один оригінальний відтиск. Саме з вправ у техніці монотипія можна розпочати пояснення ефекту, що досягається за допомогою друку. Треба показати учням, що більш цінний той відтиск у техніці монотипія, в якому менше домальовок. Наступні заняття спрямовані на практичне оволодіння кількома доступними для дітей техніками друку, наприклад, це можуть бути діатипія та гравюра на картоні. Засвоюючи ці техніки, школярі поступово просуваються від простих і більш доступних вправ до складних і більш спрямованих на усвідомлене створення художнього образу в конкретній друкованій техніці.

Техніку діатипія, назва якої походить від грецького *dia-* «крізь, через», зазвичай відносять до різновиду монотипії, хоча у них є відмінності. В діатипії легкий шар фарби наноситься спеціальним валиком або поролоновим тампоном на гладку поверхню картонної папки, потім зверху на цю картонну поверхню кладуть аркуш паперу, на якому учень малює олівцем або просто загостреною паличкою те, що він має зобразити в своїй роботі, при цьому він повинен прагнути не тиснути руками на папір. На зворотному боці, який був притиснутий до картону, буде отриманий відбиток – дзеркальне повторення малюнка з цікавою фактурою і кольоровим фоном. Можна пропонувати учням використовувати тонований папір для більш цікавого ефекту. У даному випадку використовується властивість фарби проникати крізь папір під натиском олівця. Ця нетрадиційна образотворча техніка дозволяє створити проблемну ситуацію, коли вихованцям гуртка пропонується кілька варіантів завдань і різнобічних тем, в рамках яких вони освоюють нові образотворчі техніки в новій для себе ситуації, вчаться швидко знаходити нестандартні творчі рішення, пропонувати кілька варіантів виконання завдання, а також розуміти, яким чином відбувається друк.

Перші вправи щодо отримання навиків роботи в гравюрі навчать школярів простим прийомом нанесення фарби, малюнку та власне нададуть уявлення про друковане зображення, зокрема – про його дзеркальний ефект, який потрібно враховувати при нанесенні малюнку на поверхню, з якої буде робитися друк. Далі необхідно ускладнити завдання, що відбудеться, коли учні почнуть працювати з гравюрою на картоні, яка займає «особливу нішу в широкому спектрі мистецтва гравюри як художнє явище, що розгортає і розширює можливості плідної самореалізації художників будь-якого напрямку» [6], в тому числі й учнів художніх гуртків. Гравюра на картоні має багаті художні виразальні можливості, вона є доступною, за її допомогою можна виконувати естампи двох видів – високого та глибокого друку, а можна з'єднувати ці два види в одній роботі, також вона дозволяє робити чорно-білі та кольорові відбитки. Грамотно організований процес навчання гравюрі на картоні, розуміння учнями того, що композиційні властивості в їхній роботі взаємопов'язані між собою, – все це буде сприяти тому, що в результаті створюється гармонійна цілісність художнього образу, яка виключає випадкові елементи.

Сам процес роботи з гравюрою на картоні розділений на декілька етапів: спочатку учні працюють над створенням ескізу майбутньої композиції, яку вони будуть вирізувати. Тут важливо враховувати розподіл плям – темних та світлих, а також відсутність дрібних деталей. Далі за допомогою кальки або маркерів відбувається дзеркальний перенос ескізу на основу (картон). При цьому треба враховувати обов'язкову замкненість усіх ліній. Потім глибокими надрізами прорізаються найбільші ділянки роботи. Поступово



ділянка за ділянкою знімаються площини картону, при цьому найсвітліші місця роботи повинні бути «зняті» максимально глибоко. Так як картон зазвичай відшаровується, в тих місцях, де був прорізаний малюнок, шматочки картону необхідно відірвати, створюючи рельєф. Після вирізання малюнку слід нанести валиком типографську фарбу або чорну гуаш. Після нанесення фарби картон прикладається до паперу тим боком, де є малюнок з фарбою, а потім зверху на картон слід натиснути столовою ложкою, щоб малюнок краще відбився на папері. Наприкінці процесу картон акуратно знімається. Віддрукований малюнок є кінцевим результатом всієї праці. Однак завдання можна ускладнити, якщо запропонувати учням зробити кольорове зображення. В такому випадку вони повинні зробити кілька матриць для друку і це вже відрізняється важкою працею з більш творчим підходом. Бажано, щоб було виконано декілька відбитків і потім можна було обрати кращий.

Висновки. Таким чином, друкована графіка є цікавим інструментом залучення школярів до творчого процесу, результатом якого може стати оволодіння багатьма навчальними компетентностями. Головною метою вивчення мистецьких технік на гурткових заняттях з образотворчого мистецтва є освоєння різноманітного підходу до друкованої графіки, розвитку уяви, фантазії, працьовитості, прагнення створити яскраву роботу, яка би мала закінчену композицію, відповідала вимогам щодо розуміння художнього образу та засобів його відтворення, а крім того, формування особистісного погляду на творчий процес та його результат. У подальшому може бути досліджено використання ліногравюри та інших друкованих технік, а також мішаних технік поряд з друкованими, що зробило би навчання школярів у гуртку більш цікавим та різноманітним за творчими пошуками.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гнатюк М. В. Образотворче і декоративно-прикладне мистецтво (основи образотворчої грамоти) : навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ : ЯРИНА, 2016. 196 с.
2. Зорин Л.Н. Эстамп: Руководство по графическим и печатным техникам. М.: ООО «Издательство АСТ»; ООО «Издательство Астрель», 2004. 110 с.
3. Комарова А. Н., Софронов Г. А. Роль графики в учебном процессе как основа всех дисциплин художественного цикла // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 27. С. 184–189. URL: <http://e-koncept.ru/2017/574035.htm>
4. Лемешева Н. А. Використання методу вправ для формування художніх компетентностей учнів на уроках образотворчого мистецтва. URL: [http://library.ippro.com.ua/attachments/article/ \(дата звернення 21.02.2018 р.\)](http://library.ippro.com.ua/attachments/article/ (дата звернення 21.02.2018 р.))
5. Лещинский А.А. Основы графики: Учеб. пособие. Гродно: ГрГУ, 2003. 194 с.
6. Некрасов Р. В., Разалиева А. А. Гравюра на картоне (глубокая печать) в контексте композиционного построения художественно-графического образа // Молодой ученый. 2016, №16. С. 476-479. URL <https://moluch.ru/archive/120/33285/> (дата звернення: 22.10.2019).
7. Плотнікова В. Мистецтво графіки в системі художньої освіти сучасної української школи. Вісник Прикарпатського університету. Мистецтвознавство. 2014, Вип. 28-29, Ч.1. С. 88-93
8. Роль і місце гуртка образотворчого мистецтва в загальноосвітніх школах. URL: <http://www.edudirect.net/sopids-1007-1.html>
9. Яблочкина Н. В. Гравюра на картоне как компонент дополнительного художественного образования детей среднего школьного возраста. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2004. 24 с.

Дар'я ПИДОРЕНКО

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ САМОДІЯЛЬНОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)
Науковий керівник – професор, народний артист України Похиленко В. Ф.*

Резюме: Формування естетичної культури підлітків в умовах самодіяльного хореографічного колективу повинне розглядатися як цілісна сукупність взаємозв'язаних, взаємодіючих і взаємозалежних компонентів, що припускає безперервну, педагогічно доцільну організацію внутрішньоколективного життя і забезпечує лідируючі позиції керівника хореографічного колективу як реального носія високої естетичної культури.

Політичні потрясіння і економічні перетворення, що почалися в Україні на рубежі ХХ – ХХІ століть, спричинили небажані зміни в житті суспільства, породили негативні тенденції розвитку соціально-культурної сфери, викликали появу безлічі проблем в різних областях культури, мистецтва і дозвілля. Поступальний розвиток українського суспільства значною мірою ускладнений світовою економічною кризою, що обрушилася на країну. Шлях до стабільності і прогресу в усіх сферах життєдіяльності у вирішальній мірі визначається сьогодні культурою людини як головного суб'єкта політичних, економічних і соціальних перетворень, цілеспрямованої творчої діяльності.

Сучасна соціокультурна ситуація в українському суспільстві відрізняється своєю багатоскладовістю і суперечністю. Так, багатьма ученими фіксуються позитивні зміни, пов'язані з духовним розкріпаченням народу, помітною активізацією соціально-культурної творчості все більшого числа шарів і груп населення, розширенням жанрової палітри художньої (професійної і любительської) творчості, проявом культурних ініціатив і рухів, ростом числа дозвіллевих об'єднань і т.п. Модернізаційні процеси, що відбуваються в суспільстві, породили нові об'єкти культури: засоби праці, предмети споживання, послуги, наукові і філософські ідеї, які істотно збільшують культурний потенціал суспільства. Розвиток засобів масової комунікації ввів в культурний контекст величезну кількість наукових знань, естетичних напрямів, філософських навчань, що відповідає різноманіттю стосунків людини зі світом. Бурхливу епоху переживає індустрія культури і дозвілля[2].

В той же час посилюються процеси розмивання духовної самобутності української культури, зростає небезпека її вестернізації, втрачається історико-культурна самобутність окремих територій, поселень, малих міст. Комерціалізація культурного життя привела до уніфікації звичаїв, традицій і способу життя за зарубіжними зразками. Наслідком масового тиражування західного способу життя і моделей поведінки стає



стандартизація культурних запитів, втрата національно-культурної ідентичності і руйнування культурної індивідуальності.

Знижуються показники духовного життя суспільства. Продовжує рости розрив між спеціалізованим і буденним рівнями життя народу. Зокрема, численні дослідження фіксують очевидне падіння рівня художнього смаку. Якщо в 1981 році досить висока художня ерудиція відрізняла 36 % городян і 23 % сільських жителів, то зараз 14 і 9 % відповідно [4]. Зниження вимогливості до художнього рівня витворів мистецтва привело до розширення потоку низькопробної літератури, кіно, музики, які значною мірою деформували естетичний смак населення. По суті, культура починає втрачати функції соціальної регуляції, громадської консолідації і духовно-морального самовизначення людини, наближаючись до стану, який в соціології характеризується поняттям аномії, тобто безнормності [5].

Особливу тривогу викликає молоде покоління, яке все більше віддаляється від духовної культури. Цьому багато в чому сприяє криза системи освіти, політика засобів масової інформації, які впроваджують у свідомість в якості норми аморальність, насильство, зневажливе відношення до професії, праці, до одруження, сім'ї. Таким чином, спостережувана сьогодні в суспільстві тенденція до деградації духовного життя і культурного середовища не урівноважується позитивними процесами і зусиллями, спрямованими на оптимізацію соціально-культурного життя, поліпшення існування і якості людської життєдіяльності [1].

Для динамічного розвитку суспільства, підтримки динаміки соціально-культурної модернізації потрібне переважання високохудожніх естетичних цінностей і ідеалів національної культури, а не цінностей, нав'язаних масовою культурою. У XXI столітті суспільство, з одного боку, потребує естетично розвиненої особистості, що уміє розуміти, цінувати і створювати прекрасне, але з іншого – має місце яскраво виражена тенденція переважання раціонально-логічних способів пізнання в педагогічному процесі. Такий підхід утрудняє духовний розвиток підростаючого покоління, оскільки не розвивається емоційно-чуттєва сфера, без якої неможливий повноцінний естетичний розвиток особистості. У таких умовах проблема формування естетичної культури підростаючого покоління, здатного відчувати естетичні емоції, що склалися, почуття і реалізовувати естетичний потенціал у світі культури, набуває особливої актуальності значущість [3].

Формування естетичної культури особистості протікає в різних сферах громадського життя, у тому числі у сфері художньої творчості, як професійної, так і любительської. Зокрема, хореографічна творчість, як важливий компонент сучасної культури, є сферою безпосереднього контакту особистого творчого досвіду молодих людей з величезним художнім і естетичним досвідом, накопиченим в професійному мистецтві і народній творчості. Ця обставина пояснює значущість танцювальної, хореографічної творчості, необхідність залучення молоді до хореографічної культури. Нині популярність хореографічного мистецтва серед підлітків досить велика, це проявляється, зокрема, в постійному кількісному рості числа танцювальних колективів і збільшенні числа їх учасників.

В той же час, як показує практика, спостерігається односторонній підхід до організації життя самодіяльних хореографічних колективів. У багатьох випадках вони зорієнтовані виключно на навчально-творчі заняття або на концертно-виконавську діяльність. При цьому недооцінюється або зовсім ігнорується завдання загальноестетичного розвитку підлітків, слабо використовуються такі випробувані «інструменти виховання», як традиції самодіяльного колективу і його культура, внутрішньоколективні виховні акції, особистий приклад і авторитет педагога-хореографа – безпосереднього носія певного рівня естетичної культури.

Негативно позначаються на формуванні естетичної культури підлітків штучно створювані, а то і відверто насаджувані «хореографічні новації», які сприймаються як заперечення, а іноді і незнання того художнього досвіду, який накопичений в конкретному танцювальному колективі впродовж багатьох років. Це обертається зниженням інтересу до традиційних танцювальних систем, класичному і народно-сценічному танцю, втратою в хореографічних композиціях танцювальної образності, безмістовності, одноманітністю, відвертою формотворчістю, особливо в нових сучасних танцювальних напрямках і течіях – джаз-танці, танці-модерн, фрістайл, хіп-хоп, техно та ін., які є найпривабливішими для підлітків.

Абсолютно очевидно, що формування естетичної культури підлітків в умовах самодіяльного хореографічного колективу повинне розглядатися як цілісна сукупність взаємозв'язаних, взаємодіючих і взаємозалежних компонентів, що припускає безперервну, педагогічно доцільну організацію внутрішньоколективного життя і забезпечує лідируючі позиції керівника хореографічного колективу як реального носія високої естетичної культури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артемонова Т. Основні духовні пріоритети студентської молоді: напрями трансформації // Вища освіта України, №1 – 2008. – С.72-75.
2. Бочелюк В. Й., Бочелюк В. В. Дозвілзнавство. 5.2. Сучасні культурно-дозвілєві центри як осередок створення позитивного культурно-дозвілєвого середовища. // В. Й. Бочелюк, В. В. Бочелюк – Навч. пос. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 208 с.
3. Мельничук С. Г. Теорія і практика формування естетичної культури майбутніх вчителів (історико-педагогічний аспект) / С. Г. Мельничук. – Кіровоград, 2006. – 248 с.
4. Сільська молодь України: стан, проблеми та шляхи їх вирішення: щорічна доповідь Президента України, Верховної Ради України, Кабінети Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2006р.) – К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2007. – С.113.
5. Шайгородський Ю. Ж. Аномія як суспільний і особистісний феномен. – в кн.: Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень НАН України. – 2011. – № 4 (54). – С.19-29.



Євгеній ПОНЗЕЛЬ

ХОРОВЕ МИСТЕЦТВО У РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРІВ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – народна артистка України, професор Валькевич Р.А.

Актуальність теми. Соціальні зміни, якими позначене наше сьогодення, відбиваються не тільки на економічному розвитку держави, але й на суспільному становленні її громадян. Одним із найважливіших завдань школи в умовах національного відродження України постає виховання гармонійної, духовно багатой та національно свідомої особистості.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Значно збагатили науково-методичну думку і музично-педагогічну практику системи і концепції зарубіжних педагогів, один з принципів яких спрямований на розвиток творчих здібностей учнів, стимулювання їхньої фантазії, художньо-пізнавальної активності (Е.Жак-Далькроз, З.Кодай, К.Орф, Б. Трічков). У формуванні творчих здібностей дітей зазначені автори пропонували музику і рухи (Е.Жак-Далькроз), гру на музичних інструментах (К.Орф), хоровий спів (З.Кодай) тощо. Діяльність вітчизняних педагогів-музикантів ґрунтувалась на використанні творчого потенціалу фольклору у хоровому (М.Леонтович, Ф.Колеса та ін.) та хореографічному (В.Верховинець) виконавстві дітей.

Вирішенню питань творчого розвитку учнів засобами музики є наукові праці з теорії та методики мистецької освіти (Л. Дмитрісової, Л. Горюнової, Т.Завадської, Д.Кабалевського, Л.Масол, Г.Ріпної, О.Ростовського, О. Рудницької, Л.Хлебнікової, Ю.Цагарелі та ін.), які спричинили ряд досліджень методичного спрямування з таких тем, як: музичний розвиток дітей в освітньому процесі (Т.Дябло, В.Кьон, І.Ткачук та ін.), формування творчих здібностей в процесі музичної діяльності (В.В.Рагозіна), творчого музичного мислення (Х.Василькевич), художньо-творчих інтересів (Л.Єнтіс), творчого розвитку молодших школярів засобами ігрової (М.Алейніков, Ю.Косенко, О.Тупічкіна), трудової (В.Сьомій, В.Тименко); образотворчої (С.Діденко, В. Кардашов), художньо-масової діяльності (А.Кікоть).

Ряд праць присвячено проблемам творчої активності школярів (В.Бабій, І.Гадалова, Т.Коваленко, Г.Костюшко, В.Лабунець, О.Лобова, В.Тушева), аналіз яких виявив недостатньо опрацьований пласт дитячої хорової музики. У музичному вихованні школярів хоровий спів посідає одне з провідних місць, який унікальним чином інтегрує у собі мистецькі і педагогічні традиції.

“Золотим фондом” вітчизняної хорової спадщини стала музично-педагогічна діяльність С.Воробкевича, А.Вахнянина, І.Біликівського, К. Паньківського, М.Лисенка, М.Леонтовича, С. Людкевича, К. Стеценка, П.Козицького, А.Штогаренка, В.Верховинця, М.Гайворонського, Ф. Колесси.

Ґрунтовні праці з хорового співу належать О.Раввінову, І.Ситко, М.Сценко, Л.Скалецькому, В.Уманцю, Л.Хлебнікової, Л.Ґрекову, В. Лужному, З. Жофчаку.

Сучасні шкільні програми, виконані під керівництвом А.Авдієвського, спираються на ідеї хорового виховання дітей, формування їх музичної культури на основі національних традицій.

Метою статті є обґрунтувати та експериментально перевірити ефективні організаційно-педагогічні умови та форми, методи і прийоми формування творчої особистості учнів засобами хорового мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження У творчому процесі учень активно діє й відкриває щось нове для себе, а для навколишніх – нове про себе. Цю саму думку висловлює і В. М. Бехтерев, який відзначає, що дитяча творчість дає змогу мати об'єктивні дані для суджень про внутрішній світ учня і водночас допомагає усвідомити, що таке молодший школяр не лише з суб'єктивного погляду, а на підставі цього об'єктивного матеріалу.

Дуже багато уваги дитячій творчості приділяли такі видатні педагоги, як: І.П.Волков, О.А.Захаренко. Ними створено оригінальні системи виховання і навчання, в центр яких вони поставили дитину як унікальну, неповторну, самостійну особистість. Їх поєднує й чуйне ставлення до дітей, глибока повага до особистості кожного школяра і непохитна віра у дитячій обдарованості, праві на самовизначення. При цьому, головними положеннями педагогічних поглядів І. П. Волкова, О. А. Захаренка є вимога розвитку творчого потенціалу усіх вихованців.

Процес творчості вивчався багатьма дослідниками в основному в напрямі пошуків його загальної схеми, виділення основних ланок.

Так, О. М. Матюшкін [33, с.31], який у 80-х роках розробив оригінальну модель творчої обдарованості, називає такі ознаки креативних здібностей:

- ◆ пізнавальна мотивація, що виражається у дослідницькій, пошуковій активності;
- ◆ здатність долати сформовані настанови, звичні підходи, стереотипи;
- ◆ оригінальність;
- ◆ швидке виявлення розв'язання проблеми;
- ◆ розумова активність;
- ◆ чутливість до новизни стимулу тощо.

При цьому, механізм процесу творчого засвоєння знань характеризує так:

- ◆ створення проблемної ситуації та постановка проблеми;
- ◆ використання відомих способів розв'язування;
- ◆ розширення області пошуку способів розв'язування;
- ◆ реалізація знайденого принципу;
- ◆ перевірка розв'язку.



Велике значення у розвитку дитини належить музиці. З цим видом мистецтва діти знайомляться з перших днів свого життя, слухаючи колискові пісні, а пізніше, намагаючись видати голосом протяжні звуки, ритмічно рухатись в "такт" музиці і ін. Саме в роки дитинства закладається основа на якій пізніше буде збудовано художні смаки людини, її уявлення, фантазія та активна естетична позиція. Потрібно зазначити, що велику роль у музичному навчанні та вихованні відіграє дитяча музика, адже століттями в народі, поруч з дорослими, складаються спеціально і дитячі пісні, хоріві та інструментальні твори. Здавна думали про дітей видатні композитори І. Бах, В.Моцарт, Л.Бетховен, Р.Шуман, І.Брамс, П.Чайковський, М. Лисенко, К.Стеценко, Я.Степовий та багато інших. Вони створили досить велику кількість прекрасних творів, які відкривали і відкривають дітям шлях у світ великого мистецтва.

Протягом XII-XV ст. створюється вокально-хорова школа на національній основі. Постійна зміна ладів з використанням різноманітних прийомів композиції вносила різноманітність і справляла значний естетичний вплив на слухачів. У процесі музичного навчання і виховання використовувались також зразки народної творчості. Саме вона зберегла згадки про тісний зв'язок церковної грамоти і співу. У цей період у Києві розпочинається підготовка співаків, які стали і першими вчителями церковного співу.

Поступово в існуючі хори дорослих вводилась значна кількість хлопчиків. Дитячі голоси стали особливо необхідні з переходом від древньоруського-одноголосного співу до багатоголосся. Особливе місце відводилося хоровому співу в духовних училищах, де, як відомо, навчалося багато хлопчиків.

Якщо до кінця XVI ст. хорова справа в Україні спрямовувалась на культові потреби, то з початку XVII ст. формується нова педагогічна і виконавська школа співу, характерною особливістю якої стала спрямованість на масове естетичне виховання. У Києві з'являються приватні хори. За прикладом царського заводять хори бояри, прибічники царя, а також особи духовного сану. В ході навчання співу та при виконанні "пісне співів" цінився світлий, ніжний звук. Негативне ставлення було до грубого співу.

З середини XVII ст. в Україні було засновано спеціальні полкові школи, де теж значне місце займали заняття з хорового співу. У Запорізькій Січі було засновано спеціальну школу півчих, де вчили дітей козаків і готували кадри для козацьких полків. Як і козаки-воїни, школярі жили громадою. В них був наставник, котрий окрім виконання обов'язків учителя, дбав про виховання учнів. Тут навчали грамоті, хоровому співу та музиці і, таким чином, київські співацькі традиції набували дальшого поширення.

Поступово створювались особливі хори, які набирались із хлопчиків, юнаків, що мали добрі голоси. їх спеціально навчали виконанню складних хорових творів. У 1738 році в м. Глухові Чернігівської губернії була заснована спеціальна дитяча співацька школа. В ній були зібрані з усієї України хлопчики з хорошими голосами. Тут навчали світському (манерному) співу. За свідченням сучасників, голоси хлопчиків у глухівській школі відрізнялись особливою ніжністю і дзвінкістю.

Важливо відмітити, що поступово в процесі розвитку хорового співу складались і основи вокального виховання. З дитячих років співаки набували міцних навичок вірного і вільного звучання-цього вимагав стиль церковного співу. Застосовувалась вокалізація, вводились імпровізаційні прикраси, що розвивало гнучкість голосу.

Важливо відмітити, що музичне виховання ,навчання хоровому співу дітей в Україні ґрунтувалося на досвіді російської музичної педагогіки. Тут варто нагадати вплив ідей К.Ушинського, просвітницьку діяльність Л.Толстого, М.Пирогова, Д.Писарева, О.Сисоева, В.Одоевського. У сфері хорового виховання використовувався набуток прогресивних російських педагогів методистів шкільного співу – А. Пузиревського, С Миропольського, А.Касторського, П.Мироносицького, А.Маслова та ін. Активну роботу в Києві у цій галузі проводив Д.Зарін. Загальні методисти дотримувались думки про те, що музично-хорове виховання повинно охоплювати усіх без винятку дітей незалежно від їх музичних здібностей.

Як відомо, для розвитку хорового співу в Україні, в тому числі й дитячого, багато зробив видатний український композитор М. Д.Леонтович. Працюючи в семінарії, у школі вчителем співу, він широко і активно пропагував українську народну пісню, кращі зразки європейської музики. Він мріяв про організацію музичної освіти, яка охоплювала б дітей з перших років їх перебування у школі. Ним було створено "Практичний курс навчання співів у середніх школах України" з музичними ілюстраціями.

Понад 10 років (1903-1908, 1912-1917) займався хоровим вихованням дітей К.Г.Стеценко. За спогадами сина композитора В.К.Стеценка, це було не лише керівництво хорами, а й навчання дітей музичної теорії та сольфеджіо. К.Г.Стеценко займався методикою музичного виховання і написав ряд музично-педагогічних робіт, серед яких "Шкільний співаник" у 3-х частинах, "Початковий курс навчання дітей нотного співу" та інші.

Дуже цікаві і оригінальні методи роботи К.Г.Стеценка з хором. Так, він вимагав, щоб учитель у навчанні співу виходив з принципу, що спів - то є продовжена голосом мова: букву, склад, слово, речення треба спочатку правильно, якісно і чітко проказати, а потім проспівати. В цей спосіб треба навчати співам для того, щоб в учнів вироблялась гарна дикція, чого більшості співаків бракує. Велику увагу К.Стеценко приділяв розвитку правильного співацького дихання, щоб під час співу "положення корпусу було цілком натуральним", та багато іншого.

У наступні після революційні роки належній організації музично-хорового виховання дітей в Україні сприяли композитори П.О.Козицький, А.Я.Штогаренко, В.М.Верховинець, М.О.Гайворонський, Ф.М.Колесса, Я.С.Степовий. Оригінально методикою роботи з дітьми застосовував, зокрема, Василь Михайлович Верховинець. Цей талановитий педагог чудово поєднував спів великого хору із танцювальною групою, умів органічно пов'язати пісню з рухами.



Початок 90-х років відзначається розробкою, апробацією і виданням програм з музики для загальноосвітньої школи на національній основі, де основне місце належить хоровому співу.

Таким чином, проаналізувавши історію становлення дитячого хорового виховання в Україні, ми вважаємо:

➤ Хорове виховання займало головне місце у навчанні та вихованні підростаючого покоління, оскільки, протягом становлення музичного мистецтва як одного зі складових шкільних програм воно посідало одне з головних місць;

➤ Дитяче хорове навчання та виховання не втратило актуальності і сьогодні оскільки впливає на розвиток творчої активності завдяки тому, що це найдоступніший вид діяльності;

➤ Хорова діяльність у всіх своїх проявах дає можливість учням молодшої школи розвивати свої здібності та активувати свою діяльність.

Вокальними навичками є співацька установка, дихання, звукоутворення і звуковедення, дикція й чистота інтонування.

Співацька установка, створюючи сприятливі умови для виразного співу, забезпечує зручне положення корпусу, голови, правильне відкривання рота під час співу. Від неї залежать дихання і звукоутворення; крім того, вона дисциплінує і дітей, є першою організуючою ланкою колективного співу.

Під час співу важливе значення має дихання. Уміння чи невміння дихати позначається на якості звуку, чистоті інтонування й на інших характеристиках хорового звучання. Розрізняють три види співацького дихання: грудне, діафрагматичне і грудно-діафрагматичне (останнє вважають найраціональнішим). Педагогі-музиканти зазначають, що слід не акцентувати увагу дітей на диханні, а виробляти його в процесі навчання поступово, у комплексі з іншими вокальними навичками.

Важливою умовою хорового звучання є точне виконання звуків за висотою, тобто стрій і співацька інтонація. Хороший стрій у хорі залежить від того, якою мірою розвинений музичний слух учнів, від їхньої уваги та вміння володіти своїм голосом і співацькими навичками, від фізичного й емоційного стану співаків.

Готувати учнів до сприймання пісні можна також, ознайомлюючи їх з віршованим текстом. Виразно прочитавши слова, учитель проводить бесіду про зміст і настрій твору, пропонує дітям охарактеризувати відповідну музику, то виникла в їхній уяві.

Демонстрування пісні має бути художнім, виразним. Можливі різні шляхи: виконання пісні вчителем або учнями, підготовленими заздалегідь, використання грамзапису. Бажано чергувати різні варіанти.

У роботі доцільно урізноманітнювати методичні прийоми: «проспіваймо разом з фортепіано»; «а тепер самі»; «прослухайте, як я проспівую»; «співайте тільки дівчатка»; «а тепер тільки хлопчики»; «проспіваймо всі разом». Завдяки ньому діти неодноразово чують і відтворюють мелодію та й заняття урізноманітнюється.

Для виховання ритмічного відчуття дітям потрібно прищеплювати вміння бачити логіку ритмічного розвитку, знайомити з ритмічними моделями, які виходять за рамки звичайного: синкопи, тріолі, полі ритміка, акценти та інші ритмічні фігури.

Включаючи сучасні хорові твори в репертуар колективу, варто робити розширений аналіз твору, розкриваючи технічні особливості музичної мови. Аналіз повинен розкривати виразову суть складних у виконавському відношенні технічних прийомів хорового письма. Процес розуміння творів буде ефективним лише тоді, коли співаки будуть переконані, що всі технічні труднощі з художнього боку є виправданими. Тому після повного розбору твору з'являється бажання вчити даний твір, щоб почути бажаний художній ефект. Розуміння засобів хорового звучання, властивих сучасній музиці, – обов'язкова професійна здатність диригента і виконавця.

Висновки. Творча особистість учня передбачає наявність системи творчих якостей особистості учня, яка відображає його спрямованість на творчу діяльність, характерологічні особливості, творчі уміння та індивідуальні особливості психічних процесів, які сприяють успіху в творчій діяльності і за рахунок яких людина здатна діяти як творчо-активний суб'єкт в оточуючому середовищі.

Структура творчої особистості знайшла свій вияв у рівнях – низькому, середньому та високому. Кожний наступний рівень відзначається мірою виявлення визначених показників мотиваційної сфери, особистісних якостей, здібностей та психічних процесів.

Отже, за допомогою продуманої системи вправ керівник музичного колективу або вчитель музики зможе навчити дітей відчувати красу хорового звучання найменшої частинки музичного матеріалу, навіть виконання одного звуку в залежності від емоційно-образного змісту. Особливо важливі ті вправи, які спеціально готують дітей до виконання сучасної музики, знайомлять з рисами хорового письма і виконавськими прийомами (спів чистих кварт, різних збільшених та зменшених інтервалів, хроматичних побудов, секундових поєднань). Такі вправи допоможуть оволодіти мелодикою сучасної мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анджейчак А. Психолого-педагогічні умови формування творчої особистості дитини в освітньо-виховних закладах // Обдарована дитина. – 2000. – № 5. – С. 8-13.
2. Барановська І.Г. Музично-естетичний розвиток підлітків // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць /Ред. кол. О.Г. Мороз, Н.В.Гузій (відповідальні редактори) та інші. Вип. 4 (14). – К.: НПУ, 2005. – С. 217 - 220.
3. Борисова Т. Методика підготовки майбутніх учителів музики до естетичного виховання школярів засобами музично-театрального мистецтва: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Борисова Т. – Київ, 2006. – 197 с.
4. Давидов В. В. Психологический словарь / В.В.Давидов, А.В. Запорожець. -М.: Педагогика, 1982. - 178 с.
5. Комаровська О. Художня творчість школярів у позаурочний час // Мистецтво та освіта. – 2003. – №3. – С. 20–25.
6. Комісаренко Н.О. Особливості творчої діяльності молодших підлітків у позакласній роботі // Початкова школа. – 2007. – №6. – С.6-7.
7. Конаржевский Ю.А. Системный подход к анализу воспитательного мероприятия. -Челябинск, 2001. – 93 с.
8. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі. – Харків: Веста, 2006. – 256 с.



Олексій ПОНЗЕЛЬ
ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ ПРОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
НА УРОКАХ МУЗИКИ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)
Науковий керівник – народна артистка України, професор Валькевич Р. А.

Актуальність теми. Актуальність формування національної свідомості молодших школярів засобами музичного фольклору в системі національної освіти зумовлюється потребами державотворення, а саме: становленням громадянського суспільства в Україні, процесом відродження нації та реалізацією потреби особистості в самовизначенні та самоствердженні.

Сучасне українське суспільство становить складне перехідне суспільство, у якому продовжується формування системи базових національних цінностей.

Мистецтво вишукує свої, історично найбільш дієві засоби впливу на людину й суспільство. Завдяки цьому значно зростає роль мистецтва у формуванні національної свідомості громадян, особливо молоді.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Збагачення змісту та педагогічних засобів навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи народним досвідом виховання особистості обґрунтовано в дослідженнях: О.Воропай, М.Грушевського, О.Духновича, П.Житецького, Я.Каменського, М.Костомарова, П.Куліша, М.Максимовича, В.Сухомлинського, К.Ушинського, П.Чубинського, Д.Яворницького (виховання особистості на традиціях і звичаях українського народу); М.Глушко, Т.Гонтар, Г.Павлуцького, С.Павлюка, М.Сумцова, П.Чубинського (взаємозв'язок змісту художньо-трудової діяльності дітей з традиційними автентичними діями); Т.Мацейків, Е.Сявко (уведення системи автентичних дійств у зміст з народознавства); Т.Байбари, В.Киричок, М.Лещенко, Л.Масол, О.Савченко, В.Сироти, О.Рудницької, Г.Тарасенко, В.Тименка, К.Чорної, Т.Шевчука (дидактичні аспекти реалізації змісту навчання, збагаченого національними традиціями і звичаями); Н.Бібік, М.Вашуленка, В.Ільченко, Л.Кочиної, В.Паламарчук, О.Савченко, В.Тименка (дидактичні напрями інтеграції багатокомпонентного змісту початкової освіти в сучасних умовах); А.Бакушинського, І.Богуславської, В.Василенка, В.Вишняківської, В.Воронова, В.Прядко (взаємозв'язок змісту декоративно-прикладного мистецтва з традиціями, звичаями та календарно-обрядовими святами); О.Воропай, Б.Гринченко, Л.Данченко, Л.Любарської, Н.Миропольської, І.Огієнка, М.Стельмахович, С.Русової (спільна художньо-трудова діяльність батьків, учнів та педагогів у сюжетних діях календарно-обрядових ритуалів та свят).

Серед видатних вітчизняних і зарубіжних учених-педагогів проблему формування основ національної самосвідомості засобами музичного фольклору займалися Я.Коменський, Г.Сковорода, К.Ушинський, О.Духнович, А.Дістервег, Г.Ващенко, І.Огієнко, С.Русова, Дж.Дьюї, А.Макаренко, С.Френе, Я.Корчак, В.Сухомлинський.

Різні аспекти формування національної самосвідомості також розглянуто в дослідженнях філософів, психологів та педагогів (І.Бех, І.Бичко, Ю.Бромлей, Й.Вирост, О.Вишневецький, О.Докукіна, В.Жмир, І.Зязюн, І.Касьянов, В.Кремень, С.Кримський, В.Кузь, І.Курас, Ю.Римаренко, Ю.Руденко, З.Сергійчук, М.Стельмахович, М.Пірен, Г.Філіпчук, К.Чорна та ін.).

Низка педагогічних досліджень підтверджує особливу роль музичного мистецтва в духовному, національному та естетичному становленні учнівської й студентської молоді (О.Апраксина, Л.Масол, С.Мельничук, В. Ражникова, Л.Хлебнікова та ін.).

Сучасна популярна естрадна музика, випереджаючи інші види музичного мистецтва, стає пануючою формою дозвілля. Вплив популярного естрадного музичного мистецтва на особистість, зокрема, на її естетичну свідомість, емоційно-почуттєву сферу відображено в соціологічних дослідженнях А.Болгарського, Б.Брилліна, В.Дряпіки, І.Климук, О.Семашка.

Метою статті є обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування основ національної свідомості учнів початкових класів на уроках музики.

Виклад основного матеріалу дослідження Проблема виховання громадянина має тривалу історію наукового аналізу. Дослідники педагогіки античності (Г.О.Голубева, Г.С.Жураковський і ін.) вважають, що домінуючими в ній були дві тенденції, дві ідеї виховання. Одна, що бере початок від Сократа, пов'язана з ідеєю громадянського виховання, друга, яку відстоював Антисфен Афінський, започаткувала традиції вільного виховання. Вивчення текстів античних авторів переконує, що найяскравішою животною ідеєю стосовно формування особистості виступає ідея національного виховання – як відповідь на суспільну потребу привести у відповідність інтереси суспільства та інтереси особистості.

На тренях нашої держави про національне виховання згадується ще в “Повчанні...” Володимира Мономаха. В ньому подаються настанови щодо відношення до власного дому, до рідного краю, до близьких. А ще, щоб діти розвивали свою хоробрість, мудрість дається порада читись. Хоча в творі прямо не живається термін “національна самосвідомість”, проте суть змісту зводиться саме до цього поняття.

Про патріотів України говориться в творі “Літопис Самійла Величка”. Отже, різноманітні літературні джерела свідчать, що витоки виховання національної свідомості сягають давніх часів.

Першим науковим дослідженням в галузі національної педагогіки є дослідження педагогіки Олександра Духновича. У той час першочерговим завданням школи вважалося виховання патріотичних почуттів, національної гордості, честі, усвідомлення себе як частини національної спільноти, поважливого ставлення до інших народів [20, с.12].



Саме ці ідеї озвучив у своїх працях О. Духнович. У праці “Народна педагогіка в користь училищ і вчителів сільських” він стверджував: “Люби свій народ не тому, що він славний, а тому що він твій. Будь вірний своїй Батьківщині - це твоя колиска. Хто не любить свою Батьківщину, гої сирота, без батька, без матері, без усього” [49, с.17].

Основою в поглядах О.Духновича виступає ідея народності, головним напрямком якої є виховання у дітей працьовитості, порядності, людяності, добродійності. Велике значення він надавав фольклору як важливому засобу вивчення “народного духу”, поширення ідей народності і патріотизму. О.Духнович наголошував, що саме у прислів'ях, приказках, піснях, скоромовках відображено весь культурно-історичний шлях українського народу, а отже, саме вони є потужним засобом для виховання підростаючого покоління [51, с.15].

Саме тоді, у перші десятиріччя ХХ ст. починається відродження національного шкільництва. З'являється мережа “Просвіти”, що ставили перед собою цілу низку навчально-вихованих завдань, зокрема, загальноосвітня діяльність серед народу, ознайомлення з історією та культурою України, виховання національної свідомості, відкриття шкіл, організація лекторів, заснування бібліотек, проведення концертів, вечорів тощо.

Молодіжні організації намагалися сформувати новий тип українця з притаманними йому рисами (витривалістю, вихованістю, високою моральністю, з розвиненим почуттям патріотизму і громадянської свідомості).

Для педагогічного розуміння сутності виховання національної самосвідомості важливими є погляди українських вчених початку ХХ століття – Г.Ващенко, М.Грушевського, І.Огієнка, С.Русова, Я. Чепіги та інших.

Чимале поле діяльності для усвідомлення національної свідомості відкривають нам політичні діячі, ті хто безпосередньо закладав підвалини держави Україна, керував її розбудовою і поклав за її щасливу долю та життя. Серед таких можна назвати Михайла Грушевського, Юрія Коцюбинського, Івана Огієнка (Іларіон). Національне виховання не обходиться без державних та патріотичних діячів. Серед тих, хто створював молоду українську державу, був кращий син українського народу, який проявив свій талант у галузі науки, культури, освіти, своє життя приніс на вівтар України. Та замість заслуженого шанування і доброї людської пам'яті був свідомо вилучений із когорти патріотів і заклеюваний тавром зрадника. Сьогодні ми відкриваємо ім'я патріота Івана Івановича Огієнка. Сучасники називали його людиною “енциклопедичних знань” [35, с.112].

Ідеї І.Огієнка про створення національної школи як гаранта розвитку нації підтримала талановита українка С.Русова, стверджуючи, що освіта і навчання мають відповідати національним інтересам, ураховувати звичаї, традиції, особливості українського народу [24, с.19].

За відродження української національної культури і української школи виступав Г. Ващенко. Талановитий український педагог зазначає, що в національному виховному ідеалі віддзеркалюється сутність українського патріотизму. До змісту національної свідомості Г.Ващенко включає віру в Бога, моральні закони творення добра, загальнолюдські та національні цінності.

Видатний педагог В.Сухомлинський надавав великого значення роботі з патріотичного та громадянського виховання. Саме такі форми, як екскурсії та походи в природу, місця бойових дій Великої Вітчизняної війни, розповіді про героїчне минуле народу наповнюють дитячі серця гордістю за власну країну, складають “пам'ять серця”. “Ми піклуємося про те, – наголошував педагог, щоб у свідомості, в емоційній пам'яті дітей зберігалися, назавжди залишалися найдрібніші деталі рідної природи, ті незабутні куточки, з яких поступово утворюється світ, дорогий людині” [9, с.37].

Національна самосвідомість народу – це відносно стійка система уявлень, понять про себе, свою культурно-історичну самобутність, особливості свого світовідчуття, мислення, емоцій, волі, практичної діяльності тощо.

Важлива роль у виховання національно свідомих громадян належить початковій школі. Адже основна їх функція закласти основи формування усіх громадянських якостей. А засобами формування національної самосвідомості є, насамперед, народна педагогіка. У формуванні національної самосвідомості також має велике значення комплексне використання поетичного, пісенного, хореографічного, драматичного мистецтва, що широко запроваджується в практику сучасного навчального закладу. Тільки такі представники народу, котрі пишаються його історією, культурою, мовою, спроможні досягнути надбання загальнолюдських цінностей і стати високоморальними людьми [50, с.11].

“У школах, ліцеях, гімназіях, коли заходить мова з дітьми про їхні родоводи, то виявляється, що більшість не знає своїх прадідів, половина не знає, як величати своїх дідів, і більшість не відвідує могил своїх предків. Отчий дім, його сімейне вогнище, родинні традиції, батьківське слово, авторитет старших, ввічливість, гречність, шанобливість, – усі ці духовні скарби у сучасному житті певною мірою знецінюються, нівелюються, втрачаються” [39, с.21].

Національна самосвідомість містить великий потенціал упорядкування думок і поведінки сучасної молоді. Це різновид свідомості певної соціальної спільноти, що ґрунтується на прагненні національної інтеграції. Національна самосвідомість ніби виростає з національної самоповаги – морально-етичної оцінки нацією своїх власних вчинків і культурних надбань.

Народ, нація України – це єдине соціальне ціле, оскільки її етноси мають однакову історичну долю, подібний спосіб життя, мешкають на одній території, відчувають належність до єдиної Історичної



спільності. Загальнонаціональна мета - розбудова держави - вона й повинна згуртувати людей різних етносів в єдиний український народ. Нація - найвища форма організації суспільства, об'єднання людей.

Значення музики як чинника національного виховання особистості полягає і в морально-естетичному характері її впливу: емоційний зміст твору стає стимулом для формування та вияву почуттів, емоційним фоном життя й діяльності людини. Ось чому думи та історичні пісні, виконувані кобзарями та лірниками, відігравали значну роль у житті народу. І.Франко мав усі підстави писати, що «думи та пісні виховували нові покоління, вливаючи в них з материнським молоком того самого геройського духу, котрим жили батьки» [9, с.37].

Успіх формування національної свідомості насамперед залежить від педагога. Тому він повинен знати сутність національної свідомості, а також вікові, психологічні й етнічні особливості учнів, втілювати в собі високі патріотичні, громадські якості.

Педагогові варто знати рівень національної самосвідомості кожного вихованця. Адже навіть школярі з високим рівнем вихованості можуть дещо знижувати його, якщо не беруть участі в цікавих і суспільно корисних справах. Своєчасно помітити це і внести відповідні корективи в роботу з такими школярами, зробити все, аби не виникло послаблення національної самосвідомості – першочергове завдання педагога.

Найпоширенішим методом діагностики національної самосвідомості є метод включеного спостереження. Спостерігаючи за школярами, педагог фіксує виявлення у них явища, що вивчається – через вчинки, моторні і вербальні реакції, вираз обличчя тощо. Звичайно, найімовірніше про наявність якості судять на основі сукупності відповідних вчинків за певний проміжок часу (півріччя, рік тощо) у різноманітних ситуаціях шкільного життя. Хоча при цьому слід зважати на ту обставину, що далеко не кожний зовнішньо усвідомлений вчинок є насправді таким, оскільки не має відповідної емоційної основи і здійснюється учнем під імперативним впливом учителя.

Отже методи спостереження, введення учнів у складну ситуацію, аналіз одержаних даних є найбільш надійними методами, але у роботі з молодшими школярами їх слід використовувати обережно.

Дослідження психологів В.Н.Шацької, С.А.Карцевої переконують у тому, що в молодших школярів легко викликати любов до слухання музики і співу, вони з задоволенням виконують ті пісні, у яких можуть виразити своє відношення до навколишнього.

Щоб дитина естетично сприймала музичний твір, треба навчити її співвідносити його зміст із засобами музичного зображення. Веселій, танцювальній мелодії найчастіше відповідають швидкий темп, голосне звучання, запальний ритм; сумній мелодії – тихі звуки, повільні рухи.

Естетичні почуття, так само як і моральні, не є вродженими. Вони вимагають спеціального навчання і виховання. У формуванні естетичного сприйняття музики, зокрема пісенно-обрядового фольклору, величезну роль грає збагачення дітей спеціальними заняттями. Слухаючи невеликі музичні твори, учні 2-3 класів здатні досить чітко і тонко розібратися в музичному творі і влучно його охарактеризувати. Знайомлячи учнів 1-3 класів з біографією композитора, з тими умовами, в яких був написаний конкретний музичний твір, розкриваючи дітям його задум і властиві музиці засоби виразності і їхні позначення у нотному записі, учитель підвищує в дітей не тільки інтерес до музики, але і здатність слухати, сприймати і тонко розрізняти твори різних жанрів.

Все це свідчить про те, що на уроках музики в початкових класах особливу увагу необхідно приділяти вивченню українських народних пісень, тому що це споконвіку українська культура, а молодші школярі в основному забувають. Пісні – самий масовий і популярний жанр фольклору. Їх створює весь народ, від малого до великого.

Найефективнішим процес освоєння фольклорної творчості молодшими школярами стає за умови врахування принципу образно-ігрового входження в музику. Він полягає в створенні образно-ігрових ситуацій, які вимагають від дітей перевтілення, активної творчої роботи, фантазії, уяви. В народному мистецтві виконати пісню – значить “зіграти” її. Сценарій гри-пісні дітям невідомий завчасно, тому вони самі вибирають собі роль і знаходять ті виражальні засоби, які, як вони вважають, необхідні для передачі художнього образу. Вчитель обов'язково повинен на рівні з дітьми “творити” і виконувати свою роль. Принцип образно – ігрового входження в музику тісно пов'язаний з імпровізаційністю.

Висновки. Особлива ефективність впливу музичного фольклору полягає в тому, що у різних учнів актуалізуються різні, суттєві переживання. Учень не просто виховується, а розвивається у най значущому для нього напрямі. Тому виховання музикою має найточніше, найдоцільніше спрямування на розвиток духовного світу кожного школяра. Воно не є ізольованим процесом, а пов'язується із загальним розвитком учня, здійснюється у контексті становлення цілісної особистості.

Слід враховувати, що вплив музичного фольклору на особистість складається з численних слухацьких вражень, які накладаються одне на одне, поступово збагачуючись і поглиблюючись. Робота над кожним твором має вводити школярів у світ глибоких почуттів і роздумів: про добро і зло, любов і ненависть тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артемова Л. Щоб дитина хотіла і вміла вчитися // Початкова школа. – 2011. – № 5. – С 6 - 7.
2. Бійчук Г.Л. Родина і національний ідеал людини // Українська родина / МО України; Київський міжрегіональний інститут удосконалення вчителів ім. Б.Грінченка. – К., 2006. – С.777 – 779.
3. Борисова Т.Б. Мистецтвознавчі аспекти підвищення кваліфікації працівників культури / Т.Б.Борисова // Актуальні питання культурології. – Рівне: РДГУ, 2006. – Вип. 4. – С. 144 – 145.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
5. Гнупень Я.В. Виховна робота в сучасних умовах: теорія і методика. – Тернопіль, 1996



6. Гуцан Л.А. Виховання в учнів молодшого шкільного віку позитивного ставлення до народних традицій в урочний та позаурочний час // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції "Соціально – педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу". – Київ: РННЦ "ДІПІТ", 2009. – С. 187 – 191.
7. Кошіль М. Народне мистецтво – джерело національного виховання // Рідна школа. – 2000. – №6. – С. 52 – 54.

Юлія ПОЧКУН

ПРОБЛЕМА МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ НА ТЕРЕНАХ ЄЛИСАВЕТГРАДЩИНИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Колоскова Ж.В.

Постановка проблеми. Проблема взаємодії культур та міжкультурного діалогу є однією з провідних для сучасного культурного осередку, оскільки ця форма комунікації сприяє прояву творчої сутності людини через пізнання іншої. У філософському розумінні поняття діалогу культур визначають як процес спілкування культур, у ході якого має місце їх взаємна трансформація та різновид міжкультурної взаємодії, метою якого є обмін змістом культур при збереженні ними своєї самобутності. Чинниками, що складають основу розвитку діалогу між культурами, є історична спільність (наприклад, між слов'янськими народами), спільність господарчих інтересів, політичні стратегії, релігія – тобто необхідним є певне підґрунтя, на основі чого формуються певні «точки дотику», на базі яких виникає взаєморозуміння. Але історія знає випадки, коли налагодженню комунікацій сприяла взаємна любов до мистецтва, на ґрунті якої виникали родинні й дружні стосунки. Зокрема, спільність культурних запитів стала головним чинником зв'язку родин Шимановських, Блюменфельдів, Нейгаузів, Таубе, Пржишиховських, Крушинських, Залеських, Збишевських, Шанявських, Івашкевичів, Новицьких, які мешкали на Єлисаветградщині та майже всі зробили певний внесок в розвиток музичної культури України, Росії, Польщі, Німеччини, Ізраїлю та інших країн [3, с. 106].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження єлисаветградського регіону, передусім спрямоване в історично-педагогічну площину, було проведене такими науковцями, як П. Бульдович, В. Вдовенко, О. Гур'янова, І. Добрянський, М. Дубінка, А. Іванко, Н. Калініченко, Ж. Колоскова, В. Корецька, В. Кравцов, В. Кудіна, О. Люта, І. Мудрий, І. Мурована, Г. Перебийніс, О. Перцов, В. Постолатій, О. Притюпа, Т. Печериця, Л. Рябовол, А. Семез, Б. Хижняк, І. Чернишенко, О. Філоненко та ін.). Також вивченням Єлисаветградщини займаються такі краєзнавці, як В. Білошапка, В. Боско, О. Чуднов, С. Шевченко, С. Янчуков та ін. Висвітленню процесів музичного мистецтва досліджуваного регіону присвячене дисертаційне дослідження М. Долгіх "Становлення музичного професіоналізму Єлисаветградщини (1900 – 1920-ті рр.)". Цінним внеском у висвітлення процесів музичного мистецтва є колективна монографія за редакцією О. Полячка «Шимановські, Блюменфельди, Нейгаузи: музичні родини на перехресті культур», яка розкриває маловідомі факти з генеалогії, життєвого та творчого шляху зазначених музичних родин. Окремим джерелом інформації про життя і творчість видатних особистостей досліджуваного регіону є їх спогади та епістолярна спадщина (Г. Нейгауз, Г. Поляновський, Я. Івашкевич та ін.), а також спогади їх біографів чи родичів (П. Волкова, М. Тарковська, Г. Нейгауз-молодший).

Мета нашого дослідження – проаналізувати чинники міжкультурного діалогу на теренах Єлисаветградського повіту.

Основний виклад статті. Місто Єлисаветград походило від фортеці св. Єлисавети (1754 р.), межі якої після переведення з війського відомства до громадянського було розширено й заселено різним за національним складом населенням. Ця етнонаціональна неоднорідність складу мешканців стала особливістю культурного розвитку регіону, оскільки віротерпимість та толерантність була закладена в ньому з самого початку. Переселенці, які набули нову малу батьківщину, вже були готовими до міжкультурної комунікації і швидко розвинули здібності до міжкультурної компетентності. На думку кропивницького краєзнавця, К. Шляхового, переселення представників різних етносів, які згодом були асимільовані українцями, однозначно збагатило ментальний, культурний та генетичний фонд населення Єлисаветградського регіону. Його твердження ґрунтуються на теорії позитивної метисації, згідно якої міграція (міжнаціональне) змішування забезпечує у потомства наявність величезного спектру інтелектуальних можливостей. У якості прикладу К. Шляховий наводить прізвища відомих творчих особистостей – визначного українського поета Є. Маланюка та живописця І. Похитонова, які походили від сербів [12].

Продовжуючи його думку, слід доповнити низку талановитих виходців Єлисаветградщини, батьки яких представляли різні етноси, прізвищами видатної арфістки К. Ерделі та поета й перекладача зі східних мов А. Тарковського. Серед талановитих представників етнонаціональних меншин досліджуваного регіону також можна відзначити композитора Ю. Мейтуса, скрипала В. Гольдфельда, письменника та музикознавця Г. Поляновського, композитора і піаніста К. Шимановського, поета Дон Амінадо, піаністів та композиторів Фелікса і Сигізмунда Блюменфельдів, хіміка Мозеса Гомберга. Співіснування різних етносів стало причиною міжкультурного діалогу, що сприяв створенню нового пласту культурних цінностей та здійснював вплив на формування культурно-освітнього життя Єлисаветградщини.

І. Також сприяла культурному діалогу і система загальної освіти регіону, спрямована на розширення світогляду, сприйнятливості мистецтва та загальний культурний розвиток учнівської молоді. Передусім потрібно згадати про унікальний чоловічий навчальний заклад – Єлисаветградське земське реальне училище (ЄЗРУ), випускниками якого були поет та письменник Є. Маланюк, театральний режисер Г. Юра, письменник Ю. Яновський, художники О. Осмьоркін та П. Покаржевський, педагог і піаніст Ф. Блюменфельд, польський композитор К. Шимановський, український фольклорист А. Конощенко



(Грабенко). Однокласниками були один з корифеїв українського театру П. Саксаганський (П. Тобілевич), поет О. Тарковський та громадський діяч Є. Чикаленко. ЄЗРУ було центром наукової думки й мало потужний викладацький склад. Окремо слід визначити одного з фундаторів слов'янської філології В. Григоровича; археолога й дослідника історії краю В. Ястребова; талановитого педагога, вчителя французької мови М. Блюменфельда; вчителя фізики Р. Шишиховського, який заснував училищну метеорологічну станцію; викладача хімії та природознавства Г. Близна, який першим на півдні Російської імперії заснував астрономічну обсерваторію; академіка портретного живопису П. Крестноосцева, який відкрив при училищі знамениті Вечірні рисувальні класи [9, с. 138]. Викладачі реального училища створювали свої підручники та друкували їх у елісаветградській друкарні. Високий рівень викладання та вимог до рівню знань учнів, терпимість до української мови (за спілкування українською мовою не було переслідувань, як у державних навчальних закладах), залізна дисципліна, що ґрунтувалася на взаємоповазі вчителів та учнів та прекрасна атмосфера – все це формувало ґрунт для того, щоб вихованці ЄЗРУ стали видатними суспільними діячами. Зауважимо, що діяльність ЄЗРУ набула особливого значення у сфері організації народних читань. На цих культурно-просвітницьких заходах наприкінці XIX століття засобами використання синтетичного впливу музичного, графічного і образотворчого мистецтв, літератури та фотографії підвищували рівень загальноосвітніх, професійних та прикладних знань слухачів, а також покращували естетичний смак населення [5].

Іншим навчальним закладом високого класу була Єлісаветградська чоловіча класична гімназія, що належала до найбільш культурних та естетично розвинутих закладів Херсонської губернії. Її випускниками були не тільки майбутній голова уряду УНР Володимир Винниченко, але й композитор Юлій Мейтус, письменники Ярослав Івашкевич і Дон Амінадо, видатні фізики Ігор Тамм та Борис Гессен, винахідник антифризу Мозес Гомберг та винахідник «Катюші», один з піонерів ракетної техніки Георгій Лангемак. Гімназія мала 8 основних класів та два підготовчих. Серед основних предметів були Закон Божий (німці, поляки, євреї були звільнені від вивчення цієї дисципліни), російська мова, логіка, латина, грецька, старослов'янська, німецька і французька, польська за бажанням, математика, фізика, космографія, географія, чистописання (1-8 класи), законодавство, філософія, гімнастика, співи, малювання. 40% навчального часу було присвячено вивченню мертвих мов, оскільки вважалося, що вивчення латини та давньогрецької сприяє не тільки ознайомленню учнів з пам'ятками античної культури, але й розвитку гнучкого мислення.

Сама атмосфера чоловічої гімназії сприяла формуванню художнього смаку та відчуття естетичної насолоди й була просякнута мистецтвом настільки, що спонукала вихованців до самостійної творчої діяльності – організації аматорських оркестрів з метою колективного музикування та придбання першого диригентського досвіду роботи на базі гімназійного хору. Про високий рівень музичної освіченості та громадської ініціативи свідчив і той факт, що гімназисти добровільно займалися музично-просвітницькою роботою серед населення [7, с. 16-19].

Традиція проведення музично-літературних вечорів, яка була запроваджена більшістю середніх навчальних закладів Єлісаветграда, була підхоплена й чоловічою гімназією. Позитивною рисою цих заходів було об'єднання зусиль декількох закладів, наприклад, чоловічої та жіночої гімназій (особливо, якщо згадати, що у середній школі кінця XIX – початку XX століття було запроваджене роздільне навчання хлопців та дівчат). Завдяки цій співпраці, вихованці мали можливість брати участь у мішаних колективах, набувати нових слухових вражень та виконавських навичок, що, безперечно, сприяло розширенню музичного світогляду гімназистів та вносило різноманіття у культурне життя міста. Результатом сумісної роботи гімназичних хорових та оркестрових колективів була підготовка цікавих програм, до яких входили складні вокально-хорові твори П. Чайковського, камерно-інструментальні твори Й. Баха та зразки української народної пісенності [4, с.95].

Естетичне виховання учнів елісаветградського комерційного училища теж було на високому рівні. Згідно навчального плану, учні вивчали як співи, так і малювання. При цьому малювали вони не тільки на уроках образотворчого мистецтва, а і на заняттях з літератури та історії [10, с.4]. На наш погляд, це був цікавий досвід використання міжпредметних зв'язків, оскільки такий нестандартний урок надавав учням наочний приклад того, що у житті все взаємопов'язано. Зауважимо, що інтеграція в наш час є одним з провідних принципів конструювання освітнього процесу, проведення ж подібних уроків у XIX столітті, безумовно, свідчило про педагогічну обізнаність викладачів та їх знайомство з теоріями видатних педагогів різних часів, зокрема Я. Коменського, Й. Песталоцці, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін.

Високий рівень музичної підготовки вихованців елісаветградських середніх навчальних закладів сприяв їх залученню до участі у позашкільних музичних колективах. Зокрема, на шпальтах газети «Голос Юга» міститься згадка про добре підготовлений виступ студентського струнного оркестру під керівництвом Н. Мілеанта та студентського хору під орудою А. Коссовського.

Отже, високий рівень організації середньої освіти на Єлісаветградщині та його зв'язок з музично-культурним життям регіону, безумовно, сприяв загальному розвитку молоді особистості й естетичному розвитку зокрема та слугував однією з підвалин, на яких створювалися умови для розвитку міжкультурного діалогу на теренах регіону. Іншим чинником розвитку діалогу культур стала поява закладів професійної музичної освіти, значення яких неможливо переоцінити. Мова йде про музичну школу подружжя Нейгауз, яка стала не тільки одним з перших професійних осередків музичної освіти на Єлісаветградщині, а й виховала плеяду видатних митців – українського композитора Ю. Мейтуса, піаніста, професора Варшавської консерваторії, А. Таубе, піаністку, професора Ленінградської державної консерваторії, В. Розумовську, видатного піаніста, народного артиста РРФСР, Г. Нейгауза.



Також відомою у Єлисаветграді та за його межами була музична скрипкова студія Й. Гольденберга, випускниками якої стали випускник Брюссельської Королівської і Санкт-Петербурзької консерваторій, професор Свердловського, Київського, Львівського, Мінського вищих навчальних закладів В. Гольдфельд, музикознавець Г. Поляновський, скрипаль-виконавець світового рівня М. Саулович (псевдонім – Міша Ельман), перший диригент-виконавець Сьомої симфонії Д. Шостаковича у блокадному Ленінграді К. Еліасберг [1, с. 63].

На думку сучасних дослідників, існування в Єлисаветграді скрипкової школи такого рівня, як студія Й. Гольденберга, спонукало відомих скрипалів приїздити сюди на гастролі, а жителям міста надавало перспективу ознайомитися з кращими зразками музичного виконавства. Так само родинам Нейгаузів та Шимановських елисаветградці зобов'язані можливістю слухати гру Л. Годовського та А. Рубінштейна [8, с. 70–71].

Ж. Колоскова вважає, що діяльність елисаветградських музичних шкіл та студій з підготовки музикантів була ефективною, а рівень викладання – високим. На її думку, доказом цього є факти вступу випускників до вищих музичних закладів – консерваторій та випадки продовження навчання у кращих музикантів того часу. Це було можливим лише за умови якісної підготовки в межах початкового закладу, який надавав знання, уміння та навички на рівні середнього закладу – музичного училища.

До музично-викладацького складу шкіл досліджуваного регіону входили спадкоємці різних музичних виконавських шкіл – петербурзької, німецької, московської, польської, чеської, – методичні традиції яких тісно взаємодіяли і сприяли формуванню професійної виконавської школи на Єлисаветградщині. На думку О. Михайличенка, тенденція до синтезу різних національних музичних культур характеризувала процес музичного виховання й навчання на теренах всієї України й сприяла формуванню системи суто національної професійної музичної освіти [6, с. 20].

Отже, з відкриттям перших приватних музичних навчальних закладів розпочався новий етап у розвитку музичної освіти на Єлисаветградщині, позначений вихованням професійних музичних кадрів, які своєю діяльністю сприяли не тільки піднесенню загального рівня музичної освіти в регіоні, а й вплинули на розвиток радянського та світового музичного мистецтва.

Разом з тим наприкінці XIX століття на Єлисаветградщині почалося підсилення просвітницьких тенденцій, що сприяло виникненню активно діючих просвітницьких товариств та культурних осередків, які засобами пропаганди найкращих зразків російської і світової музики сприяли розвитку культури та освіти Єлисаветградщини. Серед них відзначимо Товариство любителів витончених мистецтв, Товариство поширення грамотності та ремесел, Товариство камерної музики, Товариство любителів науки та мистецтва тощо. Аналіз членського складу елисаветградських культурно-просвітницьких товариств засвідчив, що в різних музично-освітніх установах працювали одні й ті ж люди, зокрема, важливою була організаційна діяльність музичних династій, а змістові й методичні аспекти музичної освіти аматорів і професіоналів багато в чому зближувались та взаємодіяли. Це є свідченням єдності музично-освітнього простору, яка, на думку С. Дорошенко, виступає однією з головних особливостей процесу, змісту та організації музичної освіти в провінції [2].

Єдність музично-освітнього простору в масштабі Єлисаветграда засвідчує, наприклад, діяльність музичної династії Нейгаузів, де батьки і діти не тільки займалися викладацькою діяльністю, але й брали участь у культурно-просвітницькому житті міста, виконували громадські обов'язки та виявляли активну громадянську позицію.

Енергійна діяльність громадських культурно-просвітницьких товариств була свідченням високого загального рівня культури елисаветградців, який було належним чином відзначено дослідниками. Зокрема, П. Волкова, упоряднича спогадів А. Тарковського, зазначала наповненість «маленького міста» особливою атмосферою театру, музики та напруженою енергією художності. Дослідниця наголошувала, що рівень елисаветградської культури був нетиповим для звичайної провінції Російської імперії: «на провінційну та культура була зовсім не схожа, хоча й виїшла з провінції» [11, с. 40–41].

Висновки. Отже, чинниками, що сприяли міжкультурному діалогу на теренах Єлисаветградщини, стали: етнічна неоднорідність складу мешканців від самого початку утворення регіону, високий рівень організації системи загальної освіти регіону, ефективна діяльність приватних музичних навчальних закладів, просвітницьких товариств та культурних осередків, що загалом позитивно впливало на виховання пересічного мешканця, відкритого до діалогу з представниками іншої культурної спільноти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Босько В. Визначні постаті Степової Еллади / Володимир Босько. – Кіровоград : Інформаційна мережа, 2004 – 376 с.
2. Дорошенко С. И. История музыкального образования во Владимирском крае (XIX – XX вв.) в контексте диалога со столичными музыкально-педагогическими идеями [Электронное научное издание] / С. И. Дорошенко // The Emissia. Offline Letters. – июль 2011. – Режим доступа к журн.: <http://www.emissia.org/offline/2011/1617.html>
3. Квасова О. Музична династія Шимановських-Блюменфельдів-Нейгаузів: минуле і сучасність / Олена Квасова // Шимановські, Блюменфельди, Нейгаузи: музичні родини на перехресті культур. Колективна монографія / Ред.-упоряд. О.І. полячок. – Кропивницький : Видавець Лисенко В.Ф., 2019. – 664 с.
4. Колоскова Ж.В. Развитие музыкальной культуры на Елисаветградщині (кінець XIX – перша чверть XX століття) / Ж. В. Колоскова: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Кіровоград, 2014. – 227 с.
5. Колоскова Ж. В. Роль музики під час народних читань на Єлисаветградщині наприкінці XIX – початку XX ст. / Ж. В. Колоскова // Освіта Донбасу: науково-методичне видання. – Луганськ, 2011. – №4 (147). – С. 80-85
6. Михайличенко О. В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні в другій половині XIX – на початку XX ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О.В. Михайличенко. – Луганськ, 2007. – с. 40.
7. Поляновский Г. А Записки лектора / Георгий Александрович Поляновский. – М.: Советский композитор, 1962. – 200 с.



8. Полячок О. Про традиції скрипкового виконавства і педагогіки в Єлисаветграді першої чверті ХХ століття. / Олександр Полячок // Матеріали наукової конференції: Шимановський і Україна. / [Наук. ред. А. П. Калениченка]. – Кіровоград. – 1998. – 152 с.
9. Полячок О. Патріарх музичної родини Михайло Блюменфельд / Олександр Полячок // Шимановські, Блюменфельди, Нейгаузи: музичні родини на перехресті культур. Колективна монографія / Ред.-упоряд. О.І. полячок. – Кропивницький : Видавець Лисенко В.Ф., 2019. – 664 с.
10. Постолатій В. Єлисаветградський експеримент В.І. Харцієва / Віталій Постолатій // Єлисавет. – 1993. – №11. – С. 4.
11. Тарковский А. А. Ностальгия / Андрей Тарковский / [Сост. П. Волкова] / – М.: АСТ: ХРАНИТЕЛЬ : Зебра Е, 2008. – 494 с.
12. Шляховий К. Нова Сербія в топонімах Кіровоградщини [Електронний ресурс] / Костянтин Шляховий. – Режим доступу з сайту проєкту Растко Україна : <http://www.rastko.rs/rastko/delo/12176>

Тамара РЯБЧУН

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Черкасов В. Ф.

Постановка проблеми. Гармонійний розвиток творчої особистості в процесі музично-виконавської підготовки є одним із найважливіших завдань музичної педагогіки сьогодення, оскільки сучасна освіта орієнтується на гуманізацію, та відродження національно-історичних традицій, на формування людини з високим рівнем духовності, здатної зберігати й примножувати культурні надбання нації. Вирішення цієї проблеми пов'язане із залученням кожного школяра до реальної співтворчості та до інтелектуального діалогу в процесі засвоєння мистецьких цінностей, естетичним вихованням і естетичним відношенням до творів музичного мистецтва.

Завдання музичної педагогіки полягає в розробці методів та обґрунтуванні таких психолого-педагогічних умов, які є найбільш сприятливими для розв'язання проблеми розвитку емоційної сфери й виховання емоційної культури творчої особистості музиканта-виконавця.

Мета статті – схарактеризувати основні підходи щодо естетичного виховання школярів засобами музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Питання емоційної культури в музично-виконавському мистецтві набуває особливої актуальності з огляду на емоційну природу музики. Упорядкованість емоційного складника музичного твору зумовлюється як загальноестетичними законами, так і законами музичної драматургії. Беручи до уваги існування стилістично, жанрово, історично зумовленої специфіки вираження емоцій у музичному мистецтві, доцільно говорити про розвиток емоційної сфери, а також, у цьому контексті, про виховання засобами музичного мистецтва емоційної культури як необхідної характеристики всебічно й гармонійно розвиненої особистості.

Емоційна сфера творчої особистості музиканта-виконавця як сутнісна характеристика емоційного компонента її структури розвивається під час безпосередньої діяльності. Такою діяльністю в структурі професійної підготовки музиканта-виконавця є творчий процес інтерпретування музичного твору.

Сучасні психологи наголошують на тому, що специфіка розгортання музичного матеріалу найбільш адекватно відповідає перебігу людських емоцій, а відтак серед інших видів мистецтв музика може їх виразити найповніше.

Для музиканта-виконавця питання розвиненості емоційної сфери, досягнення належного рівня емоційної культури набувають вкрай важливого значення, оскільки специфіка професійної діяльності передбачає оволодіння музикантом-виконавцем умінням не тільки досягти емоційний зміст музичного твору, а й передавати його завдяки музичним засобам виразності. Для творчої ж особистості музиканта-виконавця, враховуючи різноаспектність музично-виконавської діяльності (зокрема її соціально-комунікативний складник), розвиненість емоційної сфери й високий рівень емоційної культури – це необхідні умови створення суспільно значущого продукту професійної діяльності.

Як доводить практика, створення певного емоційного фону сприйняття музичного твору потребує від творчої особистості усвідомлених, цілеспрямованих, сконцентрованих вольових зусиль. За умови ж накопичення особистістю досвіду такого емоційно-контекстного сприйняття упродовж досить тривалого часу, виробляються відповідні прийоми пізнання. Таке сприйняття, перетворюючись на навичку, потребує дедалі менше вольових зусиль і стає однією з характерних рис творчого стилю діяльності музиканта-виконавця.

Педагог, ознайомлюючи учня з відомостями про музичний твір, біографічними даними автора, особливостями епохи створення та з іншою об'єктивною вихідною інформацією, потрібною для інтерпретаційного процесу, має працювати над створенням такого емоційного контексту заняття, котрий відповідав би специфіці емоційного змісту художнього образу музичного твору, який вивчають. Необхідно збагачувати змістовий складник уроку, наводячи образні порівняння, алегорії, метафори, які апелюють до емоційної, ціннісної сфер особистості. Це формує певний характер емоційного сприйняття музичного твору й породжує цілісне уявлення про його зміст.

Педагог має забезпечувати як поглиблення художньо доцільних, естетично виправданих емоцій і почуттів, що виникають у музиканта-виконавця під час інтерпретаційного процесу, так і нейтралізацію небажаних, випадкових афектів, які стають на заваді повноцінній реалізації творчого потенціалу особистості.

Музика завжди впливає на людину в єдності змісту і форми, у її безпосередній цілісності. Зміна музичного звучання викликає в слухача нове переживання, що виникає внаслідок сприйняття музичних образів, створених за допомогою певних засобів виразності. Деякі з них виражені яскравіше і домінують, але, перебуваючи у різноманітних гармонічних комбінаціях, вони завжди впливають на людину саме в



своєму комплексі. Отже, сприйняття навіть найпростіших музичних творів – складний процес. Разом з тим, загальновідомим є факт раннього емоційного відгуку дитини на музику.

Музика потребує від сприймаючого здатності відчувати красу мистецьких образів і осмислювати свої переживання, тобто вести з музикою своєрідне діалогове спілкування. Наявність такої діалогічної основи сприйняття сприяє формуванню у слухача оригінального стилю мислення, яке характеризує і відношення до мистецького твору.

Сприйняття музики тісно пов'язане із завданням формування музично-естетичного смаку. Під естетичним смаком ми розуміємо здатність чуття, розуміння і оцінки естетичних явищ. Він являє собою діалектичну єдність і взаємодію розуму та почуттів, що опирається на певні уявлення про мистецтво та світ і ґрунтується на відповідному суспільно-естетичному ідеалі. Свобода смаку пролягає в межах цих уявлень і зумовлена своєрідністю життєвого досвіду, характеру особистості тощо. Проблема виховання естетичного смаку – одна з найважливіших сторін естетичного виховання. Від рівня розвитку естетичного смаку залежить повноцінність сприйняття мистецтва, проникнення в його ідейно-художню суть.

Слушно зазначити, що не у всієї нашої молоді достатньо розвинений естетичний смак. Великою популярністю в неї користуються такі музичні шлягери, художні якості яких знаходяться на досить низькому рівні. До них, наприклад, можна віднести багато естрадних пісень, в яких панує штамп – текстовий, емоційний та психологічний, панує сумна одноманітність, в цілому – пригнічуюча відсутність чуття і смаку.

На особливу увагу заслуговує те, що певну роль в естетичному вихованні школярів відіграє народнопісенна творчість. М. Глінка говорив, що «музику творить народ, а композитори її лише аранжують» [2]. Д. Шостакович писав: «Народна музика в повному розумінні слова очищує дух, дарує зразки найвищого смаку, зображальності, майстерності. Пропаганда кращих зразків народної музики – справа винятково важлива» [3].

Визначальне значення народна пісня мала і в прогресивних поглядах українських композиторів-педагогів, зокрема: М. Лисенка, Ф. Колесси, М. Леонтовича, К. Стеценка, П. Козицького, С. Людкевича та багатьох інших.

Ще в школі закладаються основи музичного смаку, і ведучу роль в цьому процесі відіграє вчитель музики. Зрозуміло, що для того, щоб прищепити учням смак до справжнього мистецтва, вчитель насамперед сам повинен володіти високим художнім смаком.

Важливим питанням сучасності є розробка такої системи шкільного навчання і виховання, яка б відповідала запиту розвинутого суспільства. Єдність інтелекту і душі, думки і почуття, об'єктивного і суб'єктивного несе в собі музичне мистецтво. Якщо наука дає дитині знання про світ, то музика вчить сприймати і відчувати красу цього світу, чуттєво його пізнавати. Саме твори музичного мистецтва дають змогу засвоїти їх зміст шляхом його переживання. А розвинута чутливість дитини забезпечує сформованість її морально-естетичних, гуманістичних основ як особистості.

Естетичне відношення – це завжди переживання, це діяльність почуттів або духовна діяльність. І такому естетичному відношенню до навколишнього світу, до художніх творів вчить саме музичне мистецтво. Воно у специфічній формі уможливорює чуттєво пізнати світ, пережити той величезний досвід людських почуттів, який накопичило людство за всю історію свого існування. Завдяки своїй емоційно-образній природі твори музичного мистецтва здатні донести думки, ідеї, погляди, передати в конкретно-чуттєвій формі багатогранний зміст людських відносин. Їх сприйняття людиною породжує складні переживання радості й горя, піднесення й печалі, довіри і скорботи тощо. Завдяки механізму перенесення життєвих станів інших людей на власне життя, співчутливого ставлення до сприйнятого, суспільні проблеми, ідеали, цінності, виражені у творах музичного мистецтва, можуть стати глибоко особистими, якщо вони сприйняті, відчуті й пережиті.

Естетичне відношення включає в себе: естетичне сприйняття, почуття, оцінки, судження, потребу, смаки та ідеали. Цей естетичний комплекс є основою естетичного виховання. Музично-естетичний розвиток можна простежити через естетичне відношення. Для цього необхідно звернутися до тих структурних компонентів естетичного відношення, які особливо важливі для учнів і котрі слід формувати в молодшому шкільному віці. Це перш за все естетичні почуття, естетичні судження, в яких виражені естетичні смаки й ідеали особистості. Естетичні почуття, судження, сприймання мають особливо важливе значення в різноманітних видах діяльності учнів, але особливо це стосується музичної діяльності [4].

Особливостями сприйняття музики є вміння слухати красу співзвучності, проїнятися настроєм, почуттями та думками автора. Естетичне сприйняття музики – це процес, в якому присутні і пізнавальні, і емоційні сторони. На цей процес впливають естетичний досвід, характер естетичних знань і вмінь, настроїв, самопочуття і т. ін.

В основі музично-педагогічної науки повинні бути такі філософсько-методологічні принципи, як культуровідповідність, природовідповідність, діяльність, відображення і цілісний розвиток особистості, оскільки виховання – це, насамперед, цілісний процес.

Музичне мистецтво служить своєрідною зв'язуючою ланкою між минулим і сучасним, воно виховує здатність не тільки до сприйняття нових творів, але й до сприйняття та усвідомлення історичного минулого свого народу, його звичаїв, традицій тощо.

Використання в процесі музично-естетичного виховання традицій народу, його культурної та педагогічної спадщини, музично-педагогічних праць прогресивних діячів сприяє втіленню в життя національної ідеї, основних ідеалів добра та краси, гармонійному розвитку особистості.



Музичне-естетичне виховання і навчання молодших школярів повинне здійснюватися як єдиний органічний процес творчого розвитку особистості учня, виховання у нього естетичного відношення до музичного мистецтва в процесі оволодіння естетичними знаннями і вміннями.

Учні постійно спілкуються з різними видами мистецтва, але без цілеспрямованого педагогічного керівництва, ефект їх виховного, естетичного і пізнавального впливу часто стає незначним. Цілісна система формування естетичних умінь повинна відображати логічний ряд взаємопов'язаних професійно-педагогічних завдань.

Висновки. Отже, викладачеві важливо пам'ятати, що формування естетичного смаку учнів передбачає розвиток сприйнятливості до краси музичного мистецтва, а через неї до краси людських почуттів і відношень, до збереження і творення краси в житті.

Процес сприймання музичного твору пов'язаний із розмаїттям почуттів, емоцій, з пробудженням творчих можливостей слухача тощо. Музичні твори в процесі сприймання підлягають особистісній інтерпретації, в результаті якої естетичний досвід суб'єкта пов'язується з процесом розвитку суб'єктивного образу цього твору. Особистість сприймає музику, «приспосовуючи» до свого духовного світу її художній зміст і разом з тим внутрішньо змінюючись у процесі розвитку образів. Використовувати кожну можливість послухати високохудожню музику, йти назустріч їй, довіряти композитору, намагатися більше впізнати про неї, щоб краще в ній розібратися – єдиний засіб, щоб відкрити для себе джерело прекрасних образів, думок, почуттів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барвінок І. В. Аналіз формування музично-естетичної культури – К. : Інформаційний центр з питань культури та мистецтва, 2003. – 22 с.
2. Беземчук Л. Творчий розвиток школярів засобами музичного мистецтва // Мистецтво та освіта. – 2011. – № 1. – С.12
3. Гаркавенко Л., Станішевська Г. Музика – джерело емоцій та почуттів // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 3,4. – С.12–14
4. Калініна Л. Проблеми формування естетичних смаків особистості у сучасних педагогічних дослідженнях / Л. Калініна // Рідна школа. – 2008. – № 5 (941). – С. 23–25.

Юлія СИДОРЧУК

ТВОРЧА ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ МУЗИЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету) Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Черкасов В. Ф.

Постановка проблеми. Розробка нових педагогічних технологій у навчанні й вихованні на сучасному етапі розвитку освіти викликана соціальним замовленням суспільства, що пов'язано з необхідністю формування естетично й емоційно розвиненої, творчої висококультурної особистості засобами мистецтва.

Музично-естетичний розвиток збагачує внутрішній світ дитини, допомагає глибше сприймати, розуміти і відчувати музику, уважно відноситись до навколишнього світу. Велике значення у цьому процесі мають творчі ігри. Щоб розкрити роль і характер впливу творчої гри як засобу музично-естетичного виховання школяра, необхідно зосередити увагу на вивченні нових шляхів використання різноманітних ігор на уроках музики і в позакласний час. Питання про те, до чого привчається дитина, граючись, розглядається як ігрова діяльність, яка не є самоціллю, а ефективним засобом виховання і навчання.

Мета статті – обґрунтування значення творчої ігрової діяльності як засобу музичного розвитку молодих школярів.

Виклад основного матеріалу. Під музичним розвитком розуміється перехід від вияву простих наявних форм естетичного сприймання – до складніших і вищих. Прояв нових якостей та здібностей свідчить про їх музичний розвиток.

Велике виховне значення музично-творчої активності підкреслюють психологи, які стверджують, що музика найбільше стимулює до творчої діяльності, зокрема формує пізнавальні та емоційно-мотиваційні функції, розвиває творче мислення і комунікативність, а також позитивні якості характеру (систематичність, працьовитість, наполегливість у досягненні мети); вміння і навички, набуті в галузі музики, переносяться на інші, немусичні, види діяльності.

Музично-творча активність учнів може сприяти розвитку їх творчих здібностей, уяви, мислення, винахідливості. Вона також є специфічною формою самореалізації. Позитивний наслідок музично-творчої активності – це активний розвиток її перцептивних можливостей, що відіграють неабияку роль в процесі формування особистості.

Більш глибоке визначення поняття «творчості» дає Г. П. Шевченко у статті «Розвиток у підлітків творчої активності», де говориться про те, що творчість – це не створення нового естетичного предмету, а новий спосіб використання його чи новий спосіб дії [4, с. 28].

Ідея педагогічного стимулювання, як стратегія навчально-виховного процесу, полягає в оптимізації і самореалізації учнів молодшого шкільного віку шляхом прояву творчості в ігровій діяльності. Не дивлячись на те, що у дітей 6–7 років змінився статус із дошкільника на школяра, гратися вони не перестали, тому в навчанні й доцільно використовувати елементи гри.

Гра розглядається психологами як генетична основа художньої творчості, під час якої природно виникають ситуації, що розбуджують творчу активність.

Як вид творчої діяльності вона спрямована на пізнання дитиною навколишнього світу шляхом активної співучасті у праці і повсякденному житті людей. При цьому мета зливається з мотивом гри, бо єдиною спонукою, що спрямовує активність дитини на заняття грою, є нестримне і палке бажання її до пізнання і активної участі в житті, праці дорослих з їхніми практичними діями, турботами. Змістом гри є, по-перше,



знання про людей, їх дії, взаємини, виражені в образах, мові, переживаннях і діях дитини. По-друге, способи дії з предметами у певних життєвих обставинах. І, по-третє, моральна оцінка і почуття, що виступають у судженнях про позитивні і негативні чинники, про корисні і шкідливі дії людей.

Наслідком гри є глибокі уявлення дітей про життя і діяльність дорослих, про їх обов'язки, думки і взаємовідношення, а також товариські почуття, гуманне ставлення до людей, різноманітні пізнавальні інтереси і розумові здібності, що формуються в ігровій діяльності, у грі розвиваються спостережливість і пам'ять, увага, мислення, творча уява, воля.

Найважливіший результат гри – глибока емоційна задоволеність самим її процесом, що найбільшою мірою відповідає потребам і можливостям дієвого пізнання навколишнього світу та активного спілкування між людьми. Тому керівництво грою – це найповніше використання педагогом повних, освітньо-виховних можливостей, притаманних цій надзвичайній діяльності особистості учня.

Виховне значення гри в житті, їх різноманітність, спонукали вчених до наукових пошуків, пояснень природи і походження цієї гідної подиву дитячої творчої діяльності. Ряд вчених відзначали, що гра є несвідомою підготовкою молодого організму до життя. Так готується, наприклад, до виконання ролі матері трирічна дівчинка, коли вона колише ляльку. Тому джерелом гри є інстинкти, тобто діалогічні механізми, які однаково діють як у тварин так і в людини.

К. Мюллер, Г. Спенсер пояснювали гру звичайною витратою зайвої енергії, яку нагромаджує дитина і не витрачаючи на працю, вона проявляє її в ігрових діях. К. Мюллер, підкреслюючи звичайну захопленість, з якою грають діти стверджував, що весь зміст гри полягає в тому задоволенні, яке отримує граюча дитина. Однак, при цьому залишається нерозкритою причина, що породжує в дітей почуття радості від гри.

З. Фрейд вважав, що дитину спонукає до гри почуття власної неповноцінності. Не маючи змоги насправді бути лікарем, шофером або вихователем, дитина заміщає реальну роль грою. У цьому вигаданому житті вона обживляє властиві потяги й бажання.

Наведені пояснення гри здаються начебто неоднаковими, проте всі згадані автори стверджують, що в основі гри – інстинктивні, біологічні потреби дитини: її потяги і бажання. Бажання з'являються мимовільно і визрівають з розвитком, проявляючись в іграх незалежно від того, як і де дитина живе, хто і як її виховує.

Принципово по-іншому підходять до пояснення природи гри російські і вітчизняні вчені. Вже у дореволюційний час А. І. Сікорський, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, К. Д. Ушинський висловлювалися за своєрідність гри як справжньої творчої діяльності. О. В. Сухомлинський, Л. С. Макаренко, сучасні педагоги і психологи Д. В. Менджеричька, А. В. Чирков, Р. І. Жуковська, Д. В. Ельконін, П. Г. Саморукова, Р. М. Рімбург, Г. О. Люблінська, А. Н. Усова) поглибили аналіз значимості гри і науково пояснили її як своєрідну творчу діяльність. Вони вважають гру своєрідною формою світовідношення дітей до оточуючої дійсності, формою пізнавальної діяльності і відношення до життя. У такій своїй якості гра є одним з видів діяльності. Широкі та різноманітні можливості гри дозволяють оцінювати її в іншому плані – як цінний метод виховання і розвитку.

За словами Л. С. Виготського «гра дитини – це не простий спомин про те, що було, а творче переосмислення пережитих вражень, комбінування їх і побудова з них нової дійсності, яка відповідає запитам та інтересам самої дитини». Тобто гра розглядається як творча діяльність в якій наочно виступає комбінуюча дія уяви [2, с. 52].

Прояв творчої гри дозволяє дитині глибше зрозуміти навколишній світ, дає їй деякий життєвий досвід, викликає потребу виразити себе у діяльності. Радість творчої гри змінює дитяче життя, наповнює його казкою та чарами. Оскільки гра охоплює всі сторони особистості учня, вона потребує активної роботи мислення, трудових умінь, прояву емоційних, ширих почуттів.

Образно-рольові ігри стають джерелом сюжетно-діяльнісного процесу, які досягають своєї найбільш розвинутої форми в середньому шкільному віці. Перевага надається іграм за правилами. Слід відзначити, що виникнення нових видів ігор не відмінняє значення попередніх, уже освоєних, – всі вони зберігаються у творчому досвіді особистості.

У сюжетно-рольових іграх молодші школярі відтворюють безпосередньо людські ролі і взаємини. Граючись один з одним або з лялькою, як ідеальним партнером, який теж наділяється своєю роллю, діти чітко дотримуються правил гри, зазвичай тут виникає мотив змагання.

Творча гра має свою структуру, де сюжетом стає сфера дійсності, яка відбивається у творчій інтерпретації граючих. Центральним компонентом у сюжетно-рольовій грі є роль, яку бере на себе учень. І його імпровізаційні, ігрові дії. У розгорнутій формі гра є колективною діяльністю, де її учасники вступають у відносини співробітництва. Розгорнута гра за сюжетом об'єднує всіх її учасників одним задумом, де кожний з гравців вносить свою частку фантазії, досвіду, активності в інтерпретації схваленого задуму всією групою. Водночас кожен учень підкоряється правилам, що диктує взята на себе роль.

Спільні переживання, захоплення творчою діяльністю, яка відображає життя з його пригодами, небезпеками, радощами і відкриттями, незважаючи на те, що багато робиться, «начебто», не заважає їм переживати справжні почуття. Тому у грі створюються винятково сприятливі умови для розвитку колективістських відносин, почуття гуманізму.

Шестилітня дитина в силу функціональної тенденції не може жити без активності, без гри. Припинити ігрову діяльність насильно виключити її з руху інтерфункціональних сил, що означає – загальмувати інтенсивний розвиток і всебічне розкриття його задатків. Тому примушення шестилітньої дитини до навчальної діяльності може покликати за собою одне: вона незлюбить школу, навчання, книгу, самого педагога [1, с. 18].



В зв'язку з цим, відомий педагог О. В. Запорожець писав, що дитяча гра – істина, соціальна практика дитини, це її реальне життя в колективі, в якому формуються суспільні якості і моральна свідомість дитячої особистості [3, с. 22]. Саме під час гри у дитини формується пізнавальний інтерес до різних видів музикування.

Усвідомлюючи бажання дітей молодшого шкільного віку до участі в різних видах музикування, учитель повинен зберігати й зміцнювати *пізнавальний інтерес* школярів, послуговуючись як сталими, так і новітніми музично-педагогічними технологіями, пропонувати цікавий для вивчення і засвоєння навчальний матеріал. «Пізнавальний інтерес стимулює інтелектуальну спрямованість особистості на пошук нового в конкретних видах музичної діяльності» [4, с. 299] – наголошує В. Ф. Черкасов. Для цього використовуються різні музично-педагогічні технології та сучасні методики навчання. Перевага надається тим видам діяльності, які пов'язані з *дидактичними іграми* (розв'язування ребусів і кросвордів, гра на музичних інструментах, виконання пісень з рухами, імпровізації тощо). За допомогою дидактичних ігор діти засвоюють навчальний матеріал значно легше та успішніше. Відбувається набуття музичного досвіду, що сприяє творчому розвитку особистості.

Висновки. Таким чином, перехід від гри до навчання є серйозною подією в житті молодших школярів, пов'язаною з появою нових мотивів. Однак це не означає, що гра має бути виключена з діяльності школяра. У навчанні молодших школярів, зокрема першокласників, певною мірою інтенсивно використовуються ігрові дії, як на уроках музики, так і в позакласній роботі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асаф'єв Б. В. О музыкально-творческих навыках у детей // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л., 1973. – С. 95–106.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М., 1967. – С. 21–86.
3. Срохіна А. Дидактична гра як засіб активізації навчання на уроках музики / А. Срохіна. // Початкова школа. – 1997. – №4. – С. 41–42.
4. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти : навч. посіб. / Володимир Черкасов. – К. : ВЦ «Академія», 2016 – 240 с. – (Серія «Альма-матер»)
5. Шевченко Г. П. Естетичне виховання в школі: Посібник / Шевченко Г. П. – К. : Педагогіка, 1985. – С. 75–135.

Руслан СОКОЛОВ

ФОРМУВАННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко І. Л.

Актуальність дослідження. Сучасні трансформації в системі вищої професійної освіти України спрямовані на створення умов для підготовки спеціалістів відповідно до вимог і потреб сучасності. Це зумовлено, насамперед, прагненням нашої держави інтегруватись в європейський освітній простір. Постає необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів у вищих навчальних закладах з урахуванням того, що фахова підготовка, зокрема диригентська та вокально-хорова, є основою їх подальшої музично-педагогічної діяльності. Це зумовлює необхідність розробки методичного забезпечення студентів у руслі набуття ними фахової компетентності, питомою складовою якої вбачається сформованість диригентсько-хорових умінь. Оволодіння майбутніми педагогами-музикантами комплексом диригентсько-хорових умінь забезпечує, з одного боку, формування професійної компетентності майбутнього педагога-музиканта необхідними ресурсами, а з іншого – вимагає відповідного наукового та методичного забезпечення навчального процесу. Тому, розглядаючи фахову підготовку як один із основних напрямів формування диригентсько-хорових умінь майбутнього педагога-музиканта, ми відзначаємо особливу потребу в розробці ефективних шляхів її формування засобами українського пісенного фольклору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цінності українського пісенного фольклору співпадають із виховними завданнями сучасного суспільства, із процесами підготовки творчої особистості майбутнього педагога-музиканта. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) передбачає: «...створення умов для професійної свободи, творчого пошуку, ініціативи педагогів, прискорення суспільної апропації, відбору і селекції педагогічних новацій» [1, 44].

Виховний потенціал українського пісенного фольклору неодноразово висвітлений в дослідженнях багатьох науковців (А. Болгарський, С. Горбенко, В. Доронюк, М. Клепар, Г. Падалка, О. Раввінов, О. Ростовський, Л. Серганюк, Л. Хлебнікова та ін.).

Специфіка роботи майбутнього педагога-музиканта передбачає оволодіння багатьма фаховими компетенціями. Серед них диригентсько-хорові вміння мають забезпечувати його музично-педагогічну діяльність, котра уможливує залучення учнів до цінностей хорового мистецтва та опанування духовного змісту музичних творів.

Аналіз змісту підготовки студентів вищих навчальних закладів показав, що традиційний підхід не зовсім широко використовує педагогічні можливості українського пісенного фольклору. Виявились суперечності між потребою підготовки фахівців, здатних до творчої музично-педагогічної діяльності і використанням на практиці стандартизованих методик навчання вокально-хорових дисциплін, необхідністю формування диригентсько-хорових умінь та відсутністю спеціальних засобів для їх розвитку.

Отже, **метою статті** є теоретичне обґрунтування якісно нових підходів до формування диригентсько-хорових умінь майбутнього педагога-музиканта засобами українського пісенного фольклору.

Виклад основного матеріалу. Специфіка фахової підготовки майбутнього педагога-музиканта пред'являє особливі вимоги до формування його майстерності. Розкриваючи складність цієї підготовки,



Б. Асаф'єв зазначив, що педагог-музикант повинен бути «теоретиком і регентом, а також музичним істориком й музичним етнографом, виконавцем, котрий володіє інструментом, для того, щоб бути готовим спрямувати увагу в ту чи іншу сторону» [2, 65]. Таким чином, для ефективної фахової підготовки студентам необхідно постійно та цілеспрямовано розвивати музикознавчі та виконавські якості в щільній єдності з диригентсько-хоровою підготовкою.

Фахова підготовка майбутніх педагогів-музикантів є однією із складових професійної підготовки фахівця-музиканта у ВНЗ. Для проведення уроків музичного мистецтва на високому професійному рівні вчитель повинен мати ґрунтовні знання з педагогіки та психології, методики викладання, історії та теорії музики, аналізу музичних творів та гармонії, володіти музичним інструментом, вміннями та навичками проведення вокально-хорової роботи, розвинутий музичний слух, широкий кругозір тощо.

Специфіка фахової підготовки учителів музики полягає в необхідності формування двох її нероздільних складових – педагогічної та музичної [3, 117]. Основним видом музично-педагогічної діяльності такого фахівця є музично-виконавська, поза якою, як свого часу зазначав Г. Ципін [4, 248], його не називали б учителем музики.

Тобто, професійне володіння відповідним музичним інструментом для педагога-музиканта є тією найсуттєвішою фаховою компетенцією, яка вирізняє його з-поміж інших учителів-предметників. Для музичного педагога, який здобуває диригентсько-хорову підготовку, таким інструментом є хоровий колектив (вокальний ансамбль).

У системі фахової підготовки майбутнього педагога-музиканта одне із провідних місць займає цикл вокально-хорових дисциплін, зокрема, хорове диригування. Важливість даного циклу визначається специфікою роботи майбутнього фахівця, спрямованою на практичне вирішення завдань, збереження традицій народнопісенної культури, її розвиток, формування духовності підрастаючого покоління засобами хорового мистецтва.

Фахова підготовка майбутнього педагога-музиканта з хорового диригування передбачає оволодіння системою музично-теоретичних знань, методологією і методикою творчої діяльності, численними вміннями і навичками.

Діяльність педагога-музиканта неможлива без достатньої вокальної та диригентсько-хорової підготовки, яка передбачає вміння читати хорові партитури, диригувати, володіти методикою постановки голосу, а також знання особливостей роботи з хором.

Варто зауважити, що диригент – це не лише фахівець з гарною пластикою рук, а, насамперед, талановитий музикант, людина з професійною ерудицією, глибоким інтелектом та гарними лідерськими і організаторськими здібностями, словом, яскрава, різнобічно-обдарована особистість. Диригент – це людина, яка покликана створювати музичні образи, бути посередником між композитором, виконавським колективом та публікою, уміти бути водночас вимогливим керівником і тонким музикантом, керувати колективом не завдяки стану свого службового становища, а насамперед, завдяки беззаперечному авторитетові, глибоким фаховим знанням та морально-етичним засадам.

Отже, у діяльності диригента-хормейстера максимально виявляється його індивідуальність, причому в різних аспектах – як митця, як педагога, як організатора.

Оскільки відповідальність за звучання колективу лежить на центральній фігурі – диригентові, то й знання його мають бути вищими від знань хористів, музикантів, учнів. Диригент як психолог і як педагог повинен володіти ґрунтовними специфічними знаннями, щоб відтворити музичну палітру, навчати колектив та давати нові імпульси для творчого мислення кожного співака і колективу в цілому.

Крім засвоєної певної суми знань майбутній педагог-музикант повинен оволодіти комплексом диригентських та хормейстерських умінь та навичок.

Так, О. Васильєв стверджує, що диригентська техніка забезпечується вміннями, що складають основу педагогічної майстерності майбутнього фахівця:

– уміння педагога-диригента керувати своєю поведінкою з використанням таких елементів артистизму, як міміка і пантоміма. Це передусім уміння (за допомогою відповідних і пластичних жестів рук, виразу обличчя) передавати внутрішній зміст музичного твору, тобто вміння, в яких чимало спільного з акторським мистецтвом:

– уміння впливати на особистість і колектив, які полягають у техніці педагогічного спілкування і становлять собою інтегративну єдність мистецтва спілкування, організаційного таланту і почуття педагогічного такту [5, 12].

Дослідниця Г. Арчажникова переконана, що в майбутнього педагога-музиканта повинні бути сформовані такі диригентські вміння:

- внутрішнього інтонування партитури;
- виконавського і вокально-хорового аналізу творів;
- використання основних художньо-технічних засобів;
- гнучкого варіювання прийомів управління хоровим звучанням [6, 63].

Загалом вокально-хорова робота вимагає від педагога-музиканта вміння стежити за чистотою інтонації, строем, ансамблем, дикцією, тембром, диханням; керувати темпом, динамікою, агогікою, штрихами, формуванням у процесі хорового звучання твору; привчати школярів співати по руці диригента.

На нашу думку, досить змістовно виділила та структурувала диригентсько-хорові вміння майбутнього педагога-музиканта І. Шинтяпіна [7]. Науковець виділяє такі диригентсько-хорові вміння майбутніх педагогів-музикантів:



1. Володіння виконавськими засобами виразності:

а) виразні і формотворні функції темпу, агогіки, динаміки і фразування (закономірностей побудови вокальної мови);

б) штрихи (характер звуковедення, виразно-змістове значення різних прийомів);

в) способи звуковидобування.

2. Уміння хормейстерської роботи з хоровим колективом школярів: а) правильний підбір репертуару (добір доцільного репертуару, врахування специфіки звучання дитячого хору, оволодіння прийомами настроювання за камертоном, та інші);

б) використання вокально-хорових вправ (їхніх варіантів, доцільності і послідовності, умов застосування в залежності від складу виконавців за віком, голосом);

в) внутрішнього співу і внутрішнього слухання твору для вокально-інтонаційного освоєння партитури, використання вокально-хорового аналізу твору для вірної побудови репетиційного процесу;

г) прийоми хормейстерської роботи над ансамблем, методи ведення репетицій у залежності від мети і конкретних умов, способи спілкування диригента з колективом в процесі репетиційної роботи;

д) керування процесом колективного освоєння і виконання музичного твору (розспів хорового колективу, діагностування причин дефектів хорового звучання тощо), організація концертного виступу, мобілізація колективу, створення необхідного настрою, артистизм на сцені, коректування звучання в процесі виконання.

3. Усвідомленого формування мануальної техніки:

а) інформаційна природа процесу диригування, історично сформована мова жестів, закономірності передачі просторово-руховими знаками інформації про звук;

б) основні принципи постановки диригентського апарата – передачі метроритмічної організації музики, закономірностей побудови рахункових метричних рухів, угруповання метричних рухів, їх доцільність, обумовлена особливостями музичного матеріалу, передача темпу, динаміки засобами диригування, звуковедення і характеру звуковидобування, опанування основами диригентської техніки як засобом передачі художнього образу твору і керування хоровим звучанням (тактування, ауфтакт).

4. Творчого використання комплексу спеціальних умінь:

а) розкриття ідейно-образного змісту твору на основі аналізу музично- виразних засобів;

б) створення свого виконавського трактування музичного твору на основі прочитання авторського задуму: витвір хорових аранжировок й обробок [7, 12-13].

Таким чином, аналіз вимог до вокально-хорової підготовки майбутніх педагогів-музикантів виявив зосередженість на спеціальних музичних і конкретно диригентсько-хормейстерських вміннях.

Природа і закономірності формування диригентсько-хормейстерських умінь не можуть бути висвітлені без зв'язку їх із навичками, оскільки в будь-якому виді людської діяльності, включаючи педагогічну й художню, знання, вміння і навички виступають у складній взаємодії.

Навички диригувати дозволяють педагогу-музиканту моделювати музичний образ і втілювати його в тому чи іншому конкретному звучанні. Учитель, який освоїв диригування, вмє координувати свої рухи: диригувати однією рукою і одночасно іншою грати на інструменті; показувати вступ і зняття на будь-яку частку такту, динамічний розвиток, взяття дихання і т.ін.

Т. Пляченко [8] виділяє такі диригентські навички:

– володіння елементами диригентського замаху;

– правильне відтворення в диригентському жесті ритмічного рисунку в різних метричних схемах;

– вільний розподіл функцій рук;

– володіння диригентськими штрихами і різними типами звуковедення;

– свобода диригентських рухів, їх графічна ясність і художня доцільність.

Таким чином, наявність музичних знань, диригентських та хормейстерських умінь та навичок у майбутнього педагога-музиканта передбачає всебічний розвиток диригентсько-хорових компетенцій.

До складу ключових груп компетенцій диригентсько-хорової підготовки майбутнього педагога-музиканта науковець Лінь Хай [9] віднесла: соціально-полікультурні, хормейстерсько-педагогічні, організаційно-методичні, особистісно-фахові, які є пріоритетними й спрямованими на продуктивну в перспективі фахову діяльність. Формування цих груп компетенцій стосуються безпосередньо всіх предметів диригентсько-хорового циклу, але найбільше – одного з основних предметів – хорового диригування, як профільної інтегрованої фахової дисципліни [9].

Соціально-полікультурні компетенції передбачають володіння студентами загальним обсягом культурологічних знань, що відносяться до нормативних в галузі вищої музичної педагогіки. Завдяки своїй суспільно корисній діяльності ця група спрямована на формування соціальної і загальної активності особистості фахівця – патріота, пропагандиста соціокультурних і демократичних цінностей сучасного суспільства мистецькими засобами (вітчизняного та світового рівнів) [9].

Хормейстерсько-педагогічні компетенції включають фаховий комплекс: музично-педагогічних і диригентсько-хорових знань, умінь та навичок, обізнаність в закономірностях анатомо-фізіологічного й вокального розвитку школярів [9].

Організаційно-методичні компетенції дають можливість у сукупності взаємопов'язаних складових озброїти майбутнього вчителя методичними засадами диригентсько-хорової й музично-педагогічної діяльності та інноваційними методичними технологіями [9].



Особистісно-фахові компетенції розглядаються як професійно значущі якості керівника дитячого хорового колективу, які є найбільш ефективними для даного фаху, адже вони визначають індивідуальний стиль виконавсько-педагогічної діяльності та поділяються на домінуючі та другорядні. Домінуючими якостями є ті, без яких неможливе керівництво творчим процесом в дитячому хоровому колективі, а саме: любов до цього виду діяльності, високий професійний рівень, потреба у постійному самовдосконаленні і професійному зростанні, любов до дітей та етичне до них ставлення, толерантність, самоконтроль, саморегуляція і самокорекція. Другорядними дослідниця вважає такі якості: зовнішня привабливість, вміння подобатись тощо [9].

Висновки. На підставі здійсненого аналізу виокремлено комплекс взаємопов'язаних груп ключових фахових компетенцій (соціально-полікультурних, хормейстерсько-педагогічних, організаційно-методичних, особистісно-фахових), котрі в системі фахової освіти не лише спрямовані на засвоєння знань, умінь та навичок майбутніми педагогами-музикантами, а й націлені на практичну продуктивну діяльність в умовах загальноосвітньої школи. Серед фахових компетенцій, які повинен набути майбутній педагог-музикант, важливе місце займають спеціальні, диригентсько-хорові компетенції, що притаманні саме хоровому мистецтву, як одному з видів мистецтва. Ми трактуємо диригентсько-хорові компетенції як фахові компетенції, які є сукупністю базових музичних знань, сформованих спеціальних диригентських умінь і навичок, особистісних якостей (любов до диригентсько-хорової діяльності, високий професійний рівень, потреба у постійному самовдосконаленні і професійному зростанні, толерантність, самоконтроль, саморегуляція і самокорекція) та досвіду диригентсько-хорової діяльності.

Узагальнюючи вищезазначене, можна стверджувати, що диригентсько-хорові компетенції – це очікувані й вимірювані досягнення, що підтверджують здатність майбутнього педагога-музиканта діяти професійно і самостійно, після отримання відповідної вокально-хорової підготовки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття) // Освіта. – 1993. – № 44-46. – 62 с.
2. Асаф'єв Б.В. О хоровом искусстве: сб. статей / Б.В. Асаф'єв. – Л.: Музыка, 1980. – 212 с.
3. Олексюк О.М. Вступ до спеціальності: музичне мистецтво. Модуль 2: навч. посіб. / О.М. Олексюк, Г.Г. Кондратенко, О.Д. Ляшенко. – К.: Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 132 с.
4. Цыпин Г.М. Понятийный компонент в структуре музыкального мышления. Формирование профессиональных понятий в ходе занятий музыкально-исполнительской деятельностью / Г.М. Цыпин // Психология музыкальной деятельности: теория и практика: учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. – С. 246-251.
5. Васильев В. О дирижерско-хоровом образовании и просвещении: Метод, разработка по курсу “Хороведение” / В.О. Васильев. – Л.: ЛГИК им. Н. Крупиской, 1990. – 282 с.
6. Арчажникова Г. Формирование обобщенных приемов и действий в музыкально-исполнительской подготовке учителя / Г. Арчажникова // Профессиональная направленность музыкального образования в педвузе. – Саратов: СГПИ им. К.А. Федина, 1985. – С. 62-69.
7. Шинтяпина І.В. Формування художньо-творчих умінь майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки: Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук / І.В. Шинтяпина. – К., 2005. – 18 с.
8. Пляченко Т.М. Методика роботи з музично-інструментальними колективами: Навч. програма з спецкурсу для студ. мистецького факультету педагогічного університету (Спеціальність: 6.010100 - Педагогіка і методика середньої освіти. “Музична педагогіка і виховання”). Спеціалізація: “Художня культура”. Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр) / Т.М. Пляченко. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2008. – 28 с.
9. Лінь Хай. Методичні засади диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи в школах Китаю та України: Автореферат дис. канд. пед. наук 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання / Хай Лінь. – К.: НПУ імені М. Драгоманова, 2007. – 19 с.

Леонід ТКАЧЕНКО

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ М. ДОНЕЦЬ-ТЕССЕЙР

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Локарева Ю. В.

Однією із фундаторів вітчизняної вокальної школи є відома співачка та педагог, професор Київської консерваторії (нині Національна музична академія ім. П. І. Чайковського) Марія Едуардівна Донець-Тессейр (1894–1974). Українська школа вокалу, порівняно з іншими європейськими, виглядає відносно молодою – їй трохи більше, ніж сто років. За цей час вона пройшла період становлення, формування основних методичних положень, період бурхливого розвитку і нарешті сьогодні проходить етап мистецтвознавчого осмислення та узагальнення. З цієї точки зору видається **актуальним** дослідити основні творчі принципи видатного педагога, представниці київської вокальної школи М. Донець-Тессейр.

У період існування незалежної України вітчизняна школа академічного сольного співу неодноразово була об'єктом наукової уваги. До найважливіших праць, в яких висвітлено життєвий та творчий шлях М. Донець-Тессейр віднесемо монографію В. Вотріної «Мистецтво співу і вокальна методика М. Е. Донець-Тессейр» (Київ, 2001), статті Т. Давлатової «Творчий шлях Марії Донець-Тессейр (за архівними матеріалами)» (Київ, 2018) та «Виконавська школа Марії Едуардівни Донець-Тессейр у вимірах українського вокального мистецтва» (Київ, 2018), стаття Г. Швидків «Ретроспективний аналіз становлення вокальної педагогіки в Україні на прикладі київської вокальної школи» (Київ, 2013) та С. Царук «Втілення педагогічних засад Олександра Мишуги у діяльності М. Е. Донець-Тессейр» (Львів, 2015).

У процесі роботи над статтею було застосовано біографічний метод (при аналізі фактів життя мисткині), а також загальнонаукові методи – структурний та системний (при описі педагогічної концепції та методу викладача). Мета статті – дослідити педагогічну діяльність М. Донець-Тессейр та виявити її основні методичні положення. Наукова новизна полягає у тому, що викладацька діяльність М. Донець-Тессейр досліджується як цілісна система з низкою характерних ознак та сталих творчих принципів.

Формування вітчизняної вокальної школи у розумінні єдиної мистецької платформи, неможливо уявити без існування серйозного педагогічного осередку. Бурхливий розвиток вокальна педагогіка отримала у



першій половині ХХ століття, коли у заснованій 1913 року Київській консерваторії відкривається кафедра сольного співу. Плідна творча діяльність видатних педагогів та артистів-співаків – О. Мишуги, О. Гродзинського, О. Муравйової, Д. Євтушенка, М. Донець-Тессейр, Є. Мірошніченко, І. Паторжинського та інших – дозволяє назвати їх фундаторами національної школи співу.

Особливо цінною у цьому процесі видається роль видатної співачки і педагога, народної артистки УСРС, професорки М. Донець-Тессейр, учениці славнозвісного співака Олександра Мишуги. Відгукнувшись на запрошення М. Лисенка, О. Мишуга кілька років викладала у його Музично-драматичній школі та став першим митцем, «який намагався поставити вокальну педагогіку на наукову основу, вивести її із сфери емпіричності та «секретності»» [3, 259]. Роботу над музичним твором педагог починав з вербального тексту, бо вважав, що «спів є також мова, тільки з подовженими складами й у відповідних музично-вокальних звуках. <...> Для доброго співу потрібно спочатку навчитися правильно і виразно говорити; щоб слова вокального тексту були виразними і зрозумілими, як і при звичайній розмові» [цит. за 2, 10].

Його справу продовжили його учні. Як справедливо зазначила С. Царук, «педагогічна діяльність декількох поколінь послідовників вчення Мишуги не обмежувалась безпосередньо підготовкою співаків, але і зробила значний внесок у розвиток теорії вокального мистецтва. Продовження справи великого учителя здійснювалося з однією метою – втілення в життя мрії О. Мишуги, який понад усе бажав для України створення єдиної вокальної школи, яка базувалась би на науково обґрунтованих принципах вокальної методології» [6, 128].

Базовою життєвою установкою М. Донець-Тессейр, як і її вчителя О. Мишуги, було невпинне самовдосконалення, постійне професійне зростання. Вона була глибоко переконана, що тільки ті митці, які готові на вітар мистецтва покласти усе своє життя, досягнуть успіху. Саме наполегливість та вимогливість дослідниці В. Вотріна вважає визначальними у характері М. Донець-Тессейр: «Велике захоплення, жагуча закоханість не тільки в мету, але й у працю, що веде до цієї мети, – одна з яскравих ознак таланту. Тільки така пристрасть, яка переходить у зосереджену працю, у вправу, розлючена холоднокривність яких живиться високим жаром невмираючого «хочу» – тільки така пристрасть має ціну в мистецтві, тільки вона народжує уміння» [2, 30].

Педагогічна діяльність М. Донець-Тессейр розпочалася 1935 року і тривала фактично до кінця життя співачки. Її унікальна авторська методика дозволила виховати таких відомих виконавиць, як народні артистки України Раїса Колесник, Віолетта Вотріна, Надія Куделя, а також, найвидатніша – Євгенія Мірошніченко.

Як зазначає Т. Михайлова: «Майже в усіх вокально-методичних школах з моменту появи вокальної педагогіки існують спільні основні положення, що властиві мистецтву сольного співу. Сюди, зокрема, можна віднести хорошу опору дихання, чисту інтонацію, чітку дикцію, використання резонаторних порожнин. Утім, кожний з напрямків відрізняє особлива увага до одного з цих компонентів, власні особливості, що актуальні лише для цього напрямку» [цит. за 5, 402]. Власне, творча та методична діяльність Марії Едуардівни є доволі показовою з цього боку.

Наріжним каменем методики Марії Едуардівни можна вважати роботу над звуковидобуванням і виробленням техніки з урахуванням фізіології голосового апарату. Такий підхід культивувався ще О. Мишугою і дістав свого розвитку у творчій практиці не лише М. Е. Донець-Тессейр, а ще М. Микиши та інших його учнів. Однією зі сфер, де Марії Едуардівни вдалося запропонувати велику кількість новацій, – це сфера дихання. Вона приділяла диханню значну увагу через те, що воно є тілом будь-якого співу. Від рівня володіння диханням залежить і характер артикуляції, і фонетика, і дихальна опора.

Сучасники відзначали, що вона як педагог втілює «основні принципи вокальної педагогіки, а саме: принцип поступовості і послідовності ускладнення вокально-технічних та виконавських завдань, принцип індивідуального підходу до кожного учня та принцип єдності художнього та вокально-технічного розвитку, коли розвиток технічних навиків йде паралельно та взаємопов'язано з виконавськими завданнями. Все це дозволяє послідовно розвивати індивідуальність кожного учня, виховуючи його, як артиста-митця» [3, 55].

Унікальність педагогічної методики М. Е. Донець-Тессейр міститься в тому, що вона вміла помітити відхилення від вірного тону звучання і знала методи, якими можна це виправити. Вона мала індивідуальний підхід до кожної учениці, враховуючи особливості її вокальних даних. З цією метою вона навіть створювала вправи для кожної конкретної студентки та конкретних проблем, з якими вона стикалася.

До педагогічних методів роботи відноситься і показ голосом, задача якого полягає у «формування вірності співочого тону, набуття дзвінкого, насиченого обертонами звуку, підтриманого диханням» [4, 27]. Для отримання близького до природного звучання голосу, професор просила вимовити звук, як би на кінчику язика. Далеке і глибоке звучання вона визначає як сформоване на корені язика. Бажаючи активізувати губи і отримати необхідну для близького звучання посмішку, вона рекомендує підібрати щокі.

Марія Едуардівна вважала, що з перших же кроків необхідно стежити, щоб не було строкатості за регістром звучання, щоб усі голосні були в одній позиції – *o a i e y*. Педагог завжди підкреслювала, що подолання строкатості на всьому голосовому діапазоні, прояв природної краси тембру і його розвиток є одним із головних завдань вокальної педагогіки.

У тому випадку, коли формування голосних не вдається, Марія Едуардівна застосовує складові поєднання. Наприклад, вона доручала співати голосні, в поєднанні зі звуком *м* – *ми-ме-ма-мо-му*. З самого початку, звуки *і* та *е* мають співатися в одній позиції і, практично без змін форми губ. Далі поступове розкриття на *а* (з відповідним крещендуванням), а за тим поступове згортання до *у*. Склади також



допомагають при роботі над гамами і пасажами в манері вокалізації, для досягнення чіткості та чистоти. Можна сказати, що Марія Едуардівна прагнула до того, щоб під час співу мовний апарат рухався, як і під час розмови (тобто природно, вільно). Але, з урахуванням вокального резонатора і голосових позицій. Після співу пасажів з приголосними перехід до чистих голосних. Далі – спів мотивів зі стрибками на терцію і вище. Вимога – одна позиція, гарна опора дихання.

Опанування техніки зосереджувалось на резонаторних та м'язових відчуттях, які напряму залежать від ступеню самоконтролю над звучанням голосу. Відвідування оперних вистав (як в студії консерваторії, так і театрі), було важливою складовою навчання. Окрім цього, до вокального педагогічного репертуару входили твори італійських композиторів, які завжди виконувались мовою оригіналу, а також народні пісні та романси.

Марія Едуардівна була прихильницею «розумного співу» – співу емоційного, осмисленого. Як зазначає дослідниця В. Антонок, «сам спів є складним психофізіологічним актом, у якому тісно переплетено інтелектуальні, емоційні та вольові процеси. Вокальна педагогіка минулого приділяла мало уваги психології співу, що не сприяло вирішенню завдань виховання творчої особистості. Тепер відомо, що у ході свідомого опанування вокально-технічними й виконавськими навичками саме психіка співака відіграє велику й вирішальну роль. Спів – також один із могутніх засобів естетичного виховання. Попри художньо-виховне значення, спів є одним із сильних чинників емоційного впливу на аудиторію. Причина виключної інтенсивності естетичного впливу співу криється у симбіозі слова та музики, а також у тому, що сам голосовий апарат людини складає частину організму, зв'язану складною інервациєю з центрами головного мозку. «Музичний інструмент» співака - його голосниці; його «руки» - дихання, при співі вони виконують суто фізіологічні функції, регульовані свідомим вольовим зусиллям. Емоційність же співацького звука залежить від психічного стану співака, його почуттів, переживань. Однак, аби досягти досконалості в художньому виконанні, прийнятися національно експресією різних вокальних стилів, співакові необхідно пройти складний шлях музичного навчання. Тільки опанувавши необхідними фаховими навичками, розвинувши художній смак і навчившись використовувати різні види техніки співу та виражальні засоби, співак набуває певного рівня виконавської майстерності, що забезпечує художню діяльність і творчий процес» [1, 6].

Концентрація потоку повітря є основою для художнього звучання сильного співацького звуку. М. Е. Донець-Тессейр культивує підхід О. Мишуги щодо необхідності правильного застосування певних вокально-акустичних законів, зокрема і так званої «резонансової точки». Він є художнім критерієм співацького звуку, що забезпечує вміння об'єктивно оцінювати та аналізувати звучання голосу з точки зору усвідомлення фізіологічної позиції звуку, а не індивідуальних властивостей голосу (тобто співати як прийдеться).

Відома співачка, учениця М. Донець-Тессейр, В. Вотріна, згадувала особливості роботи з Марією Едуардівною: «...над кожним твором робота йде досить довго. <...> 3 першого ж року Марія Едуардівна включала невеликі елементи техніки побіжності: дрібні прикраси, тамби, морденти, форшлаги, стакато. Це була підготовка до подальшого розвитку техніки побіжності. Матеріал для такої підготовки добрий у творах Кальдара, Честі, Перголезі, Скарлатті, Баха, Генделя. Марія Едуардівна прагнула урізноманітнювати репертуар своїх учениць, не даючи співати речі, які багато виконувались, не допускаючи співу одного і того ж твору різними учнями і, взагалі, любила твори маловідомі» [2, 125].

Використавши найкращі досягнення цих шкіл, вона створила власний метод виховання вражаючої віртуозної техніки у легких сопрано, на основі дуже сконцентрованого потоку повітря при видиху. Він виявився досить ефективним при підготовці та вихованні колоратурних сопрано.

Справу видатного педагога продовжили її учениці. Викладацька та методична діяльність М. Єгоричевої, синтезує цей метод з підходами іншими викладачів Київської консерваторії. Йдеться, зокрема, і про школу Д. Євтушенка (учня видатної співачки О. Муравйової). Вона виробляє власний почерк виховання, віддаючи перевагу виробленню постійного відчуття міцної та, разом з тим, не напруженої опори дихання.

Схожий підхід спостерігався і в практиці І. Колодуб. У 1966 році вона була асистентом у М. Донець-Тессейр та М. Єгоричевої. Маючи технічну освіту (інженер-архітектор), вільно володіючи фортепіано, Ірина Степанівна провела велику роботу з підготовки курсу методики викладання сольного співу, про яку зазначається і в роботах В. Антонок. Такий метод роботи, коли твір «вкладається» у загальних рисах у консерваторії і потім допрацьовується з досвідченим концертмейстером через кілька років, завжди приносить бажаний ефект.

Висновки. Тож, постать Марії Едуардівни Донець-Тессейр у дзеркалі наукових досліджень є етапною в розвитку української вокальної школи. Вона виявилася гідною послідовницею О. Мишуги з одного боку, та учителем Є. Мірошниченко, В. Вотріної, І. Колодуб – з іншого. При всьому цьому, вона зробила значний внесок у розвиток національної вокальної педагогіки, що на предметному рівні, виявилася в формуванні її особливої манери: поєднання італійського бельканто, автентичної народної інтонації та фонетики.

З точки зору подальшої перспективи дослідження, зауважимо, що велику методичну спадщину залишили й інші викладачі – сучасники Марії Едуардівни. Очевидно, що повноцінний науковий аналіз цих праць в історико-культурологічному аспекті дасть змогу повніше описати та узагальнити різні тенденції української вокальної школи, виявити унікальність та неповторність школи кожного з викладачів.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка [Текст] : сольний спів / В. Антонюк. – Вид. 3-є, доп. і переробл. – Київ : Видавець Бухин В. Ю., 2017. – 218 с. : табл.
2. Вотріна В. В. Мистецтво співу і вокальна методика М. Е. Донець-Тессейр: монографія. Київ, 2001. – 273 с.
3. Гнидь Б. П. Історія вокального мистецтва [підручник] / Б. Гнидь. – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 1997. – 320 с.
4. Небога О. Г. Педагогические идеи Марии Эдуардовны Донец-Тессейр в контексте становления киевской вокальной школы. Европейский журнал гуманитарных и социальных наук. №6. Вена, 2018. С. 25–28.
5. Небога О. Г. Творча спадщина Марії Едурдівни Донець-Тессейр як мистецький та культурологічний феномен київської вокальної школи. Мистецтвознавчі записки. Вип. 32. НАККІМ, 2017. С. 399–404.
6. Царук С. Втілення педагогічних засад Олександра Мишуги у діяльності М. Е. Донець-Тессейр. Наукові збірки Львівської національної музичної академії ім. М. Лисенка. Вип. 37. Етномузикологія. Львів, 2015. С. 125–142.

Роман ТКАЧЕНКО

СТАНОВЛЕННЯ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПОРТРЕТНОГО ЖИВОПИСУ

(студент IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – старший викладач Давидов В. М.

У сучасному мистецтві безперечним є факт настання ери нефігуративного мистецтва і кризи особистості, жанр портрета знаходиться в занепаді. Більшість робіт в сучасному мистецтві перестали бути засобом фіксації людського обличчя, перетворившись лише в варіації на певні теми. Деякі навіть відзначають, що в традиційному портреті «треба показати людину такою, якою вона є, а не такою, якою хотів би його змряти художник своїм традиційним аршином. У портреті менше, ніж в інших жанрах, допустимі всякого роду вольності і відступи, що все частіше видається за вишуканість смаку і творче новаторство», тобто портрет ХХ століття, що не відповідає певним вимогам, традиціям у зображенні та канонам, здебільшого перестав бути справжнім портретом в тому сенсі, який вкладали в це поняття протягом останніх століть, іншими словами, реалістичний достовірний портрет перестав бути затребуваним, на противагу абстрактному.

Починаючи характеризувати тенденції портретного живопису, варто звернути увагу передусім на визначення поняття портрета та означити основні його особливості. Портрет – це зображення людини або групи людей у графічних творах, у живописі, скульптурі та інших видах образотворчого мистецтва. Термін «портрет» походить зі старофранцузької мови та в перекладі означає «відтворювати риса до риси», що визначає головним завданням портретного жанру відтворення особистості [2]. Найкращі портрети – це не тільки точне зображення зовнішності людини. Окрім передачі характерних ознак моделі, митець здатен заглянути у її внутрішній світ, пензлем зобразити не лише обличчя чи всю постать у повний зріст, досягаючи схожості, але й дозволити глядачу, навіть зовсім не знайомому з портретованим, одразу побачити справжню його суть, зрозуміти, якою є зображена людина: скупюю чи щедрою, шляхетною чи лихою. Вдалий портрет – це справжня розповідь про людину, її життя, хвилювання, професію, походження [2].

Історія становлення жанру бере початок ще з прадавніх часів, коли люди лише пізнавали навички малювання. Найдавніша відома спроба зобразити людську особу налічує понад 27 тисяч років. Зображення було виявлене в печері Вільонер, що поблизу міста Ангулем (департамент Шаранта). Це – «портрет», зроблений крейдою на природньо опуклих частинах стін печери, що нагадує формою особу. Прокреслені горизонтальні лінії очей і рота і вертикальна смуга, що позначає ніс [1].

Характерно, що портрет і раніше мав значення суттєво вагомніше, ніж лише суб'єктивне відтворення зовнішності. Домінантною була сакральна роль таких зображень, зразки Месопотамії, зокрема, є імперсональними зображеннями божеств, що не несуть індивідуальних рис, виконують роль релігійних образів та створювались відповідно канонам. Призначення портрета в єгипетському мистецтві було обумовлене культовими, релігійно-магічними завданнями. У портретній скульптурі реалістичний напрям остаточно утвердився у мистецтві еллінізму – у часи правління Олександра Македонського, завдяки Лисиппу та його брату, Лисистрату, який першим почав формувати маски з натури, – тоді і починаються пошуки передачі індивідуальності портретованого.

Періодами найбільшого розквіту портретного жанру вважаються: час створення римських скульптурних портретів, портретів епохи Відродження, XVII та другої половини XVIII століть [3]. Давньоримський портрет зробив вагомий внесок у реалізацію не лише зовнішнього вигляду, але й внутрішнього стану зображуваного. Риму був властивий інтерес, який народжувався до конкретної людини, возвеличував її як найбільшу цінність. Портрет епохи Відродження, як і весь період Ренесансу в історії та зокрема мистецтві загалом, був так званим «ковтком свіжого повітря» для мистецтва, символом переродження, новим початком після Темних віків. Ренесансна людина була повна гуманістичного реалізму, поступово послаблювався вплив церкви, і мірою всіх речей для мистецтва постала вже людська особа.

Портретний жанр у всі часи займав величезний пласт в мистецтві будь-якого народу, а тому безперервно продовжував розвиватися, стаючи все складнішим та багатшим. У XVIII столітті в історії та розвитку багатьох європейських країн відбулися корінні зрушення – суспільні, ідеологічні і наукові. Вони вплинули на утворення нових форм портрета, який тепер був сповненим передачею світосприймання тогочасного люду та митців зокрема, що змінилося. Роль портрету ставала вагомішою, набувала неабиякої популярності не лише безпосередньо у спільноті художників, що створювали все більше творів цього жанру, а й серед поціновувачів творів високого мистецтва. Черги до художників були надзвичайно великими, бажаючих отримати з-під пензля майстра власний портрет, портрет близьких чи навіть усієї родини ставало все більше, адже саме художник – єдиний, хто міг достовірно і естетично зобразити людську постать. У основі композиції багатьох портретів цього періоду опиняється рух, при цьому величезна роль відводиться



виразності жесту моделі. Активізується сюжетний взаємозв'язок героїв групових портретів, помітно позначається його тенденція до переростання в групову портрет-картину [1].

XIX століття відзначилось появою реалізму. Такому напрямку у мистецтві та портретному жанрі зокрема властивий інтерес до соціальної характеристики моделі, спроби розкрити його етику, гідність, проникнути в психологію. Цей період насичений різноманітними типами портретів, як за характером, так і за зображенням. Поступово виділяється класифікація, своєрідні «межі» жанру, що є дуже рухливими, змінними, і часто саме портретний жанр може поєднуватися в одному творі з елементами інших жанрів. Наразі виокремлюють такі типи портрету:

1. Історичний портрет;
2. Посмертний (ретроспективний) портрет;
3. Портрет-картина;
4. Портрет-прогулянка;
5. Портрет-тип (збірний образ);
6. Костюмований портрет, що також поділяється на: алегоричний, міфологічний, історичний;
7. Сімейний портрет;
8. Автопортрет;
9. Релігійний портрет.

Безумовно, портрет розвивався разом з людиною. На розвиток жанру впливають дві тенденції: прогрес технічних образотворчих навичок, наприклад, оволодіння анатомією і композицією, умінням «побудувати» полотно, а також розвиток уявлень про значимість людської особистості, індивідуальності. Найбільших вершин портрет досягає в період віри в можливість людини, її розуму, її дієвої і перетворюючої сили. «Портрет у своїй сучасній функції – породження європейської культури нового часу з її уявленням про цінності індивідуального в людині, про те, що ідеальне не протистоїть індивідуальному, а реалізується через нього і в ньому». Саме тому жанр знаходиться в занепаді в XX столітті: «як може він процвітати, коли ми сповнені стількох сумнівів в собі?» [3]

Б. Р. Віппер пише: «сучасний художник найбільше прагне до того, щоб усунути будь-яку підозру, що він копіює дійсність, що його картини мають яке-небудь безпосереднє відношення до навколишньої природи, до чуттєвого світу». Якщо вірити сучасному художнику, то він пише не портрет конкретної особи, він синтезує своє поняття про світ і живе, він переводить мову речей на мову четвертого виміру, він висловлює свій настрій щодо випадкового предмета. Отже, два протилежних полюси. Якщо сучасний глядач розуміє портрет тільки як фокус зі схожістю, якщо в художньому творі він вловлює тільки бліду тінь дійсності, то сучасний художник і чути нічого не хоче про дійсність, про реальний світ, він забирає у портрета всяку гостроту індивідуального почуття, всяке тріпотіння людського організму. Пошук четвертого виміру у портреті – це не те, що шукає глядач, це може бути віянням моди, і не більше, оскільки будь-який замовник шукає відображення свого «Я».

Перенасиченість абстракціями призвела до появи в сучасному мистецтві гіпертрофованого реалізму або, як кажуть, – гіперреалізму. Подібне створюється з допомогою фотографії, що знецінює та атрофує здібності художника до бачення і сприйняття світу. Гоніння за відтворенням деталей іноді має «хворий» вигляд і не несе художньої цінності, оскільки зображувана дійсність не пропущена через внутрішнє сприйняття художника у більшості випадків. Але, звісно ж, з будь-якого правила є винятки. Трапляється, коли автор цілеспрямовано звертається до гіперреалізму для передачі характеру, індивідуальності зображуваної особи, роблячи це з дотриманням усіх правил художньої школи.

Ще однією не досить позитивною тенденцією розвитку портретного жанру XXI століття є так зване «популярне мистецтво» та велика кількість аматорів, «ненадійних художників», які заповнюють простори медіа та культури, неякісний портрет змінює сприйняття глядача, що викликає контркультурну відповідь у вигляді відродження реалістичного портрету за принципами старих шкіл портретного живопису.

Створення сучасного (у значенні модерного чи постмодерного) портрету в деяких випадках позбавлене реального, є імперсональним. Між тим, наше сьогодення – період панування електики – середовища, де одночасно розвиваються різноманітні течії, стилі, цінні і ціннісні, естетичні і неестетичні типи і види портретного мистецтва. З усього цього різноманіття можна виділити реалізм та реалістичний портрет як утверджений напрям мистецтва, що не втрачає позицій, цінності і є художньо вагомим і складним у виконанні.

Історично реалізм виник як сукупність усіх досягнень мистецтва, науки та культури. Для створення реального живописного портрета художники повинні оволодіти чуттєвим сприйняттям людини в навколишньому його середовищі, а також опанувати мистецтво реалістичного живопису. Протягом розвитку портретного жанру художники займаються пошуками, відчувають прагнення до об'єктивної передачі реального образу людини. Однак в різні періоди розвитку мистецтва ці успіхи виявляються різними. У певні періоди, відповідно до історичних умов, які сковують пізнавальні можливості мистецтва, реалізм приймає в портреті складні форми. Таким чином, реалістичні пошуки в портретному образі кожної конкретної епохи мають свої якісні особливості [3].

Соціальна роль портрета у сучасності – це передача внутрішнього світу людини шляхом відступу, «втечі» від реальності, оскільки точно передати зовнішність тепер можна і з допомогою фотографії. Так звані «портрети з фотографій» не розглядаються мистецтвознавцями як портрети «справжні», «дійсні», оскільки без позування написати по-справжньому цінний художній твір у жанрі портрета неможливо. Зазвичай вони є лише механічним відтворенням рис обличчя, без передачі характеру моделі. Художня



цінність подібних творів, на відміну від меморіальних, вкрай низько оцінюється мистецтвознавцями. У передачі характеру моделі митцям доводиться покладатися на роботу іншої людини – фотографа, що працював до них. Саме тому такий твір художника безумовно виявляється вже «вторинним». Проте значними перевагами подібного методу є нижча ціна та відсутність витрати достатньо великої кількості часу моделі на позування.

Окрім того, досить розрекламовані на просторах Інтернету портрети «з фотографії» часто пишуться цифровими пензлями і фарбами у відповідних програмах – графічних редакторах, – а вже потім друкуються на полотні. У таких випадках, отримуючи від замовника його фото, «цифровий» художник, використовуючи вже названі комп'ютерні програми для редагування зображень, пише портрет поверх фотографії. Розвиток програмного забезпечення на початку XXI століття дозволило художникам імітувати різні академічні техніки, зокрема живопис, акварель і олівець, а також створювати портрети в абсолютно нових цифрових техніках. Після створення такого цифрового портрета, художник друкує його на полотні [3].

Добре написаний портрет, як вважається, повинен показувати внутрішню сутність моделі з точки зору художника – не тільки фізичні, але й духовні риси. Подібна необхідність була сформульована ще на зорі складання європейського портрета, коли в 1310 році П'єтро д'Абано сказав, що портрет повинен відбивати і зовнішній вигляд, і психологію моделі [3]. Тому і підхід до нього має бути реальним. Справа полягає не в тому, щоб твір нагадував оригінал (в такому випадку зображення можна назвати «буквальним»), а в тому, щоб почуття, порушені твором, нагадували почуття, викликані оригіналом, тобто «емоційне» зображення. Коли йдеться про те, що портрет схожий на портретованого, мається на увазі, що глядач, що дивиться на портрет, відчуває, ніби знаходиться в присутності цієї людини. Саме до такої подібності прагне художник. Він знає, які почуття потрібно викликати в аудиторії, і створює свій твір таким, щоб він викликав ці самі почуття. До деякої міри це можливо отримати шляхом буквального зображення натури, проте за цією гранню ефект досягається завдяки майстерному відступу від буквального зображення. [3] Схожість – це подібність, але не тотожність. Відступ від тотожності в межах подоби не тільки допустимо, але необхідно для досягнення цілей портрета. [1] Справді «якісний» у цьому розумінні портрет, що вважатиметься цінним витвором мистецтва, повинен з максимальною точністю відтворювати всі характерні анатомічні особливості голови, руху, проте це не означає, що такий буквальний малюнок виявиться ідентичним і буде відповідати внутрішньому і зовнішньому станам портретованого.

Таким чином, заради досягнення емоційного подібності художник може відмовлятися від деяких рис «буквальної» подібності. І, дійсно, схожість не завжди є головним завданням портретиста – він може навмисно змінювати зовнішність людини на полотні, прикрашаючи або удосконалюючи його зображення, щоб підкреслити або заховати певні якості моделі. Часом глядачі найбільше хвалять саме ті роботи, які, як здається, зовсім не схожі на оригінал з точки зору анатомії, лише тому, що ці портрети вхопили якусь невимовну властивість моделі. Художник-портретист не прагне до буквального подібності. Він свідомо ігнорує деякі з видимих елементів, інші він видозмінює і навіть вводить такі елементи, яких взагалі не бачить у натурщика. Все це робиться майстерно і систематично, щоб викликати у клієнта відчуття, що портрет «схожий» на оригінал. [1] Подібність в портреті в результаті формулюється як то, що художник представив в якості узагальненого, важливого, відбраного з реального безлічі того, що являє собою людина.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виразність образу людини у графічному портреті. URL: https://knowledge.allbest.ru/culture/3c0a65625b2ac68b5d43a89421316c36_0.html (дата звернення: 23.10.2019).
2. Портрет. Історія виникнення жанру. URL: https://subject.com.ua/textbook/art/6klas_1/13.html (дата звернення: 23.10.2019)
3. Портрет. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D1%80%D1%82%D1%80%D0%B5%D1%82> (дата звернення: 21.10.2019)
4. Сучасне мистецтво. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%83%D1%87%D0%B0%D1%81%D0%BD%D0%B5_%D0%BC%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%86%D1%82%D0%B2%D0%BE (дата звернення: 23.10.2019)
5. Тенденції розвитку сучасного мистецтва: модернізм та постмодернізм. URL: <https://sites.google.com/site/hudoznakultura15/tendencii-e-rozvitku-suchasnogo-mistectva-modernizm-ta-postmodernizm> (дата звернення: 23.10.2019)
6. Тенденції сучасного мистецтва. URL: <https://senfil.net/index.php?newsid=199> (дата звернення: 24.10.2019)

Тетяна ЦЕПА

КАФЕДРАЛЬНИЙ СОБОР РІЗДВА ПРЕСВЯТОЇ БОГОРОДИЦІ МІСТА КРОПИВНИЦЬКОГО ЯК ПAM'ЯТКА ПРАВОСЛАВНОГО ХРАМОБУДУВАННЯ

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – викладач Петренко А. А.

Досвід більшості релігій світу переконує, що культові споруди не лише віддзеркалюють усталені на час будівництва духовно-моральні норми суспільства, надбання культури чи мистецтва, пріоритетні світоглядні уявлення, політичні вподобання, але й здебільшого зумовлюють виникнення та розвиток нових духовних цінностей і буттєвих осмислень людства. Важливо наголосити, що зазвичай культові споруди стають епіцентром основних сфер діяльності як окремих територіальних громад, так і держави загалом. За словами архієпископа Іоасафа, уже більше двохсот років священнослужителі Кафедрального собору Різдва Пресвятої Богородиці міста Кропивницького концентрують всі «пріоритетні вектори церковної діяльності» – «богослужіння, проповідь, соціальну службу, церковне мистецтво, місіонерство» [10, с. 5] – не лише міста, але й цілого регіону. Безсумнівно, така й подібні оцінки згадані культові споруди **актуалізують** дослідницький інтерес краєзнавців, мистецтвознавців тощо. Свого часу Кафедральний собор Різдва Пресвятої Богородиці міста Кропивницького був предметом дослідження як фундаментального видання,



присвяченого 200-літньому ювілею (О. Мануйлов, Р. Кондратюк [10]), так і окремих оглядових краєзнавчих студій (І. Згрівець [6], С. Дорошенко, Т. Самиляк [12]). Оскільки в цих публікаціях акцент робився переважно на історичному аспекті собору, виникає потреба комплексного висвітлення усіх складових релігійної пам'ятки. Суттєвим підґрунтям для такого цілісного наукового осмислення будуть відповідні надбання зі сфери релігієзнавства та церковної архітектури (В. Тимофієнко [18], Р. Гнідець [2], [3], Калліст (Уер) [8], Варфоломій [1], П. Солодько [17], Ю. Мицик, В. Клос, Д. Гордієнко, І. Преловська [7]).

У межах цієї статті ставимо за мету системно дослідити Кафедральний собор Різдва Пресвятої Богородиці міста Кропивницького як пам'ятку православного храмобудування. Відповідно до поставленого завдання предметом нашого розгляду будуть ключові змістово-формальні складові згаданої культової споруди – історія, архітектура, живопис – у ракурсі канонів православ'я.

Кафедральний собор Різдва Пресвятої Богородиці (Грецька церква) розташований у середмісті Кропивницького (будинки № 74 на вулиці Великій Перспективній) (Див.: [9]). Він є пам'яткою православного храмобудування. Зауважимо, що відповідно до традицій останнього наразі в Україні поширені наступні типи православних культових будівель – собор, церква, домова церква, каплиця, лавра, монастир і скит (Див.: [16]). Характерно, що собором називають «храм із вівтарем для богослужіння, яке здійснює єпископ; іноді також так називають просто великі церкви або головні храми монастирів» [16]. У назві Кафедрального собору згадується постать Пресвятої Богородиці. Серед святих, що вшановуються у християнській традиції, Діва Марія (Непорочна Діва, Цариця Небесна), донька святих Якима й Анни, мати Ісуса Христа, займає головне місце. «За християнським віровченням була зачата в непорочний спосіб, не зазнавши первородного гріха. Усе життя була дівою» [4].

Історія Кафедрального собору Різдва Пресвятої Богородиці бере свій початок від 1761 року, коли греки-переселенці форштату фортеці святої Єлисавети заклали дерев'яний храм, а у вересні 1766 року освятили його на честь Володимирської ікони Божої матері. Цікаво, що ця ікона була створена в Константинополі ще на початку першої третини XII століття, а вже в 1131 році вона опинилась у Київській Русі як подарунок князю Мстиславу Ізяславовичу. Спочатку святиня перебувала в дівочому монастирі міста Вишгорода, а згодом була перевезена князем Андрієм Боголюбським до Успенського собору Володимира, а відтак і до Москви. Надалі ікона «Богоматір Володимирська» неодноразово переносилась із Володимира в Москву й навпаки (Див.: [10, с. 10]).

За словами Згрівець Ірини, «невідомо», коли дерев'яний храм був закритий, але «вже в 1812 році на його місці стояв новий кам'яний православний храм із трьома престолами» [6] – Володимирської ікони Божої Матері, Святого Іоана Предтечі і Святої великомучениці Катерини.

Важливо наголосити, що Кафедральний собор Різдва Пресвятої Богородиці не припиняв свого функціонування ні в радянські часи, ні під час Другої світової війни.

Після звільнення Кропивницького (колишнього Кіровограда) у 1944 році собор був переведений у храм Володимирської ікони Божої матері, а головний престол нового Собору перейменований і присвячений святу Різдва Пресвятої Богородиці.

Архітектура як мистецтво створювати будівлі «відповідно до вимог міцності, краси й доцільності» [5] оперує «двома основними напрямками» у зведенні культових споруд у світі – «слідування консервативним зразкам минулого, «шаблонна» архітектура та застосування найбільш модерних і сучасних тенденцій будівельного і технічного мистецтва» [11]. Як уже було зазначено, споруда Грецької церкви XVIII століття пов'язана з традицією дерев'яної архітектури. Початок XIX століття ознаменований зведенням кам'яної трьохпрестольної будівлі. У 1828 році на території Кафедрального собору збудували триархусну дзвіницю, а також два церковні будинки, що в них згодом перенесли з фортеці архів Свято-Троїцького храму. Наразі в цих приміщеннях розміщується Єпархіальне управління. У 1851 році стараннями церковного старости Онуфрія Караманенка було зведено навколо церкви кам'яну огорожу. На кошти пожертвувань прихожан площа святині збільшується майже вдвічі, а сама споруда храму суттєво добудовується у 1898 році. У завершеному вигляді Кафедральний собор Різдва Пресвятої Богородиці нагадував православний хрест, увінчаний куполом. З ініціативи церковного старости Якова Караманенка у 1898 році встановили ковані ворота під дзвіницю. За такою ж технологією було виготовлено й двері для південного та північного входів у храм. Усі ці вироби є цінними творами мистецтва, наповненими християнською символікою: «ворота під дзвіницею увінчані ... зображенням сонця», «промені – це Сонце Правди, що символізує Господа Нашого Ісуса Христа», «три листочки ... символізують тайну Пресвятої Трійці», «православний хрест ... означає нашу «віру» – віру в Розп'ятого Бога Ісуса Христа», «два зображення «серця в серці» означають нашу «любов» – любов до Бога і ближнього» [10, с. 73] тощо.

У ґрунтовному виданні «Кафедральний собор Різдва Пресвятої Богородиці» зазначено: «В огорожі кам'яної Грецької церкви перед алтарною стіною знаходився невеликий некрополь, на якому за православною традицією ховали священнослужителів і ктиторів (тих, хто жертвував, благодійників...)» [10, с. 55]. Є відомості про 21 захоронення. Щоправда, наразі відомо лише 20 імен тих, хто спочив біля стін храму: Олександра Колмакова, Антоній Гордіїв, Захарій Зіоров, Олімпіада Левицька, Іоанн Кондаловський, Іоанн Малявинський, Ольга Богусенович, Олександр Трофимов та ін. (Див.: [10, с. 55–57]).

У Кафедральному соборі Різдва Пресвятої Богородиці, як і в будь-якому іншому православному храмі, маємо три основні частини (відповідно до устрою старозавітної скінії) – святилище (вівтар із престолом), наос, неф або нава (середню частину, часто під куполом), притвор (вестибুল) (Див.: [16; 19]).

У Грецькій церкві зберігаються мощі святих, зокрема святих Києво-Печерської лаври.



Говорячи про стилі архітектурних побудов культових споруд, варто брати до уваги канони відповідних релігійних конфесій. Скажімо, протестантські кірхи часто будували в романському стилі, католицькі костели – у готичному та неоготичному стилях, православні та греко-католицькі – за ренесансними, національними, фольклорними традиціями.

Кафедральний собор Різдва Пресвятої Богородиці міста Кропивницького збудовано в неокласичному архітектурному стилі. Як відомо, неокласицизм – стиль у світовому мистецтві (живописі, скульптурі, музиці, літературі) та архітектурі кінця XVIII – початку XIX століття. Сама ж неокласична архітектура, відроджуючи класичні або греко-римські традиції, стала уособленням порядку, раціональності, пропорційності, масштабності, монументальності, простоти геометричних фігур, універсальності, функціональності, практичності, уникання декоративності тощо (Див.: [13; 14]). Серед прикметних елементів греко-римської архітектури, що їх відроджував неокласицизм, були колони, що мали «особливі характеристики доричного і іонного порядку» («фасад неокласичних будівель характеризувався наявністю ряду колон з плоскими і симетричними формами») [15]. Наголосимо, що всі вищезазначені характеристики неокласичного стилю властиві архітектурній споруді Грецької церкви.

Цікаво, що на початку XX століття в межах Грецької церкви функціонувала церковно-приходська школа. Двохповерхова споруда, збудована архітектором Л. Прокоповичем, є високохудожнім взірцем громадянського зодчества. За свідченням О. Мануйлова та Р. Кондратюка, «в архітектурі фасаду гармонійно поєднуються традиції класицизму... з декоративною прикрасою в стилі еkleктики... Дещо стримана для еkleктики пластика архітектурного декору свідчить про поширення раціональних тенденцій, що було зумовлено завданням створення монументального образу громадської будівлі» [10, с. 76].

Живописна складова Кафедрального собору Різдва Пресвятої Богородиці теж вписується в канони християнського православ'я. Найперше констатуємо, що, як і в інших православних храмах, котрі збудовані на честь Пресвятої Богородиці, стіни Кафедрального собору пофарбовані в голубий колір, котрий символізує чистоту і непорочність.

Традиційно православні храми оздоблюються іконами (образами, що інформують про особи та події Святого Письма), іконостасами (стіною з ікон та релігійних картин, що відділяє головну частину храму від Святаго Святых), фресками (настінним живописом на вологій штукатурці), вітражами (декоративними композиціями зі скла та інших матеріалів), скульптурами (виробами з твердих чи пластичних матеріалів об'ємної, тривимірної форми), органами (музичними інструментами групи клавішно-духових) тощо (Див.: [20]).

Внутрішній розпис Кафедрального собору Різдва Пресвятої Богородиці містить сюжети про Різдво Христове, Хрещення Господнє, Перетворення Господнє, Бичування Ісуса Христа, Розп'яття Христа, Воскресіння Господнє, Вознесіння Господнє, Стрітіння Господнє, Сходження Святого Духа на апостолів, Успіння Пресвятої Богородиці, Явлення Христа народу, Вхід Господень в Єрусалим, Тайну вечерю, Моління про чашу тощо.

На стінах храму є зображення Покрову Пресвятої Богородиці, Святого Предтечі і Хрестителя Господнього Іоанна, Святого апостола Петра, Святого апостола Павла, Святого рівноапостольного великого князя Володимира, Святої рівноапостольної княгині Ольги, Святого благовірного князя Бориса, Святого благовірного князя Гліба, Святого благовірного князя Олександра Невського, Святого мученика Севастіана Медіоланського, Святого апостола Андрія Первозванного, Святого великомученика Георгія Побідоносця, Преподобного Антонія Києво-Печерського, Преподобного Феодосія Києво-Печерського, Преподобного Серафима Саровського, Святителя Миколая, Святої великомучениці Варвари, Святої великомучениці Катерини, Преподобної Марії Єгипетської, Святого великомученика і цілителя Пантелеймона, Святителя Іоанна Златоуста, Святителя Василя Великого та ін.

У 1985 році в Кафедральному соборі Різдва Пресвятої Богородиці під керівництвом єпископа Кіровоградського і Миколаївського Севастіана проводилися оздоблювальні роботи. Було здійснено внутрішній розпис храму, позолотою покрили іконостас та Святых Апостолів Євангелістів. Реставрація здійснювалася майстрами живопису А. Корецьким, В. Криштальським, В. Гетьманчуком та іншими. Роботи з орнаментики і позолоти виконували Ф. Романюк, П. Бояркевич, Н. Романюк та ін. Відповідно до православних канонів проводилися реставраційні роботи в Кафедральному соборі вже наприкінці 1990 – на початку 2000-х років.

Отже, у кожній конкретній конфесії існує сувора регламентація щодо ключових змістово-формальних складових приміщень для проведення богослужінь і виконання релігійних обрядів. Типи культових споруд, історія їх розвитку, архітектурно-живописна специфіка обумовлені світоглядними тенденціями, особливостями розвитку культури і мистецтва, будівельної справи тощо.

Ще з часів Київської Русі храми були епіцентром не лише церковного життя, але й православної культури загалом. Сакральний простір храмів завжди надихав творців на продукування шедеврів у галузі мистецтва, живопису, архітектури тощо.

Історичний аспект (події від часів заснування у XVIII столітті до наших днів), архітектурна специфіка (дерево, камінь і метал як матеріал для побудови в неокласичному стилі споруди храму, дзвіниці, церковних будинків, огорожі, воріт, дверей тощо), живописні особливості (кольористика та манера зовнішнього і внутрішнього оздоблення) Кафедрального собору Різдва Пресвятої Богородиці засвідчують, що це пам'ятка православного храмобудування, церковна діяльність якої вагома не лише для міста Кропивницького, але й цілого регіону.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Варфоломій, Вселенський Патріарх. Віч-на-віч з Тайною: православне християнство у сучасному світі. К. : Дух і Літера, 2011. 360 с.
2. Гнідець Р. Архітектура українських церков. Конструкція і форма : навч. посібник. 2-ге вид., випр. і доп. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2009. 144 с.
3. Гнідець Р. Зміст та форма як вираження суті сакрального простору в храмовуванні України. Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Архітектура. 2009. № 656. С. 18–23.
4. Діва Марія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> (дата звернення: 15.10.2019).
5. Енциклопедія сучасної України. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=44834 (дата звернення: 11.09.2019).
6. Зривець Ірина. Історія храмів Кіровограда. URL: <http://gorod.kr.ua/hrami/> (дата звернення: 15.10.2019).
7. Історія української православної церкви / Мицик Ю. та ін. Харків : Фоліо, 2019. 256 с.
8. Калліст (Уер), митрополит. Православна церква. К. : Дух і Літера, 2009. 384 с.
9. Кафедральний собор Різдва Пресвятої Богородиці. м. Кіровоград. URL: <https://k-sobor.church.ua/> (дата звернення: 15.10.2019).
10. Кафедральний собор Різдва Пресвятої Богородиці. 200 лет / А. Н. Мануйлов, Р. В. Кондратюк. Кіровоград : Имэкс-ЛТД, 2012. 368 с.
11. Культурна спорада. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> (дата звернення: 15.10.2019).
12. Місто і люди. Єлисаветград–Кіровоград, 1754–2004. Ілюстрована енциклопедія / керівн. проекту С. Дорошенко, Т. Самиляк. Кіровоград : «Имэкс-ЛТД», 2004. 303 с.
13. Неокласицизм в архітектурі: знамениті будівлі та архітектори. URL: <https://sowikical.ru/zrobi-sam/22278-neoklasicizm-v-arhitekturi-znameniti-budivli-ta.html> (дата звернення: 15.10.2019).
14. Неокласична архітектура: походження, характеристики, представники та їхні твори. URL: <https://ua.thpanorama.com/articles/arte/arquitectura-neoclisisa-origen-caractersticcas-representantes-y-sus-obras.html> (дата звернення: 15.10.2019).
15. Особливості неокласицизму, література, архітектура, живопис, музика та скульптура URL: <https://ua.thpanorama.com/articles/arte/neoclasicismo-caractersticcas-literatura-arquitectura-pintura-msica-y-escultura.html> (дата звернення: 15.10.2019).
16. Православна церква. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> (дата звернення: 15.10.2019).
17. Солодзько Павло. Історія і сучасність українського православ'я. Статистика. URL: <http://www.istpravda.com.ua/articles/2013/07/25/131816/> (дата звернення: 10.10.2019).
18. Тимофієнко В. І. Архітектура і монументальне мистецтво: Терміни та поняття. Академія мистецтв України; Інститут проблем сучасного мистецтва. К. : Видавництво Інституту проблем сучасного мистецтва, 2002. 472 с.
19. Храми України: Альбом. К. : Мистецтво, 2000. 296 с.
20. Церква. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> (дата звернення: 15.10.2019).

Дмитро ЧЕПУРКО

СТВОРЕННЯ ТА РОЗВИТОК ІНДИВІДУАЛЬНО-ОБРАЗНОГО ТЛУМАЧЕННЯ ОБ'ЄКТИВНОЇ КОМПОЗИТОРСЬКОЇ ІНФОРМАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ВОКАЛЬНО-ХОРОВОМУ КЛАСІ
(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Стукаленко З. М.

У статті здійснено спробу розкрити сутність створення та розвиток індивідуально-образного тлумачення об'єктивної композиторської інформації під час хорової роботи. Представлено значення індивідуально-образних умінь у розвитку музичної культури школярів. Проаналізовано можливості впровадження методики створення та розвитку індивідуально-образного тлумачення об'єктивної композиторської інформації старшокласників у процесі вокально-хорової роботи.

Ключові слова: музичне виховання, музичне мистецтво, індивідуально-образні уміння, вокально-хорова робота, хоровий спів, музична культура.

Актуальність теми. Одним із стратегічних завдань сучасної мистецької освіти є створення сприятливого середовища для формування художньо-творчої особистості учня, зокрема старшокласника, реалізації та самореалізації його природних задатків, здібностей і можливостей у навчально-виховному процесі. Саме тому важливо навчити особистість сприймати себе такою, якою вона є, усвідомлювати власну унікальність, формувати здатність до самовдосконалення, адекватної самооцінки.

Розв'язання поставленої проблеми вимагає оновлення змісту мистецької освіти, внесення суттєвих коректив у організацію навчально-виховного процесу в старшій школі, істотно поширює коло тих питань, які доводиться вирішувати на всіх етапах мистецького навчання і виховання. Досягнення нової якості мистецької освіти на основі збереження її фундаментальності, відповідності перспективам розвитку суспільства значною мірою залежить від єдності змістовного та процесуального компонентів освітньої системи: цілей, змісту, методів та засобів педагогічного впливу, які відповідали б сучасним науково-теоретичним засадам та забезпечили б спрямованість цього процесу на художньо-творчий розвиток особистості старшокласника.

Гармонійний розвиток творчої особистості школяра старшого шкільного віку активізується у процесі вокально-хорової діяльності. Саме хоровий спів є найбільш масовою формою залучення школярів до позакласної діяльності та основою, на якій ґрунтується та розвивається музична культура нації.

Вокально-хорове мистецтво є специфічним видом музично-виконавської діяльності. Яким би не був технічним та красивим голос кожного з учасників хорового колективу, але якщо людина не володіє спеціальними вміннями та навичками – вона не може донести задум композитора і розкрити художній образ вокально-хорового твору.

Відродження національної культури сьогодні є неможливим без відновлення славних традицій хорового співу в Україні. Зниження суспільного інтересу до хорового мистецтва викликає тривогу за долю не лише музичної, але і загальної духовної культури народу. Серед численних причин цього явища, мабуть, найголовнішою є проникнення комерційних основ та господарського розрахунку в хорову «справу», а масове поширення поп-музики ніяк не сприяє популяризації хорової культури й становленню музичної культури молодого покоління.



Ключова роль у цьому процесі належить майбутнім викладачам музичного мистецтва. Усе це обумовлює потребу у розробленні принципово нових методик викладання хорового співу на основі застосування сучасних методик вокально-хорової роботи, найважливішими серед яких є методика формування інтерпретаційних умінь виконавців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика підвищення культури вокально-хорового виконавства й, зокрема, за рахунок сформованості створення та розвитку індивідуально-образного тлумачення об'єктивної композиторської інформації присвяченно дослідження вітчизняних науковців, серед яких слід згадати у першу чергу праці І. Бермес, І. Зеленецької, К. Кабриль С. Кишакевич, А. Растригіної, С. Федюри та інших. З переліку навчально-методичних посібників, які стосуються вокально-хорової роботи, можна виокремити праці І. Зеленецької.

Особливістю даних посібників є їхня спрямованість на розширення репертуару, окреслення його визначальної ролі в розвитку й духовному збагаченні дітей та молоді. Підкреслимо, що доробком І. Зеленецької є також навчально-репертуарні посібники, мета яких – практична та методична допомога хормейстерам, викладачам усіх профілів музично-педагогічних навчальних закладів у доборі та різноманітності пісенно-хорового репертуару. Автор подає методичні коментарі щодо репертуару, до якого увішли твори українських композиторів, духовна музика, твори західноєвропейської духової спадщини.

Тож, на думку сучасних науковців, що досліджують проблеми мистецької освіти і виховання, головним завданням фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи з дітьми у загальноосвітніх закладах є здатність виявляти музичні здібності школяра для їхнього подальшого розвитку, розвитку його музичної культури засобами хорового мистецтва, застосовувати під час уроків з музичного мистецтва відповідну методику роботи над розвитком інтерпретаційних умінь школярів; навчати школярів особливостям вокально-хорового виконавства; досягати мети і завдань навчальної і творчої роботи з окремим учнем (співачком хору), групою учнів (хоровою партією), з дитячим хором колективом; коригувати недоліки в музичному розвитку дітей; добирати навчальний репертуар з урахуванням вікових особливостей; аналізувати й інтерпретувати вокально-хоровий твір у процесі його виконання з дитячим хором колективом.

Метою статті є дослідження категорії індивідуально-образного тлумачення у художньо-педагогічному контексті як ключового поняття у дослідженні проблеми формування інтерпретаційних умінь старшокласників під час вокально-хорової роботи.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури з індивідуально-образного тлумачення об'єктивної композиторської інформації умінь школярів, дозволяє звернутись до загальнофілософського визначення поняття «інтерпретація» (від латинського *interpretatio* – роз'яснення, тлумачення). У широкому значенні – це «фундаментальна операція мислення, надання смислу будь-яким проявам духовної діяльності людини, що об'єктивуються в знаковій або чуттєво-наочній формі індивідуально-образного тлумачення об'єктивної композиторської інформації – основа будь-якого процесу комунікації, коли необхідно тлумачити наміри і вчинки людей, їхні слова та жести, твори художньої літератури, музики, мистецтва, знакові системи» [1, с. 120]. Тож інтерпретація охоплює різні форми сприйняття творчих проявів людини, у тому числі й діяльність у галузі музичного мистецтва, коли основним об'єктом індивідуального образу є музичний твір. Виконавець намагається розкрити зміст і виражальні можливості музичного твору, спочатку осягаючи авторський задум, а потім створюючи власну інтерпретаційну версію.

Музикознавець В. Москаленко, аналізуючи специфіку інтерпретаційних версій у різних видах музичної діяльності, виокремлює такі види інтерпретації, як-от:

- редакторська інтерпретація, підсумком якої є адаптований до нових виконавських вимог варіант нотного тексту музичного твору;
- виконавська інтерпретація, яка втілюється в музичному звучанні нового «прочитання» твору;
- композиторська інтерпретація, що характеризується музичною переробкою художнього матеріалу іншого твору чи його фрагмента [3].

До зазначеного переліку І. Полубояринова додає музикознавчу інтерпретацію (наукову та художню), яка виражається в описах музики засобами вербальної чи будь-якої іншої немусичної мови; для наукової характерне тяжіння до точності, однозначності вербальних чи виражених іншими немусичними мовами характеристик; для художньої – образність і можлива смислова «розмитість» вербальних значень [4, с. 70].

Проблема інтерпретації музичного твору є однією з ключових у музичному виконавстві, вона торкається об'єктивно-суб'єктивних аспектів ступеню виявлення авторського композиторського задуму і міри свободи виконавської творчості. Частина педагогів і музикантів-виконавців наполягають на тому, що виконання твору має повністю відповідати задуму митця, інші дотримуються думки щодо свободи виконавської інтерпретації, зумовленої специфікою музичного мистецтва.

Аналізуючи й вирішуючи проблему інтерпретації музичного твору, науковці зазвичай акцентують питання суб'єктивізму виконавського процесу, яке є закономірним відтворенням специфіки музичного мистецтва: кожен виконавець є індивідуальною особистістю з певним рівнем музичного мислення, знань, власним досвідом виконавської діяльності та власним розумінням змісту музичного твору та естетико-стильових закономірностей.

Г. Нейгаузом було виокремлено чотири типи виконавської індивідуально-образного тлумачення об'єктивної композиторської інформації: гра без будь-якого стилю або спотворення композиторського задуму; «моргове» виконання, коли авторська ідея вмирає під тиском правил, доктрин, законів; «музейна» інтерпретація, більш схожа на стилізацію; натхненне виконавство, сучасне бачення авторського задуму [6].



О. Щербініна, вивчаючи індивідуально-образне тлумачення об'єктивної композиторської інформації музичного твору крізь призму стильового феномену, доводить, що на всіх рівнях виконавської інтерпретації зберігається принцип взаємодії композиторського та виконавського стилю: осягнення композиторського стилю сполучається з формуванням інтерпретаційного задуму виконавця; декодування авторського тексту супроводжується процесом його актуалізації в сучасному культурному просторі; вибір виражальних засобів та технічних прийомів зумовлюється інформацією, що закладена в тексті твору, індивідуальністю виконавця та відповідним культурно-історичним контекстом [6].

I. Полубояринова, виходячи із музикознавчого визначення індивідуально-образного тлумачення об'єктивної композиторської інформації в процесі його виконання, розкриття ідейно-образного змісту музики технічними засобами виконавського мистецтва, тлумачить цей феномен як структурований у виконавському часі та просторі спосіб творчого спілкування особистості (Я) з Іншим-у-собі (з автором музичного твору) [4]. Науковцем визначено педагогічні умови формування вмінь індивідуально-образного тлумачення музичних творів, які, на думку автора, значно оптимізують цей процес. Зокрема, це: забезпечення студентів знаннями з мистецтвознавства та педагогіки при розучуванні творів; осягнення художнього змісту музичних творів, самостійного вибору художніх засобів виконавської виразності, відпрацювання технічної майстерності; поетапне формування вміння інтерпретації в напрямку від вербального тлумачення до художньої інтерпретації [4, с. 71].

У процесі індивідуально-образного тлумачення об'єктивної композиторської інформації музичного твору виділяють чотири основних етапи: виникнення художнього задуму, його формування, реалізація, перевірка та оцінка.

Виникнення художнього задуму на першому етапі індивідуально-образного тлумачення музичного твору – це створення певного плану під час реалізації виконавських та творчих завдань, знаходження певних орієнтирів художнього тлумачення твору (епоха, ключові риси стилю композитора і художнього напрямку, специфіка змісту та музичної форми) та вирішення виконавсько-технічних завдань. Отже, на цьому етапі відбувається створення власної виконавської моделі твору.

Наступний етап – формування художнього задуму – пов'язаний переважно з інтелектуальною діяльністю виконавця, оскільки на цьому етапі відбувається музикознавче осмислення музичного твору, набуття знань епохи створення музики (суспільно-історичні та естетичні передумови), стилістичні особливості, основні ідеї, характер, образний зміст, принципи формотворення та ін., активна діяльність творчої уяви (образні асоціації, аналогії, звернення до інших видів мистецтва).

На етапі втілення й реалізації художнього задуму відбувається інтенсивна робота за інструментом, під час якої виконавець вирішує завдання виконавського (технологічного) втілення художніх ідей, відбирає виразні засоби, шліфує звукові деталі.

Останній етап процесу інтерпретації музичного твору – концертний виступ, на якому відбувається перевірка та оцінка реалізованого задуму, коли слухачка аудиторія сприймає виконання твору, тобто його авторську інтерпретацію.

Створюючи виконавську інтерпретацію музичного твору, осягаючи авторський задум та емоційну наповненість музики, музикант ототожнює емоційний зміст художнього образу зі своїми емоційними переживаннями, тож відбувається розвиток емоційної сфери особистості, виховання її емоційної культури. Крім того, як влучно зазначає В. Лісун, інтерпретуючи музичний твір, музикант-виконавець відкриває для себе специфічні особливості репрезентації емоцій і їхнього розвитку, які притаманні певному автору, історичній епосі, стилю, жанру тощо. Результатом цього є збагачення внутрішнього світу музиканта, передусім, розвиток емоційного інтелекту [1]. Отже, процес інтерпретації значно поглиблює емоційну сферу особистості.

У музичній педагогіці останніх десятиліть істотного значення набуло поняття «художньо-педагогічної інтерпретації» музичних творів (О. Ляшенко), пов'язане з художньо-творчою діяльністю педагога-музиканта. Його тлумачать як своєрідну суб'єктивну інтегровану інтерпретацію творів різних видів мистецтв (літератури, музики, живопису тощо), яка збагачує музичний образ і дає змогу інтерпретатору повніше розкрити його зміст, стилістичні особливості композитора та виконавця, використовувати різні педагогічні прийоми роботи [2].

Художньо-педагогічна інтерпретація, як вказує О. Ляшенко, є «комплексом різних типів інтерпретацій:

- музикознавчої (занурення в культуру конкретної історичної епохи, аналіз специфіки виконавства та особливостей відтворення музичного матеріалу представниками різних виконавських шкіл, течій, стильових напрямів);

- художньо-образної (розкриття змістового контенту твору з використанням пояснювального матеріалу з різних джерел, орієнтація на конкретний контингент слухачів);

- виконавської (узагальнення задуму композитора в художньо-суб'єктивному виконанні, удосконалення виконавських навичок та навичок виконавського самоаналізу);

- вербально-змістової (як засобу створення емоційної драматургічної концепції музичного твору на основі синтезу музичної думки з літературно-поетичною);

- жанрових одиниць художніх творів);

- акторської, побудованої на основі виконавської та акторської майстерності, реалізованої у вигляді емоційно-образного оформлення художньо-педагогічної інтерпретації в акті виступу перед аудиторією» [2, с. 54–55].



Висновки. Аналіз філософських, музикознавчих, культурологічних та музично-педагогічних наукових досліджень з питань тлумачення музичного твору дозволив дійти висновку, що в підготовці майбутніх музикантів-виконавців та учителів музики загальноосвітньої школи найдоцільніше використовувати індивідуально-образного тлумачення об'єктивної композиторської інформації як цілісний педагогічний процес, як творче мистецтво педагога, спрямоване на підготовку кваліфікованого фахівця засобами різних видів мистецтв. Саме художньо-педагогічна індивідуально-образне тлумачення композиторської інформації музичного твору дозволяє організувати ефективне художнє та педагогічне спілкування, а також органічно поєднувати емпатійні, інтелектуальні, технологічні (виконавські) можливості викладача й студента під час спільної праці над музичним твором, тобто в процесі його інтерпретації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Інтерпретація музичного твору як засіб розвитку емоційної сфери творчої особистості музиканта-виконавця / Д. В. Лісун // Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць / За заг. редакцією академіка І. Ф. Прокопенка, чл.-кор. В. І. Лозової. – Харків: Курсор, 2008. – Вип. 34. – С. 101–108.
2. Ляшенко О. Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичних творів О. Д. Ляшенко // Мистецтво та освіта. – № 4. – 1999. – С. 54–57.
3. Москаленко В. Г. Аналіз у ракурсі музикознавчої інтерпретації / В. Г. Москаленко // Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського : науковий журнал. – № 1. – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2008. – С. 106 – 111.
4. Полубояринова І. І. Проблема інтерпретації музичного твору в процесі професійної підготовки музично обдарованих студентів / І. І. Полубояринова // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – № 1 (8). – 2013. – С. 70–73.
5. Философский энциклопедический словарь. – Изд. 2. – М. : Сов. Энциклоп., 1989. – С. 220
6. Щербініна О. М. Пізнання музичного стилю: теорія, методика, практика : Електронний навчальний посібник [Електронний ресурс] / О. М. Щербініна, А. Щербініна. – Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2014.

Аліса ЧЕРНЯВСЬКА

ТВОРЧІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ПЕРСПЕКТИВНИЙ НАПРЯМОК УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ З ДИТЯЧИМИ ХОРОВИМИ КОЛЕКТИВАМИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Колоскова Ж.В.

Постановка проблеми. Сьогодні у мистецькій професійній освіті склалася певна система підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з хоровими колективами, головною метою якої є досягнення стану готовності ефективно виконувати вокально-хорову діяльність завдяки отриманим у процесі навчання у вузі знанням, умінням і навичкам. Сучасна хорова музика, яка вимагає спеціальних форм виконання та новітніх підходів до організації хорових колективів, потребує якісно нових фахівців, здатних відійти від традиційних методик у роботі з дітьми в хорі. Тож нові вимоги, що ставить перед професійною мистецькою освітою суспільство, спонукають до пошуку таких засобів удосконалення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з дитячими хоровими колективами, які б забезпечували якість цієї підготовки. Використання творчих методів навчання як перспективного напрямку удосконалення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з дитячими хоровими колективами, актуалізує проблему дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій. Питанням теорії і практики роботи з дитячими хоровими колективами присвячена значна кількість праць педагогів-музикантів як минулого (О. Кошиць, П. Козицький, М. Лисенко, М. Леонтович, С. Людкевич, К. Стеценко та ін.), так і сучасності (О. Єгоров, І. Кліш, Л. Остапенко, Н. Перцова, С. Світайло, Г. Стулова та ін.).

Вагомий внесок у методику роботи з дитячими хоровими колективами зробив М. Леонтович. Видатний педагог-музикант вів хорові класи в учительській семінарії та Музично-драматичному інституті ім. М. Лисенка, викладав основи техніки диригування, працював хормейстером на диригентських курсах тощо. У роботі з дитячими хоровими колективами М. Леонтович зосереджував увагу на розвитку музичної пам'яті, мислення, музичних здібностей та естетичних почуттів дітей [9].

Особливого значення надавав роботі з дитячими хоровими колективами П. Козицький. Для відомого на весь Київ шкільного хору, яким керував П. Козицький, М. Леонтович написав оперу “На русалчин великдень”. У роботі з дитячим хоровим колективом педагог враховував вікові особливості учнів, їхні вокальні дані [9].

У наш час досягнення у вокально-хоровій роботі з дітьми опираються на досвід минулого та враховують сучасні дослідження, які торкаються проблем дитячого музичного вокально-хорового виконавства. Так, С. Світайло стверджує, що організаційно-методичні особливості роботи учителя музичного мистецтва, на відміну від хормейстера, який працює із професійними співаками, полягають у тому, що дітей, школярів, необхідно навчити співати, розвиваючи не лише його вокальні дані, а й сприйняття хорової музики, музичного мистецтва загалом [6, с.6-7]. Дослідниця вважає, що в роботі із дитячим хоровим колективом необхідно звертати увагу на індивідуальні особливості кожного учасника, узгоджувати їх з творчими настановами і завданнями хорового виконання.

Г. Стулова [7] у роботі з дитячим хоровим колективом надає перевагу вирішенню першочергового завдання – постановки та розвитку голосів співаків у колективних умовах, а не індивідуальному порядку.

Н. Перцова вважає, що головним у методиці роботи з дитячим хоровим колективом є рух від змісту до форми, від образу до техніко-виконавських особливостей, що включатиме обов'язковий контроль постановки голосу та вірного дихання [4, с.318].



Отже, в мистецькій освітній думці присутня значна кількість досліджень, присвячених роботі учителів музичного мистецтва з дитячими хоровими колективами.

У науково-методичній літературі [6; 7] визначено, що дитячому хору властиві гнучкість голосів (особливо дискантів), легке, прозоре, сріблясте, дзвінке звучання, поєднання кантилени з ритмічною рухливістю, чітким інтонуванням.

С. Світайло дитячі хорові колективи класифікує наступним чином:

- за складом виконавців – хори типу капели, дитячі хори, хор хлопчиків;
- за художніми завданнями – ансамблі пісні й танцю, дитяча опера, навчальні хори, хорові студії;
- за репертуаром, манерою звукоутворення – академічні, народні ансамблі;
- за умовами діяльності – дитячі хорові колективи в системі шкільної освіти [6].

Сучасний науковець Л. Айкіна [3] пропонує розширену класифікацію дитячих хорових колективів: хори та вокальні ансамблі середніх загальноосвітніх шкіл; хорові колективи при дитячих музичних школах, ліцеях, школах мистецтв; самодіяльні дитячі хори та вокально-хореографічні ансамблі при закладах культури і дозвілля – будинках і палацах культури, клубах тощо; хори та вокальні ансамблі при центрах дитячої і юнацької творчості; дитячі хорові колективи при філармоніях, на радіо, телебаченні тощо.

Різноманіття форм організації дитячих хорових колективів, видів і напрямків діяльності визначають і використання різних методик роботи з хором. Тому, сучасний учитель музичного мистецтва повинен бути підготовленим до професійної роботи з дитячими хоровими колективами різного виду, напрямків, кількісного складу на уроках музичного мистецтва загальноосвітніх шкіл та в системі позашкільної музичної освіти.

Отже, виникла необхідність обґрунтування змісту удосконалення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з дитячими хоровими колективами за допомогою творчих методів навчання, що і є **метою** статті.

Основний виклад матеріалу. Теоретичні концепції підготовки вчителів музичного мистецтва до професійної діяльності були розроблені в працях науковців Л. Арчажнікової, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалки, Т. Пляченко, А. Растригіної, О. Ростовського, О. Рудницької, М. Ткаченко, О. Щолокової та ін.

Так, Л. Арчажнікова [1] вважає, що підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснюється під час вивчення різних спеціальних дисциплін, які передбачають свою методiku викладання: диригування, сольний спів, навчання гри на інструменті, роботу з хором тощо. Відомий педагог-практик звертає увагу на загальну спрямованість усіх методик – підготовку вчителя до здійснення різноманітної діяльності в загальноосвітній школі.

М. Ткаченко [8] підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва розуміє як складну педагогічну систему, що забезпечує процес виховання фахівців широкого профілю, які мають уміння грати на різних музичних інструментах, володіти вокально-хоровою та диригентською культурою, бути готовими вести педагогічну діяльність тощо.

Т. Пляченко [5], аналізує педагогічні засади підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами й виокремлює дефініцію оркестрово-методичної компетентності, яка відображає його готовність і здатність професійно виконувати функції керівника учнівського музично-інструментального колективу.

Тобто зміст підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності спрямований на те, щоб випускники мистецьких та музично-педагогічних факультетів змогли працювати: вчителями музичного мистецтва у загальноосвітніх закладах, керівниками хорових, інструментальних колективів, фольклорних ансамблів, організаторами культурно-просвітницької роботи із дітьми та молоддю, вчителями-організаторами (методистами) виховної роботи у позашкільних навчальних закладів, музичними керівниками у дошкільних навчальних закладах, викладачами музичного мистецтва, викладачами музичного інструменту (баян, скрипка, фортепіано, гітара, бандура, духові та інші інструменти), викладачами диригування, викладачами вокалу – у педагогічних коледжах, музичних училищах, училищах культури тощо.

Можемо стверджувати, що в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності важлива роль відводиться підготовці до роботи з дитячими хоровими колективами, яку ми розглядаємо, як цілісний, розгорнутий у часі, регульований у вищому навчальному закладі педагогічний процес взаємопов'язаної діяльності викладача та студента, спрямованої на теоретичне вивчення та практичне засвоєння основ вокально-хорового та диригентсько-хорового навчання для здійснення хорового виховання дітей.

Підготовка майбутніх педагогів-музикантів до роботи з дитячими хоровими колективами здійснюється під час навчання на спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) й здобуття ступенів бакалавра та магістра. Аналіз методичної літератури, робочих та навчальних програм з даної спеціальності уможлиблює стверджувати, що студенти протягом навчання у вищому навчальному закладі засвоюють складну програму, важливу роль у якій відіграють дисципліни циклу професійної підготовки (“Хоровий клас”, “Хорове диригування”, “Хорознавство”, “Шкільний пісенний репертуар” та ін.), вибіркової дисципліни (“Практикум роботи з хором”, “Методика і практика вокально-хорової роботи”), написання курсових та магістерських робіт, програмні вимоги з яких передбачають всебічну підготовку студентів до майбутньої вокально-хорової діяльності. Вивчення вищезазначених дисциплін має на меті підготувати майбутніх учителів музичного мистецтва – керівників хорів і ансамблів до організаційно-творчої роботи в



якості педагога, вихователя, керівника дитячого хорового колективу на усіх етапах діяльності колективу: від організації до концертних виступів.

У процесі навчання майбутні учителі музичного мистецтва отримують знання про організаційно-творчу роботу і психолого-педагогічну діяльність з керування дитячим хором; особливості вокально-хорової підготовки в дитячому колективі; знайомляться з найбільш ефективними методами і прийомами вокально-хорової роботи в дитячому хорі та ін.

Методика викладання дисциплін, які ми розглянули вище, передбачає використання різноманітних методів навчання: словесні – лекція, бесіда, розповідь-пояснення; наочні методи – ілюстрація, демонстрація; практичні методи – реферат, практична робота, вправа та ін.

На нашу думку, ефективність підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з дитячими хоровими колективами підвищиться, якщо урізноманітнити викладання вищезазначених дисциплін творчими методами навчання. З цього приводу М. Лазарєв наголошує, що “творчі методи як вияв родового потенціалу людини – її творчості – вимагають більш ретельної уваги науковців і вчителів, бо теоретичне відставання в розробці методів і технологій діяльності творчого характеру гальмує модернізацію освітнього процесу та здійснення його провідної мети – інтенсивного розвитку дітей і юнацтва, самореалізації їхнього творчого потенціалу” [2, с.113].

Використання творчих методів у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з дитячими хоровими колективами спрямовано на розвиток значущих особистісних якостей, фахових умінь і навичок студентів, на самостійну постановку та розв’язання проблемних задач, що необхідні для організації виконавського колективу та здійснення практичної роботи з ним.

За М. Лазарєвим [2] творчі методи мають таку загальну типологію:

1) дослідницькі методи (діагностичні й формувальні або перетворюючі). Дослідницькі методи виконують функції наукового вимірювання, оцінки, прогнозування, моделювання та перетворення педагогічної дійсності. Серед великої групи діагностичних методів науковець виділяє: наукове спостереження, усне і письмове опитування, рейтинг експертів, тестування, аналіз та узагальнення позитивного педагогічного досвіду. Серед формувальних (перетворюючих) методів найбільш поширені: педагогічний експеримент, методи творчого використання досвіду педагогів-новаторів;

2) творчо-монологічні методи (створення та виголошення проблемно-пошукової лекції, образно-сюжетного оповідання, публіцистичної чи наукової доповіді, повідомлення, рецензії, анотації тощо);

3) творчо-діалогічні методи (евристична бесіда, дискусія, полеміка, диспут, прес-конференція, “мозковий штурм” та ін.);

4) ігрові методи (рольові та ситуаційні ігри, драматизація навчального чи виховного матеріалу, психолого-педагогічний тренінг, колективна творча справа тощо);

5) рефлексивні методи (релакс, самонавіювання, самоаналіз самопереконавання, самодіагностика, самооцінка, аутотренінг, медитація тощо).

Так, застосування дослідницьких методів у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з дитячими хоровими колективами можна використати під час написання курсових або магістерських робіт. Наприклад, педагогічний експеримент буде доцільним у ході виявлення рівня розвитку вокально-хорових навичок учнів та простеженні динаміки їх розвитку.

Методи узагальнення позитивного педагогічного досвіду та творчого використання педагогів-новаторів слід використати при написанні курсових робіт з: 1) методики музичного виховання на теми: “Здобутки сучасної світової музичної педагогіки та їх впровадження на уроках музичного мистецтва початкової школи (або основної школи)”, “Специфіка дитячого голосотворення та її урахування в вокально-хоровій роботі з учнями початкової школи”, “Методи та прийоми репетиційної роботи з дитячим хоровим колективом (або ансамблем)”, “Зміст та організація вокально-хорового виховання учнів початкової (або основної) школи”; 2) з фахових дисциплін на теми: “Методичні концепції відомих вокальних педагогів ХХ століття”, “Особливості репетиційної роботи вчителя музичного мистецтва з учнями молодшої (основної) школи над хоровим твором”, Робота над двоголоссям у молодшому хорі як засіб формування вокально-хорових навичок”, Диригентсько-виконавські засоби та прийоми в роботі над динамічними відтінками в хоровому творі”, “Самостійна робота вчителя музичного мистецтва над шкільною піснею з учнями загальної школи”, “Розвиток творчої ініціативи учнів у процесі вокально-хорової роботи над шкільною піснею”, “Формування музичної культури учнів засобами вокально-хорового мистецтва”, “Музичний образ та його втілення в хорових творах”, “Розучування пісенно-хорового репертуару з учнями молодшої (основної) школи”, “Пісенний репертуар як фактор зацікавлення учнів загальноосвітньої школи хоровим співом”, “Основні етапи розвитку початкових вокально-хорових умінь учнів молодшої (основної) школи”, “Особливості формування вокально-хорових навичок в учнів молодшого шкільного віку”, “Особливості роботи вчителя музичного мистецтва з учнями молодшої (основної) школи над шкільною піснею”, “Використання українського пісенного фольклору в роботі над дикцією з учнями молодшого шкільного віку”, “Творчий розвиток учнів загальноосвітньої школи засобами хорової музики”, “Концертно-виконавська діяльність як засіб розвитку творчих здібностей учнів загальноосвітньої школи”, “Специфіка роботи над шкільною піснею з учнями молодшої (основної) школи в позаурочний час”, “Методи роботи над ансамблем у шкільному хорі”, “Методи роботи над строем у шкільному хорі”, “Становлення та особливості розвитку хорового виконавства в Україні (кінець ХІХ – ХХ століття)”, “Музично-педагогічна спадщина Б.М. Лятошинського та її вплив на розвиток хорового мистецтва України”, “Творча спадщина Л.М. Ревуцького та її вплив на розвиток хорового мистецтва України”, “Музично-громадська діяльність



К.Г. Стеценка та її вплив на розвиток хорового мистецтва України”, “Хоровий спів як вид музичної діяльності дітей шкільного віку”.

На практичних заняттях з дисципліни “Хорове диригування” пропонується використати творчо-діалогічні методи, а саме провести дискусію на теми: “У чому полягає відмінність хорового диригування від інших видів музичного виконавства?”, “Як ви розумієте роль диригента в загальноосвітній школі?”, “Вокально-хоровий аналіз як один з основних етапів роботи над хоровим твором”. Доцільним є створення студентами письмових аналізів на хорові твори. Майбутні вчителі музичного мистецтва самостійно відшуковують інформацію для написання подібних робіт, знаходять концертні виступи хорових колективів тощо. Застосування таких творчих методів, на нашу думку, сприяє осмисленню власного диригентського бачення, що є важливим у підготовці до роботи з хоровим колективом.

Варто зауважити, що визначальною рисою дисциплін “Методика і практика вокально-хорової роботи” та “Практикум роботи з хором” є те, що в них, з однієї сторони, розв’язуються специфічні навчальні завдання, а з іншого – вони є перехідним ланцюгом між базовими дисциплінами і хоровою практикою студентів. У даних дисциплінах інтегруються, апробуються знання, вміння і навички, отримані при вивченні інших вищезазначених дисциплін, і в той же час, дані курси мають чітку спрямованість на хорову практику й реалізують важливу вимогу – взаємозв’язок теорії і практики. Під час вивчення цих дисциплін варто використовувати такий різновид творчих методів, як ігрові методи (рольові та ситуаційні ігри, драматизація навчального чи виховного матеріалу, колективна творча справа тощо). Наприклад, можна запропонувати майбутнім учителям музичного мистецтва укомплектувати хор, створивши творче ядро в кожній хоровій партії з найбільш обдарованих студентів. Хор студентів – це хоровий колектив, на базі якого майбутні фахівці – керівники дитячих хорових колективів опановують методику вокально-хорової роботи. Складністю роботи з таким хором є постійна зміна хорового складу та неповноцінна комплектація хорових партій. Перед майбутніми учителями музичного мистецтва постає ціла низка проблемних завдань, направлених на формування повноцінної ансамблевої, тембральної врівноваженості, вокально-художньої виразності. Вирішення такої колективної творчої справи забезпечить високу художньо-творчу дисципліну в хоровому класі та якісну підготовку фахівців до роботи з дитячими хоровими колективами.

Рефлексивні методи навчання є важливими у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з дитячими хоровими колективами, оскільки їхня вокально-хорова діяльність пов’язана з роботою голосового апарату як власного так і вихованців, художнім виразним співом, формуванням вокально-хорових навичок. Психотехніка, дихальні вправи, психологічні рекомендації допоможуть майбутнім педагогам розв’язувати творчі завдання, навчати “слухати себе”, керувати своїм внутрішнім станом й концентрувати колектив виконавців на спільній справі – співацькому процесі.

Висновки. Отже, підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з дитячими хоровими колективами вимагає суттєвого удосконалення. На нашу думку, важливим напрямком у цьому процесі є застосування творчих методів навчання, до яких ми віднесли: дослідницькі, творчо-монологічні, творчо-діалогічні, ігрові та рефлексивні методи, у ході вивчення дисциплін циклу професійної підготовки (“Хоровий клас”, “Хорове диригування”, “Хорознавство”, “Шкільний пісенний репертуар” та ін.), вибіркового вивчення дисциплін (“Практикум роботи з хором”, “Методика і практика вокально-хорової роботи”), написання курсових та магістерських робіт. Використання творчих методів у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з дитячими хоровими колективами спрямовано на розвиток значущих особистісних якостей, фахових умінь і навичок студентів, на самостійну постановку та розв’язання проблемних задач, що необхідні для організації виконавського колективу та здійснення практичної роботи з ним.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки / Л.Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Лазарев М.О. Методи творчої діяльності в евристичній освіті / М.О. Лазарев // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – №8 (34). – С. 110–124.
3. Методика работы с детским хоровым коллективом: учебное пособие по направлению подготовки 53.03.05 “Дирижирование”, профиль подготовки “Дирижирование академическим хором”, квалификация выпускника – “Дирижер хора, хормейстер, артист хора, преподаватель (дирижирование академическим хором)” / сост. Л. П. Айкина; Алт. гос. ин-т культуры, каф. акад. хора. – Барнаул: Изд-во АГИК, 2016. – 151 с.
4. Перцова Н.О. Методичні аспекти роботи з дитячим хоровим колективом / Н.О. Перцова // Мистецтвознавство. – №10 (50). – 2017. – С. 316–319.
5. Пляченко Т.М. Компетентнісна модель у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музики / Т.М. Пляченко. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/570/1/T_Plyachenko_Kompetentnisna%20model.pdf
6. Світайло С.В. Методика роботи з дитячим хоровим колективом: навч.-метод. посібник для студ. вищих навч. закладів III–IV рівня акредитації. – К.: Унів. колледж Київського ун-ту ім. Бориса Грінченка, 2016. – 140 с.
7. Стулова Г.П. Хоровое пение в школе: учебное пособие / Г.П. Стулова. – М. – Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 218 с.
8. Ткаченко М.О. Специфіка та зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва / М.О. Ткаченко // Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики: зб. тез Міжнар. науково-практ. конф., м. Харків, 14–15 жовт. 2016 р. – Харків, 2016. – С. 46–49.
9. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: навчальний посібник / В.Ф. Черкасов – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2014. – 472 с.



Андрій ЯРОВИЙ
ТЕКСТОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН В ТАНЦІ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)
Науковий керівник – професор, народний артист України Похиленко В. Ф.

Резюме: Кожен танцювальний текст явно або латентно містить усі хронологічні трансформації культурних систем і об'єктів, що залучає його до «діалогу» як з попередніми, так і з наступними епохами в якості принципового і невід'ємного компонента культури. З одного боку він актуалізує специфічні риси старої культури, а з іншою є самостійним автономним твором теперішнього часу. Танцювальний текст, виступаючи як самобутнє надбання культури, вступає в діахронний діалог поколінь, кожного разу переосмислюючись, збагачуючись новим сенсом.

Поняття «тексту» широко використовується в літературознавстві, лінгвістиці, мистецтвознавстві, культурології і семіотиці. Як культурологічна категорія словосполучення «текст культури» функціонально значуще і має методологічне обґрунтування. Так, М. М. Бахтін в роботі «Проблеми тексту в лінгвістиці, філології і інших гуманітарних науках. Досвід філософського аналізу» визначає текст як первинну даність (реальність) і вихідну точку всякої гуманітарної дисципліни [2]. Крім того, М. М. Бахтін розглядає текст поза часом і простором. Буття тексту в різному історико-культурному континуумі розглядає також Ю. М. Лотман. Згідно Лотману, текст – «складний пристрій, що зберігає різноманітні коди, здатний трансформувати отримувані повідомлення і породжувати нові, як інформаційний генератор, що має риси інтелектуальної особистості» [4]. Російський філософ А. С. Кармін виходить з того, що вигаданий людьми за допомогою знакових систем текст, як явище культури, може приймати різноманітні форми – у вигляді речі, ритуалу, художнього твору і т.д. [3]. Культурологічний підхід в дослідженні тексту багато в чому ґрунтується на лінгвістичних теоріях (Ч. С. Пірс, Ф. де Соссюр), які представляють текст як вербалізацію знаків, що вимагають осмислення.

Розглядаючи танець як текст, нам потрібне певне знання його знакової системи, в основі якої лежить вивчення знаку як такого. Тіло людини, яке в результаті її танцювальної культуротворчості виявляється таким, що «піднеслося до величчю знаку» служить субстратом, що надає сенс танцювальним знакам [1]. Танцювальний знак в цьому випадку має амбівалентний прояв, оскільки структуротворним принципом є розуміння тіла як інструменту ідеї, засобу невербального смисловираження. В той же час, розуміння природи танцювального знаку неможливе без з'ясування його первинного значення. Ретроспекція пояснює, що танцювальний знак, у формі ритмічного руху, був властивий людині на першому ступені її еволюційного розвитку.

Перші танцювальні знаки, підпорядковані ритму і гармонії, передавали необхідну інформацію і служили способом спілкування. Сакральний сенс емоційно виражених танцювальних рухів визначався особливою соціальною ситуацією (збори на полювання, вибори вождя, перемога у битві і т.д.). Априорі, танцювальна знакова система виконує комунікативну і пізнавальну функції, які знаходяться у фокусі значущості досі. Так само, як і у будь-якому досить складному культурному феномені, в танці можна виділити певні типи знаків і знакових систем: природні, функціональні, іконічні, конвенціональні, вербальні знаки, а також різноманітні системи запису танцю. Вони в певній комбінації складають лексикон танцю, його мову в цілому, на якій зрештою створюється танцювальний текст.

Основними елементами танцювальної мови є різноманітні лексичні рухи і положення людського тіла, що доповнюються емоційно забарвленою ритмічною пластикою. Танцювальна лексика, тобто танцювальна мова, що складається з безлічі природних людських жестів, уклонів, поворотів корпусу і голови, привнесених з невербальної комунікації, є природним знаком для танцювального тексту. Специфіка танцювальної мови полягає у відсутності слова. Ще М. Фокін сказав, що «іноді танець може виразити те, що безсиле сказати словом» [5]. Природний знак може виступати і знаком-ознакою: характерна поза або уклон в танці – знак до початку або закінчення танцювальної дії.

У танцювальному тексті, неодмінною умовою якого є музичний супровід, можна виділити функціональні знаки. Вони виконують функцію безпосереднього прагматичного призначення і несуть інформацію про танцювальні дії. На балу XIX ст., ритуальний (фр. *ritournelle* – інструментальний вступ у танці) і інтродукція (лат. *introduction* – введення) були знаком кадрили, що починається. У європейському історичному бальному танці статичні пози і положення танцюючих в парі можна розглядати як іконічні знаки, оскільки багато з них зумовлює виконання конкретного танцю. Емоційний стан танцюючих виражається конвенціональними (умовними) знаками і художнім образом. Експансивний прояв почуттів в танці має певне значення і залежить від ситуації в якій виконується танець.

У епоху Середньовіччя павана могла виконуватися як траурна процесія і як знаковий бальний танець, що втілює афект (лат. *Affectus* – хвилювання, пристрасть) успіху-перемоги в лицарському поєдинку.

До умовних знаків танцювального тексту можна віднести обов'язкову наявність бального костюма, який привносить істотну фарбу до атмосфери усієї танцювальної дії. До танцювальної культури мають відношення вербальні знакові системи, за допомогою яких можна передати танцювальну інформацію. Словом можна пояснити або описати увесь процес руху в танці в часі і в просторі, передати емоційний стан, стиль, характер, манеру виконання. Цей спосіб має декілька істотних умов для його використання. В першу чергу, це необхідність знання мови, на якій висловлюється увесь процес виконання бального танцю. Зокрема, так само як рухи класичного танцю, більшість рухів європейського історичного бального танцю і



назва танцювальних фігур в основному описуються французькою термінологією. Отже, щоб зрозуміти танцювальний текст потрібна спеціальна освіта.

Знакові системи запису танцю є дуже складною структурою. Їх вивчення дозволяє розглядати феномен текстології танцю в контексті усієї культури. Структура охоплює семіосферу танцю (бальний костюм, аксесуари, музику, бальний етикет), а також теорію танцю, методику танцю і т.д. Знакові системи запису танцю, як писалося раніше, з'явилися в епоху відродження. Їх поява, а також розвиток теоретичного опису і графічного пояснення танцювального тексту зіграв особливо велику роль в історії танцювальної культури. Дослідження показують, що майже усі або більшість європейських історичних бальних танців були певним способом зафіксовані. Текст танцю зберігався письмово за допомогою спеціальних знаків-малюнків і знакових систем запису, а також відображався в скульптурі, живописі, пізніше у фотографії, кіно і відеозйомці. Найбільше поширення отримали системи запису танцю Р. Лабана і Дж. Бенеш. Відомі фахівці цього профілю – В. Престон-Данлоп, А. Санчес-Колберг, Р. Брандт поєднують культурологічні дослідження танцю з практичними методами його вивчення.

Основу письмової знакової системи запису танцю складає абстрактний знак, що позначає пані П і кавалера Д. Ці знаки не мають асоціацій з рухами людини і не здатні передати її емоційний стан. Своєрідним різновидом письмових танцювальних знаків можна назвати графічний малюнок танцю, який дає інформацію про рух в просторі сценічного майданчика. Досить точно фіксують статичне положення початку і кінця руху, що відбувається в найкоротший період часу (частки секунди) скульптура, барельєф і живопис. На мові танцю таке акцентування співвідноситься з поняттям пози або одного з численних положень руху. Статична поза відмічає емоційний стан танцюючого, зберігає інформацію про стиль і характер танцю. Шифрування подібного тексту робить його здатним зберігати пам'ять різної часової глибини.

Прекрасні картини С. Боттічеллі і Ф. Анджеліко дають уявлення про італійські групові танці XV ст., положення танцюючої пари на титульному аркуші книги Т. Арбо інформує про стиль і манеру танцю XVI ст., полотна У. Хогарта ілюструють характер громадських балів XVIII ст., П. Ренуар барвисто зображує бальний танець XIX ст. Сучасні інноваційні засоби (фото, кіно, відеозйомка, комп'ютерні програми) фіксують як статичне положення, так і сам процес руху в часі і тривимірному просторі. Це особливо важливо, оскільки дає унікальну можливість побачити виконавську манеру старовинного лексичного матеріалу, передати емоційний стан танцюючих.

Танцювальні знаки знаходяться в тісному зв'язку з символами, як одними з найбільш складних видів знаків. Символ завжди умовний, в нім зашифрована інформація, яка відсилає нас до певного знання. Символи несуть в собі додатковий сенс, вказують на певну значущість виконуваної дії, показують глибину людських почуттів і переживань, виступають як виразний механізм колективної пам'яті. Танцювальному символу властиві усі властивості знаку, які припускають певні норми громадської поведінки властиві танцювальній культурі.

Будучи оригінальною ідейно-образною конструкцією, яка не у прямому розумінні відбиває дійсність, а тільки натякає на неї, танцювальний символ примушує нас абстрактно мислити. «Людське тіло, що піднялося до величчя знаку, може цілком надихатися ієрогліфічними позначеннями, – і не лише з тим, щоб знаки ці надалі легко читалися і відтворювалися на першу вимогу, але і з тим, щоб на сцені створювалися чіткі і безпосередньо доступні символи»[1].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арто А. Театр и его двойник / А. Арто. – М.: Мартис, 1993. – 192 с.
2. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа / М. М. Бахтин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://infolio.asf.ru/Philol/Bahin/probltext.html>.
3. Кармин А. С. Тексты и их интерпретация / А. С. Кармин. Основы культурологии: морфология культуры. – СПб.: Лань, 1997. – 507 с.
4. Лотман Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – М.: Искусство, 1970. – 384 с.
5. Фокин М. Против течения / М. Фокин. – Л.: Искусство. 1981. – 260 с.

Наталія ЯЦИНА

КАТЕГОРІЯ «САМОРЕАЛІЗАЦІЯ» В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растрюгіна А.М.

Анотація. На основі вивчення наукової літератури, в статті здійснено аналіз категорії «самореалізація» як ключового поняття досліджуваної проблеми та представлено специфіку її становлення в мистецькому освітньому просторі закладів вищої освіти.

Ключові слова: мистецький освітній простір, вчитель музичного мистецтва, суб'єктність, самовираження особистості, професійно-творча самореалізація.

Постановка проблеми. Проблема самореалізації в музично-педагогічній діяльності є однією із найбільш актуальних проблем, що стоять сьогодні перед системою професійної мистецької освіти. Оскільки сучасні реалії вимагають від вчителя музичного мистецтва здатності до професійного самоствердження й саморозвитку, вміння використовувати свої можливості та здібності у різних видах художньо-творчого розвитку школярів. Професіоналізм сучасного фахівця-музиканта це не тільки його готовність до музично-педагогічної діяльності, це і самобутність його особистості, наявність у нього неповторного, національно забарвленого педагогічного почерку, це і його прагнення до свободи самовираження, до повноцінної професійно-творчої самореалізації у власній практичній діяльності.



Аналіз літератури з проблеми дослідження. Різним аспектам проблеми самореалізації особистості присвячені праці вітчизняних і зарубіжних учених. Так, вітчизняні науковці Н. Громова, Н. Комісаренко, Л. Левченко, В. Муляр розглядають самореалізацію особистості як соціальний процес, який включає в себе творчий потенціал, культуру і свободу особистості. Вчені-класики західноєвропейської та американської психологічної науки (А. Маслоу, Е. Фромм, К. Юнг та ін.) обґрунтовують потребу в самореалізації як базову потребу особистості. Так, А. Маслоу, визначаючи особистісні потреби людини в саморозвиткові й самовираженні протягом життя, наголошував, що потреба в самоактуалізації є найвищою сходинкою ієрархії потреб особистості для самореалізації [9].

Як відзначає Л. Коростильова, термін «самореалізація» (self-realization) вперше було введено у словник з філософії та психології, виданий в 1902 р. у Лондон, де він потрактовувався як «здійснення можливостей розвитку власного Я» [4,с.8]. Подібної думки дотримується Ж. Воронцова, яка розглядає самореалізацію в системі потреб особистості та визначає її як «процес найбільш повного розкриття і зростання сутнісних сил людини в процесі багатогранної, вільної діяльності» [1, с.58]. І. Краснощок, наголошує, що людина в процесі самореалізації усвідомлює те, чим вона володіє та чого вона хотіла б досягти, а також робить вибір практичних дій для втілення свого досвіду в реальну дійсність [5, с.12], а Л. Левченко, розглядаючи процес самореалізації особистості в практичній діяльності, розуміє її як систему послідовних актів самопізнання, самооцінки, прояву творчої активності, самостійності, самовираження, котрі відбуваються на тлі справжньої творчої діяльності [7,с.43]. Водночас, В. Зарицька, самореалізацію розглядає як «процес і результат застосування особистістю як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності набутих компетенцій, їхнє вдосконалення і розвиток за рахунок включення у творчу особистісно значущу діяльність і отримання від неї не тільки користі для себе і для інших, а й задля внутрішнього задоволення [3, с.18].

Важливим для нас є узагальнення Г. Мільчевською [9] соціально-психологічних підходів до розуміння категорії «самореалізація» коли остання розглядається в контексті особистісного самопізнання та саморозвитку (Ж. Воронцова, Г. Гандзілевська, С. Гармаш, П. Горностай, І. Краснощок, Л. Левченко, В. Муляр, О. Савчук, Н. Юхименко); в аспекті застосування людиною своїх здібностей та можливостей в процесі життєвої й професійної діяльності для досягнення певного результату (В. Демиденко, В. Зарицька, А. Ковальова, С. Карпова, Л. Користильова, Т. Логвиненко, І. Чхейло, В. Ягупов); з позиції прояву соціальної й професійної активності як перманентного стану високорозвиненої особистості (В. Гупаловська, Г. Коджаспірова, А. Мудрик, Л. Петько, О. Румянцева); як усвідомлення й осягнення життєвого й професійного призначення (В. Доній, Г. Несен, Г. Нестеренко, Л. Сохань, М. Чапка), котрі дозволили нам усвідомити наукову позицію сучасних вітчизняних науковців (Н. Гузій С.Кудінов, Р.Серьожнікова, С.Сисоева) щодо розуміння досліджуваного феномена. Тож, слідом за вітчизняними науковцями, ми розуміємо особистісну самореалізацію як соціально-психологічний феномен, що виникає в людині в результаті усвідомлення своїх можливостей відповідно до світу, в якому він живе і до якого адаптувався та прагнення об'єктувати їх в найефективніший спосіб [8].

Під час наукових розвідок щодо категоріальної сутності самореалізації в контексті професійно-педагогічної діяльності, ми звернулися до досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців (А. Адлер, С.Кудінов, С.Сисоева О. Леонт'єв, Лю Сянь, А.Маслоу, В.Слободчиков та ін.), що дозволило розуміти поняття «професійно-педагогічна самореалізація» як процес виявлення актуальних для педагогічної діяльності якостей учителя, розвинених особистісних потенціалів та індивідуальних властивостей, відповідних компетентностей, що узагальнено і концентровано характеризують здатність та прагнення особистості вчителя вирішувати широкий спектр професійних завдань, надаючи йому конкурентної переваги.

О огляду на специфіку фахової підготовки фахівця-музиканта, **метою** нашої статті стало визначення особливостей становлення здатності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в мистецькому освітньому просторі закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Специфіка підготовки фахівця-музиканта в системі вищої мистецької освіти, актуалізує питання, пов'язані з включенням особистості в ціннісно-смісловий світ культури, що забезпечує становлення його суб'єктності, самосвідомості, прагнення до самовираження й самореалізації у майбутній практичній діяльності. Це визначає якість і вектор перетворень в організації професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, здатного до усвідомлення себе в ролі суб'єкта відношень зі світом мистецтва, в міжособистісних стосунках, в самоідентифікації себе як особистості й музиканта-професіонала, до реалізації своїх індивідуальних здібностей, інтелектуальних можливостей та професійних компетенцій в ефективній професійній діяльності. Професійна компетентність сучасного вчителя музичного мистецтва це не тільки його фахова досконалість, це й самобутність його особистості, наявність в нього неповторного, національно забарвленого педагогічного почерку, це його прагнення до свободи самовираження й повноцінної творчої самореалізації у професійній діяльності.

Отже, проблема творчої самореалізації сучасного фахівця-музиканта є дійсно надзвичайно актуальною й її розв'язання може допомогти у вирішенні певних суперечностей, що, на думку провідних фахівців, мають місце у сучасній мистецькій освіті [10], а саме: між необхідністю сформованості у сучасного фахівця системи поглядів, у відповідності до яких професійні знання спрямовуються на його професійно-творче зростання та усталеністю навчальних підходів, що склалися у вітчизняній мистецькій педагогіці (О. Олексюк); між науково-мистецькою парадигмою, де духовність і творчість є найвищим рівнем самовираження й самореалізації майбутнього фахівця та відсутністю відповідних засобів їхнього формування в музично-педагогічній теорії та навчальній практиці студентів (А. Растрігіна); між соціальним



замовленням на творчу індивідуальність сучасного професіонала з власною траєкторією професійного зростання й самореалізації й спрямуванням його професійної підготовки на формування окремих фахових компетенцій (О. Отич).

Усвідомлення зазначених протиріч наразі зумовлює необхідність визначення можливостей мистецького освітнього простору у розвитку здатності до самовираження майбутнього вчителя музичного мистецтва

В педагогіці поняття «освітній простір» все частіше стає предметом спеціального розгляду науковцями. Введення даного терміна в науковий обіг й інтерес до його понятійного осмислення пов'язано з усвідомленням нелінійності будь-якого освітнього процесу й, тим більше, процесу професійної підготовки педагога-музиканта. За висловлюванням Л.Арчажникової, специфіка музично-педагогічної діяльності полягає в тому, що вона вирішує педагогічні завдання засобами музичного мистецтва. Особливістю ж музично-педагогічної діяльності є наявність серед її складових художньо-творчого начала. Отже, саме в процесі мистецької освіти загальна культура особистості, її моральні та етичні орієнтири, її духовність отримують потужний поштовх, й саме мистецький освітній простір сприяє професійному становленню й розвитку творчої індивідуальності майбутнього фахівця.

З огляду на існуючі в сучасній педагогічній науці дослідження феномену освітнього простору (О.Леонова, Т. Малашина, В.Повзун та ін.) логічним є вивчення можливостей творчого самовираження майбутнього-педагога-музиканта в мистецькому освітньому просторі. Останній, на думку А. Растрігіної [10] є підсистемою загального соціокультурного та освітнього простору з усіма їхніми функціональними механізмами але, разом з тим, має специфічні особливості, що притаманні сфері мистецтва.

З точки зору діяльнісного підходу, студент набуває професійного досвіду в процесі фахової підготовки, де остання є педагогічно доцільним багатофункціональним мистецьким освітнім простором, організованим з метою розвитку, освіти й виховання майбутнього педагога-музиканта. Його творче самовираження залежить від ступеню пізнання й присвоєння ним можливостей цього простору на основі суб'єктивного сприйняття.

На думку О.Леонові [7, с. 39], створення випереджального ефекту в освіті неможливо, якщо актуалізується тільки даність існуючого освітнього простору, особистість має побудувати й реалізувати образ своєї діяльності у відповідності з власним вибором. Тобто, мова йде про освітній простір окремої індивідуальності, життєдіяльність якої відбувається у взаємодії з навколишньою дійсністю – природною, культурною, соціальною й професійною в тому числі. Таким чином, зрозумілою для нас є позиція М. Громкової [2], яка розкриває поняття освітнього простору через категорії «суб'єктивне» як існуюче в думках, ідеально та «об'єктивне» як існуюче в реальності. Авторка підкреслює, що одиницею аналізу такого співвідношення, як і одиницею аналізу індивідуального освітнього простору є інтерес суб'єкта.

Аналіз наукових джерел із визначеної проблеми показав, що сучасній науковій літературі поняття самореалізації стосовно навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва найчастіше застосовується у словосполученні творча самореалізація (О.Грибкова, С.Вітвицька, І.Ісаєв, А.Зайцева, І.Полєвіков, О.Теплова, Г.Чернявська, Чжан Яньфен та ін.). Між тим, творча самореалізація цієї категорії учителів є суто професійною, оскільки творчість є основою професії вчителя музичного мистецтва. Засобами професійної самореалізації вчителя музики, на думку вчених С.Кудінов, С.Зуєва та ін.), виступають: педагогічна майстерність, педагогічна творчість та педагогічна культура. Й саме через майстерність, творчість та культуру майбутній учитель музичного мистецтва може самореалізуватися як фахівець[8].

Висновки. З огляду на вищезазначене, ми дійшли висновку про те, що здатність до професійно-творчого самовираження майбутнього вчителя музичного мистецтва формується на основі єдності як зовнішніх по відношенню до неї речей (у нашому випадку – це складові освітнього мистецького простору) так і внутрішніх, зокрема, її думок і уявлень про можливості власного самовираження й самоактуалізації, котрі викликають зацікавленість, пошук й набуття особистісного сенсу у постановці й досягненні певних цілей і завдань, що стає підґрунтям для поступового зростання педагогічної майстерності, педагогічна культура, педагогічної творчості як основокладаючих засад його професійно-творчої самореалізації.

Відтак, поле мистецького освітнього простору, що функціонує як окрема галузь знань відповідно до властивих лише їх закономірностей, сьогодні має набагато ширші горизонти, чим передбачено межами чинних традиційних програм підготовки фахівця-музиканта. Це зумовлено, перш за все, зміною соціокультурного статусу мистецтва, що має місце у зв'язку з утвердженням науково-мистецької парадигми в європейському масштабі. Крім того, поліваріантність сучасної музично-педагогічної освіти, що є сьогодні одним із пріоритетних напрямків її розвитку, передбачає забезпечення багатопрофільності, вихід у суміжні культурні сфери, здатність до інновацій та продуктивного переробки інформації і творчого пошуку. Отже, право на вільне волевиявлення у виборі власного саморозвитку й самореалізації сьогодні є прерогативою у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Це вмотивована потреба та внутрішня настанова на осягнення методики викладання гри на фортепіано з метою застосування набутих знань та вмінь у самостійній роботі над музичним твором та у викладацькій діяльності як ресурсу, що забезпечить ефективно, оригінальне рішення музично-педагогічних та художньо-образних, інтерпретаційних завдань у процесі викладання гри на фортепіано школярам.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Воронцова Ж.В. Самореалізація особистості старшокласника у процесі диференційованої навчальної діяльності. Дис... канд. пед. наук. Харківський національний ун-т ім. В.Н.Каразіна.– Х., 2007. – 243 с.
2. Громкова М.Т. Синергия духовного и материального в условиях глобализации. Режим доступа: <http://spkurdymov.narod.ru/D17Gromkova>.
3. Зарицька В. В. Формування у старшокласників здатності до самореалізації: дис. ... канд. психол. Наук. Гуманітарний ун-т «Запорізький ін-т державного та муніципального управління». – Запоріжжя, 2006. – 209 с.



4. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А.Коростылева.– СПб: Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.
5. Краснощок І.П. Особистісна самореалізація майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного університету: дис. ...канд. пед. наук. Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2002. – 214 с.
6. Левченко Л.С. Творча самореалізація старшокласників у науково- дослідницькій діяльності шкіл нового типу: дис....канд. пед. наук. Сумський держ. педагогічний ін-т ім. А.С.Макаренка. –Суми, 1999. – 211 с.
7. Леонова О.В. Образовательное пространство как педагогическая реальность. Alma Mater. – 2006. –№ 1, С.36-40
8. Лю Сянь Педагогічні умови методично-спрямованої самореалізації майбутніх вчителів музичного мистецтва в системі професійної підготовки. Автреферат дис. ...канд. пед. наук. Державний заклад «південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. Одеса, 2019. – 270 с.
9. Мільчевська Г. С. Самореалізація особистості як соціально-педагогічна проблема. Науковий вісник ужгородського університету. Серія: « Педагогіка, соціальна робота» – 2016. - Випуск 1 (38). С. 180-181)
10. Растрігіна А.М. Інноваційно-орієнтований мистецький освітній простір як основа професійного становлення майбутнього педагога-музиканта. Цілі та результати освітніх реформ: українсько-польський діалог : мат-ли Міжнар.наук.-практ.конф. – К., ун-т ім. Б.Грінченка, 2013. – С.36-43.



Сергій КОНДРАТЬЄВ
ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ ЗА РОЗВИТКОМ
ФІЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Стасенко О. А.

Сучасні завдання гармонійного розвитку особистості, потребують від фахівців у галузі фізичного виховання і педагогічних працівників постійного удосконалення системи заходів для подальшого покращення рівня здоров'я дітей та підлітків. Формування гармонійного та всебічно-розвинутого молодого покоління із врахуванням змін у нашому житті, що вносяться соціальним й науково-технічним прогресом. Щорічно змінюється об'єм та удосконалюється зміст знань, що підлягають засвоєнню учнями в загальноосвітній школі. Чим інтенсивніше відбувається цей процес, тим очевиднішою стає необхідність більш детальнішого вивчення особливостей розвитку фізичних здібностей сучасних школярів для наукового аналізу комплексу заходів, що направлені на підвищення потенціалу їхнього здоров'я, розумової та фізичної працездатності [7].

Одним із основних завдань держави у галузі освіти є турбота про здоров'я нації, виховання фізично загартованого підростаючого покоління. Цим зумовлена необхідність посилення виховної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах України та обґрунтування ефективних методик виховання учнів, здатних наполегливо навчатися у школі та систематично займатися фізичною культурою і спортом [3].

Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», «Концепція фізичного виховання в системі освіти України» акцентують увагу на подальшому вдосконаленні фізичного виховання як у системі класної, так і позакласної роботи усіх типів закладів середньої освіти.

Як відомо, фізичне вдосконалення школярів відбувається у процесі реалізації специфічних завдань, які умовно поділяють на навчальні та тренувальні. Тренувальні завдання спрямовані на удосконалення різних морфофункціональних структур організму шляхом всебічного розвитку фізичних якостей, а навчальні – на збагачення рухового досвіду через формування широкого кола життєво необхідних рухових навичок.

Особливо актуального значення цей процес набуває в підлітковому віці, в період максимальних темпів природного розвитку майже всіх систем організму школярів, у якому, відтак створюються сприятливі біологічні передумови для комплексного вирішення зазначених завдань [6].

Фізична підготовка – це педагогічний процес, спрямований на виховання таких фізичних здібностей, як гнучкість, витривалість, швидкість, сила, спритність. Наукові дослідження та практика засвідчують, що стан здоров'я, трудова діяльність людини значною мірою залежить від рівня їхнього фізичного розвитку. Це стосується як дорослих, так і школярів.

На уроках фізичної культури, під час тренувань юних спортсменів вихованню фізичних здібностей слід приділяти достатньо уваги.

Виховання фізичних здібностей – складний тривалий процес, в основі якого лежать два взаємопов'язаних фактори: біологічний і соціальний. Успішне формування цих здібностей можливе тільки тоді, коли вчитель або тренер, озброєний науковими даними про вікові особливості та закономірності розвитку дитини.

Фізична культура і спорт відіграють важливу роль у процесі гармонійного розвитку дитини, формуванні її характеру, визначенні стилю життя. Складовими фізичної культури є міцне здоров'я, належний фізичний розвиток, оптимальний рівень рухових здібностей. Саме тому заняття з фізичної культури для школярів мають чимале значення [1].

Аналіз літератури з теорії та методики фізичного виховання свідчить, що фізична підготовленість є одним із показників, що характеризує стан як фізичного, так і психічного здоров'я учнів, це також є рівнем розвитку рухових якостей (сили, швидкості, гнучкості, спритності та витривалості). Дослідники Т.Ю. Круцевич, Ю.О. Куралешин, В.Т. Петровський відзначають, що рухова підготовленість – це рівень досягнутого розвитку фізичних якостей, формування рухових навичок у результаті спеціалізованого процесу фізичного виховання, спрямованого на вирішення конкретних завдань [9].

Фізичні якості, на думку науковців – це розвинуті в процесі виховання і цілеспрямованої підготовки рухові задатки людини, що визначають її можливості успішно виконувати рухову діяльність.

Витривалість у теорії та методиці фізичного виховання трактується як здатність особистості протидіяти втомі в будь-якій діяльності, а критерієм її є час, протягом якого людина здатна підтримувати певну інтенсивність діяльності.

Сила – здатність людини долати зовнішній опір або протидіяти йому за рахунок м'язових зусиль.

Швидкість – це комплекс функціональних якостей людини, що визначають швидкісні характеристики руху, а також час рухової реакції.

Під *гнучкістю* розуміють морфофункціональні властивості опорно-рухового апарату, які визначають рівень рухливості його ланок.



Серед фізичних якостей *спритність* займає особливе місце, оскільки тісно пов'язана з іншими фізичними властивостями, це по-перше, здатність швидко оволодівати новими рухами, по-друге, вміння перебудовувати рухову діяльність у відповідності з раптово змінюваними обставинами [4].

Теорією і практикою фізичного виховання розроблено тести, за допомогою яких можна визначити рівень розвитку фізичних здібностей [5; 8].

Головне в педагогічному контролі – оцінка стану систем організму, від яких залежить виконання рухів. При цьому треба розрізняти кілька станів, в яких може перебувати людина, а саме:

- стан, який зберігається порівняно довго – тижні, місяці – перманентний стан;
- стан, який змінюється під впливом одного або кількох занять, тобто поточний стан, і великою мірою визначає обсяг навантаження на найближчі заняття;
- стан, який змінюється під впливом одноразової дії фізичного навантаження, – оперативний стан. Він повинен підлягати обліку в зв'язку з плануванням матеріалу між вправами [2].

Педагогічний контроль буває поетапний, поточний та оперативний. Усі ці види контролю можна застосовувати у фізичному вихованні школярів. Одним з ефективних засобів контролю є тест.

Складаючи тест, слід дотримуватися певних правил. По-перше, тест має відповідати здібностям і стану спортсмена. По-друге, тест повинен відповідати критерію відтворення (надійність, достовірність), тобто при повторному тестуванні одного й того самого учня в стандартних умовах одержують однакові (або близькі) результати. Як і валідність, відтворення можна перевірити за допомогою методу кореляції або за критерієм Стьюдента. По-третє, тест має відповідати критерію об'єктивності, що означає здобуття однакових результатів при вимірюванні різними вчителями, тренерами або учнями. У цьому також потрібна математична перевірка, яка проводиться за допомогою як критерію Стьюдента, так і кореляційного методу.

Для контролю за допомогою тесту треба підготувати спеціальне місце, визначити форму організації, призначити помічників і приготувати протокол або індивідуальну картку досягнень. З обладнання потрібно мати секундомір, рулетку, набивний м'яч, гоніометр (для вимірювання гнучкості) та прилад Абалакова (для вимірювання швидкісно-силових здібностей – вистрибування).

Вимірювання сили та швидкісно-силових здібностей. При вимірюванні цих здібностей слід використовувати такі тести: 1. Кидок м'яча обома руками з-за голови; 2. Стрибок з місця у довжину або вгору; 3. Сила кисті.

Виконуючи ці тести, слід дотримуватися таких правил, а саме:

1. Кидок набивного м'яча обома руками з-за голови виконується з вихідного положення сидячи на підлозі, ноги нарізно. Виконується шість кидків підряд. Вимірюється відстань від стартової лінії (з-за спини) до місця падіння м'яча. Для правильної траєкторії польоту м'яча (від чого значною мірою залежить результат) натягується шнур або встановлюється інша перешкода на постійній висоті.

2. Стрибок з місця у довжину виконується на спеціально розміченій доріжці. Учень стає на вихідну лінію (ноги на ширині ступні), після махів руками назад відштовхується обома ногами і стрибає. Вимірюється три стрибки підряд.

3. Стрибок вгору з місця виконується за допомогою приладу Абалакова. Для цього записують такі показники довжини стрічки, закріпленої на поясі: при положенні основної стійки, на носках та в напівприсіді. Учень стає перед лінією, накресленою на відстані 30 сантиметрів від приладу. До поясу прикріплюється сантиметрова стрічка, пропущена крізь стрічкозаколюючий прилад, закріплений на підлозі. За командою учень набуває вихідного положення «основної стійки», потім на «носах». Після цього як записані необхідні дані, набувається положення «напівприсіду», з якого й виконується стрибок угору за допомогою помаху рук.

Показник визнається правильним, якщо учень після стрибка не перейшов лінії. Надається лише три спроби, причому стрічка з приладу не витягується. При оцінці здібностей треба зробити такі розрахунки: від показника зафіксованого в стрибку, віднімається показник вихідного положення «на носках». Наприклад, стрибок у висоту з місця 140 см., вихідне положення на «носах» 110 см., робимо розрахунок $140 - 110 = 30$ (см). Отже, швидкісно-силова здібність оцінюється в 30 см.

Сила кисті визначається максимальним стисненням динамометра, опущеною вниз рукою. Надається три спроби поспіль для кожної руки. Сили різних груп м'язів вимірюють динамометрами різної конструкції, описаними в сучасній літературі.

Вимірювання швидкості. Для контролю розвитку швидкості доцільно використати кілька тестів, які дали б інформацію про швидкість рухової реакції, частоту рухів та виявлення цілісного швидкісного руху.

Для вимірювання максимальної швидкості реєструється довжина дистанції, яку може пробігти учень за 6 сек.

Швидкість рухової реакції можна виміряти за здібністю реагувати на «падаючий предмет». Тут можна використати будь-який предмет, але найкраще взяти гімнастичну палицю й розмітити її через один сантиметр.

Перед виконанням тесту треба набути вихідного положення стійки ноги нарізно, руки зігнуті в ліктях і притиснуті до тулуба, пальці стиснуті в кулак. Партнер бере палицю за верхній кінець так, щоб нульова відмітка була на рівні нижнього краю долоні, і без команди відпускає палицю. Треба швидко виймати палицю долонями. Чим швидше захоплюється палиця, тим більшою буде відстань від нульової відмітки до нижнього краю долоні, отже, тим краще розвинена рухова реакція.



З лабораторних приладів для визначення латентного часу рухової реакції можна назвати реакціоміри, в яких основною частиною є електричні або електронні секундоміри, що вимірюють швидкість реакції з точністю до десятої і тисячної долі секунди.

При вимірюванні максимальної частоти рухів ведеться підрахунок рухів за певний час. Рухи можуть бути різні: на «Раз» – руки вгору, на «Два» – вниз, біг на місці з високим підніманням стегна і так далі.

Швидкість цілісного руху вимірюється за показниками бігу на 10, 20, 30, 60 і 100 м. як з високого, так і низького старту.

Вимірювання витривалості. Статичну витривалість різних груп м'язів можна виміряти за допомогою наступних тестів:

1. Вихідне положення – основна стійка, руки в сторони, у кожній кисті вантаж вагою 1 кг. Вимірюється статична витривалість м'язів верхнього плечового поясу.

2. Вихідне положення – кут на гімнастичній стінці. Вимірюється статична витривалість м'язів черевного пресу. У тих випадках, коли школяр не може втримати кут на гімнастичній стінці, пропонується інший тест – кут в упорі.

3. Стоячи на носках у положенні напівприсіду, тулуб треба тримати вертикально. Кут між стегном і гомілкою повинен становити 90° . Вимірюється статична витривалість м'язів стегна і гомілки.

4. Грудьми треба лягти на стіл так, щоб край столу був у місці поясу. Плечі тримає вчитель або інший учень, ноги – паралельно підлозі. Того, кого вимірюють, тримають за плечі. Вимірюється статична витривалість м'язів спини.

5. Вихідне положення – основна стійка. Випрямлену ногу підняти вгору до індивідуальних можливостей. Вимірюється статична витривалість м'язів тазового поясу. Головний показник статичної витривалості – час втримання цього положення, а допустиме відхилення не повинно перевищувати 10° . При відхиленні більше 10° реєстрація часу припиняється. Тут слід зауважити, що в 1-му та 5-му тестах при вимірюваннях біля учня встановлюється планка, на яку нанесено градуси або сантиметри. Рекомендується загальну витривалість вимірювати за допомогою бігу з постійною, визначеною вчителем швидкістю. Це робиться так: у голові групи ставлять витривалого учня-лідера, якому дається завдання пробігти за певний час дистанцію, розмічену прапорцями. Швидкість проходження відрізків дистанції лідер корегує показниками секундоміра, що становить 2 метри.

Темп бігу можна встановлювати за допомогою звукового сигналу, який вчитель або його помічник подає свистком через час, потрібний для проходження наступного прапорця учнем. Час проходження відрізків дистанції контролюється за допомогою секундоміра, циферблат якого через однакові проміжки розмічений кольоровими трикутниками.

Вчитель пропонує учням пробігти якомога більшу відстань зі швидкістю 4 м. за 1 сек. Для контролю за заданим темпом доріжку стадіону розмічають кольоровими прапорцями через кожні 40 м. На циферблат секундоміра наклеюють трикутнички через 10 сек. Учень або група учнів підтримують заданий темп, намагаючись узгоджувати момент пробігання біля наступного прапорця із звуковим сигналом. Для підвищення вимог для більш підготовлених учнів, вчитель може запропонувати збільшити швидкість бігу, наприклад 50 м. за 10 сек. і т. д.

За іншою методикою для вимірювання витривалості потрібні стояки для стрибків угору, натягнутий гумовий джгут або мотузка, метроном, секундомір і гімнастична лонжа.

Вимірювання проводиться так: спочатку визначається максимальна частота рухів бігу на місці за 5 сек. З цією метою учня «фіксують» гімнастичною лонжею від рухання у передньо-задньому напрямку. Гумовий джгут або мотузка натягується на рівні, який робить межу у згинанні ноги до 80° у кульшовому суглобі. Джгут повинен торкатися середини стегна.

За командою «Руш!» учень починає біг з максимальною частотою при заданій амплітуді рухів стегна (80°), яку обмежує натягнутий на стоялках джгут. Одночасно включають секундомір. Через 5 сек. подається команда «Стій!» і підраховується загальна кількість торкань стегном джгута.

За допомогою таблиці 1 можна визначити, з якою частотою рухів повинен бігти учень на місці з інтенсивністю 90% і 70% від максимальної.

Таблиця 1

Визначення частоти рухів з різними інтенсивностями

Максимальна частота рухів при бігу на місці (за 5 сек.)	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Частота рухів ніг при бігу на місці з інтенсивністю 90% від максимальної	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
Частота рухів ніг при бігу на місці з інтенсивністю 70% від максимальної	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24

Наприклад, максимальна частота рухів ніг 14-річного хлопчика дорівнює 20 крокам за 5 сек. Кількість кроків при інтенсивності бігу 90% від максимальної дорівнюватиме:

Такий темп повинен задати метроном.



При вимірюванні витривалості учень фіксується лонжею і виконує вправу так, як при замірюванні максимальної частоти рухів.

З настанням втоми стегно учня перестає торкатись обмеження, секундомір відключають. Цей час і показує витривалість при бігу на місці з різною інтенсивністю.

Виміряти витривалість також можна, визначивши час, за який учні пробігають дистанції 300, 500, і 800 м.

Вимірювання гнучкості. Для цього використовують гоніометр, за допомогою якого заміряють у градусах активну і пасивну гнучкість, вимірюють амплітуди рухів.

Вимірювання амплітуди рухів правої нижньої кінцівки при русі вбік.

Вихідне положення лежачи на животі. Гоніометр закріплюється на внутрішній частині правої гомілки біля гомілковостопного суглоба. Учень робить мах ногою «назад» відповідно до власних можливостей.

Вимірювання рухливості в плечовому суглобі при русі рук вгору-назад.

Вихідне положення лежачи на лівому боці, руки за голову. Гоніометр закріплений на тильній стороні правої гомілки, біля гомілковостопного суглоба. Учень виконує мах ногою вгору.

Вимірювання рухливості у плечовому суглобі при вгору – назад.

Вихідне положення лежачи на животі, підборіддям торкатися мата або лави, на якій лежить учень, руки вгору, в руках гімнастична палиця. Гоніометр закріплений на зовнішньому боці правої руки, біля променевоzap'яного суглоба. Виконується рух вгору-назад.

Вихідне положення лежачи на животі, підборіддям торкається мата, руки вниз, за спиною гімнастична палиця, хват на ширині плечей. Гоніометр закріплений на зовнішньому боці лівої руки біля променевоzap'яного суглоба.

Виконується рух руками з гімнастичною палицею вгору-назад.

При вимірюванні рухливості в суглобах оцінюється активна і пасивна гнучкість.

Вимірювання спритності. Як відомо, спритність можна оцінити за двома критеріями:

- координаційною складністю рухової дії;
- точністю виконання рухів.

Спритність можна оцінити за допомогою тесту, який складається з виконання кількох рухів.

Для проведення цього тесту потрібний такий інвентар: стояки, набивні м'ячі, секундомір.

У глибину залу або майданчика, на відстані 15 м. від лінії старту до фінішу встановлюються стояки або набивні м'ячі. Відстань між ними 3 м. Учень стає на старт і за командою «Руш!» пробігає між стояками зліва направо, справа наліво. Пробігши 15 м., виконує поворот і надалі все виконує в тій самій послідовності. Від часу, за який учень пробіг 15 м. між двома стояками, треба відняти час, за який учень пробігає 30 м. Також слід зауважити, що при проведенні тестів на спритність, можна використовувати різні перешкоди, а складаючи самий тест, треба визначити його валідність та інші параметри.

Отже, в процесі проведення індивідуальних або групових занять з метою розвитку фізичних здібностей потребує цілеспрямованого й постійного педагогічного контролю. Педагогічний контроль відкриває великі можливості спрямування розвитку фізичних здібностей. Насамперед можливо за допомогою тесту або інших методів виміряти рівень розвитку сили, швидкості, витривалості тощо. Ці дані слугують основою планування обсягу навантаження та відпочинку, дають можливість визначити правильність використання методів і способів їхнього розвитку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Васков Ю. В. Система фізичного виховання Х–ХІ класи. Харків: Вид-во «Ранок», 2009. 208 с.
2. Волков Л. В. Методика виховання фізичних способностей учасників. Київ: «Радянська школа», 1980. 103 с.
3. Діхтяренко З. М. Виховання наполегливості молодших школярів у процесі позакласної ігрової діяльності [автореферат]. Київ; 2008. 20 с.
4. Коберник О. М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі: Навчально-методичний посібник – Київ: Науковий світ, 2001. 182 с.
5. Навчальна програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів 5-9 класи: (варіативний модуль) «Гімнастика». Київ, 2018. 303 с.
6. Савченко А. П. Фізичне виховання учнів 8–9 класів: посібник. Київ: Педагогічна думка, 2008. – 144 с.
7. Стасенко О. А. Розвиток силових здібностей у молодших школярів засобами гімнастики. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Науковий журнал. – Харків, ХОВНОКУ-ХДАМ, 2011. № 11. С. 113–118.
8. Сергієнко Л. П. Тестування рухових здібностей школярів. Київ: Олімпійська література, 2001. 440 с.
9. Теорія і методика фізичного виховання: підруч. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту: у 2 т. / Т. Ю. Круцевич та ін. Київ: Національний університет фізичного виховання і спорту України, вид-во «Олімп. л-ра», 2017. Т. 1. 384 с.

Павло ЛОДИГА

ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З УРАХУВАННЯМ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ БОКСЕРІВ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Черній В. П.

Постановка проблеми. Вивчення індивідуальних особливостей нервової системи особистості з результативністю спортивної діяльності у сучасному спорті є науковим підґрунтям для здійснення спортивного відбору, урахування їх під час розробки індивідуальних засобів та методів тренування, в змагальній діяльності [2; 4; 5]. На жаль, далеко не кожний тренер враховує психофізіологічні особливості спортсменів у своїй роботі, знання яких є обов'язковою частиною індивідуального підходу в організації тренувальних занять [6]. Тип нервової системи є інтегруючим показником генетично обумовлених ознак, що визначають характерні особливості фізичних функцій [2; 5].



Зміст тренувального процесу підбирається тренером під результат, що планується, змінюються форми й методи організації занять, навчання набуває особистісно-діяльнісного характеру, акцент ставиться на продуктивну працю осіб, що навчаються в маленьких групах, будується індивідуальна навчальна траєкторія [4; 8].

Особливості нервової системи мають значний вплив на прояв фізичних здібностей особистості, її здатність навчатися рухам, працездатність і надійність виступів на змаганнях.

Вивчення типологічних особливостей у представників різних видів спорту показало наявність певних відмінностей [2]. Так, для кожного типу нервової системи підходять певні види спорту [2]:

– для представників слабого неврівноваженого рухливого (або інертного) типу нервової системи підходять: біг на короткі дистанції, їзда на велосипеді, ролики, йога, повільні танці, художня гімнастика, ходьба тощо. Їм більше підходять систематичні навантаження в регулярний час зі зміною вправ;

– для представників сильного врівноваженого інертного типу нервової системи підходять інтелектуальні види спорту: шахи, шашки, більярд, тобто такі, в яких потрібно спрогнозувати точність удару, прорахувати на декілька кроків вперед, побудувати багатоходову комбінацію. Також особи, що мають даний тип нервової системи, можуть стати гарними тренерами, оскільки в них є здібності до викладацької роботи і їм не набридне пояснювати одне й те ж декілька разів;

– для представників сильного врівноваженого рухливого типу нервової системи, добре розвинених фізично, підійдуть будь-які види спорту, але вибір зазвичай залишається за такими спортивними заняттями, в яких вони можуть яскраво проявити свою індивідуальність й особисті якості. Для людей з таким типом нервової системи підходять: альпінізм, швидка ходьба, командні види спорту, бокс, боротьба;

– особи з сильним, неврівноваженим, рухливим типом нервової системи обирають високоемоційні види спорту, інтенсивні й темпові рухи, вони характеризуються високою психічною активністю й енергійністю рухів. Людям з таким типом нервової системи підходять: швидка ходьба, ігрові види спорту, ковзани, кінний спорт, легка атлетика, плавання, художня гімнастика тощо.

Вивчення й урахування цих особливостей допоможуть тренеру орієнтувати дітей на той вид спорту, який оптимально відповідає їхнім здібностям. Тож, актуальною проблемою сучасного спорту є пошук інформативних показників функціонального стану ЦНС, використання яких дозволить удосконалити спортивний відбір та коректувати тренувальний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значення індивідуально-типологічних властивостей вищої нервової діяльності при професійному відборі досліджено М. Макаренком [5]; наукові розвідки В. Лизогуба [4] спрямовані на дослідження зв'язку спортивної кваліфікації з індивідуально-типологічними властивостями нервової системи; А. Никитенком [6] схарактеризовано фактори впливу на час рухової реакції та швидкість захисних дій боксерів на етапі попередньої базової підготовки; Ю. Верхошанським [1] вивчено швидкість реакції боксерів. Ефективність навчання і тренування осіб з різними типологічними властивостями нервової системи досліджували науковці: С. Льїн [2], А. Сакаль, Г. Россоха, Г. Коробейніков [3], Н. Турчина [8], В. Шинкарук [9] та ін.

Отже, важливість окресленої проблеми підкреслюється багатьма дослідженнями та потребує подальшого вивчення.

Мета роботи полягає у дослідженні доцільності урахування індивідуально-типологічних особливостей нервової системи в оптимізації навчально-тренувального процесу юних боксерів.

Для досягнення поставленої мети використані наступні **методи дослідження**: теоретичного аналізу й узагальнення даних науково-методичної літератури; методика експрес-діагностики властивостей нервової системи за психомоторними показниками (тепінг-тест, С. Льїн) [2].

Результати дослідження. Діагностику властивостей нервової системи боксерів проводили за психомоторними показниками С. П. Льїна (тепінг-тест) [2]. Обстежуваний контингент склали 12 юних спортсменів КЗ КДЮСШ №1 м. Кропивницького, віком 13–14 років.

Проведений аналіз індивідуально-типологічних особливостей нервової системи серед досліджуваних боксерів дозволив виявити різні поєднання рівнів сили нервових процесів (СНП) та функціональної рухливості нервових процесів (ФРНП) (табл. 1, рис. 1).

Розподіл обстежуваних за типами нервової системи

Таблиця 1

Тип нервової системи	Середньо-слабкий рівень сили нервових процесів, високий рівень функціональної рухливості нервових процесів	Середній рівень сили нервових процесів, функціональна рухливість нервових процесів вище середнього рівня	Середньо-слабкий рівень сили нервових процесів, функціональна рухливість нервових процесів вище середнього рівня
Кількість обстежуваних	5	2	5

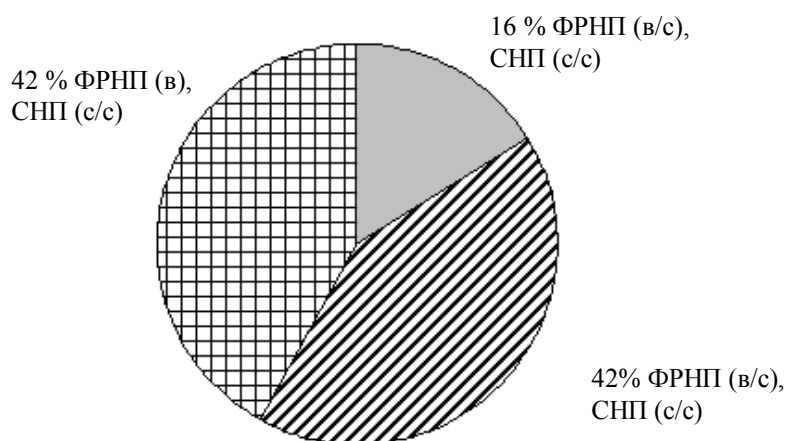


Рис. 1. Розподіл юних боксерів за індивідуально-типологічними особливостями нервової системи.

Аналізуючи отримані дані, виявлено, що дві особи мають середній рівень СНП та ФРНП вище середнього рівня (табл. 1, рис. 1). Особи з даною типологією схильні проявляти свої якості під час спортивної діяльності для почуття переваги над суперником. ФРНП вище середнього рівня дає змогу пристосовуватись до суперника й виконувати велику кількість тактичних дій. Боксери з даною типологією найчастіше обирають комбінований стиль двоюбою (тобто виконують ситуативно дії як атакуючого, так і захисного стилю). Тренування у таких осіб повинні бути середнього об'єму та не занадто інтенсивні. Під час змагальної діяльності їх потрібно правильно налаштувати для досягнення максимального результату [3].

Середньо-слабкий рівень СНП та високий рівень ФРНП мають п'ять спортсменів (табл. 1, рис. 1). Спортсмени зі слабкою нервовою системою зазвичай мають невпевненість у своїх силах та страх перед спортивною діяльністю. Під час навалюючого тренувального процесу вони показують набагато кращі результати, аніж під час змагальної діяльності, тому не варто часто використовувати змагальний метод. Через свою невпевненість боксери з таким типом нервової системи обирають захисний стиль. Висока рухливість нервових процесів дає змогу використовувати велику кількість різноманітних захисних дій та у вигідній ситуації проводити контратаки. Під час тренування навантаження повинні бути об'ємними та не інтенсивними. Ці особи доволі легко вивчають різноманітні рухи, але під час змагальної діяльності не завжди можуть їх реалізувати. Тому велика роль під час змагань надається підказкам тренера з кута та позитивним настановам перед двоюбом, оскільки вони схильні до «передстартової лихоманки» [7].

Середньо-слабкий рівень СНП та ФРНП вище середнього рівня виявлено у п'яти вихованців (табл. 1, рис. 1). Стиль двоюбою, невпевненість та тренувальні заняття схожі з попереднім типом, але на відміну від спортсменів з високим рівнем ФРНП, під час тренувальної діяльності осіб з вищим за середній рівень ФРНП необхідно приділяти увагу меншій кількості рухових дій, тобто використовувати більш концентрований метод.

Висновки. Отже, одержані дані щодо аналізу індивідуально-типологічних особливостей нервової системи дозволяють зробити висновок про те, що у боксерів спостерігались різні поєднання рівнів ФРНП і СНП, що вказує на різну швидкість сприймання зовнішніх сигналів та їхнє засвоєння. З огляду на це, можна зробити припущення, що у боксерів з різними поєднаннями рівнів ФРНП і СНП буде відрізнятися і швидкість розвитку втомі.

Цей факт доводить необхідність застосування індивідуального підходу до організації тренувального процесу, що дозволить систематично та якісно покращити процедуру підготовки юних спортсменів. Саме врахування індивідуально-типологічних особливостей нервової системи спортсменів дозволить визначити для них більш адекватний, раціональний та ефективний характер роботи у навчально-тренувальному процесі. До того ж комплексне використання під час тренувального процесу вправ різного характеру і ритму призводить до підвищення функціональної рухливості нервових процесів і вдосконалює функцію створення тимчасових нервових зв'язків у центральній нервовій системі.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Верхошанский Ю. В., Филимонов В. И., Хусяйнов З. М. Динамика техники ударных движений и скоростно-силовых качеств у боксёров-юношей. Теория и практика физической культуры. 1988. № 11. С. 33–45.
- Ильин Е. П. Психомоторная организация человека. СПб.: Питер, 2003. 383 с.
- Індивідуально-типологічні властивості висококваліфікованих спортсменів-єдиноборців / А. В. Сакаль та ін. Актуальні проблеми фізичної культури і спорту : зб. наук. пр. Київ, 2004. № 4. С. 96–104.
- Лизогуб В. С., Безкопильний О. П. Зв'язок спортивної кваліфікації з індивідуально-типологічними властивостями нервової системи. Фізичне виховання і спорт у сучасних умовах: зб. матеріалів всеукр. наук-практ. конф. присвячена 55-річчю факультету фізичної культури ЧНУ ім. Б. Хмельницького. Черкаси: Черкаський НУ, 2004. С. 168–173.
- Макаренко М. В. Роль індивідуально-типологічних властивостей вищої нервової діяльності при професійному відборі. Фізіологічний журнал. 2001. № 5. С. 97–108.
- Никитенко С. А. Фактори, що визначають раціональну організацію рухів в структурі індивідуальних комбінацій ударів боксерів. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. / за ред. С. С. Єрмакова. Харків, 2000. № 18. С. 15–17.



7. Остьянов В. Н., Гайдамак И. И. Бокс. Київ : Олимпийская литература, 2001. 239 с.
8. Турчина Н. І. Функціональний стан нервової системи спортсменів ігрових видів спорту. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. / за ред. С. С. Єрмакова. Харків, 2010. № 10. С. 82–85.
9. Шинкарюк В. А. Вивчення впливу індивідуально-типологічних властивостей нервової системи на формування моторно-силових навичок юнаків. Проблеми сучасної психології. 2016. Вип. 33. С. 569–583.

Владислава ЛЯГАЄВА

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПЕРВИННОГО ВІДБОРУ У ЄДИНОБОРСТВАХ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Воропай С. М.

Анотація. У статті розглядаються методичні основи початкового спортивного відбору дітей в єдиноборствах, а саме у Таеквон-до (ІТФ), значення рівня прояву рухових здібностей в процесі відбору та його критерії, а також аналіз науково-методичної літератури.

Ключові слова: рухові якості, здібності, діти молодшого шкільного віку, фізична вправа, фізичний розвиток, відбір, тренер.

Liahaieva V.S. SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL BASICS OF THE PRIMARY SELECTION IN SINGLES.

The article deals with the methodological bases of the initial sports selection of children in single combat, namely Taekwon-do (ITF), the importance of the level of exercise in the selection process and its criteria, as well as the analysis of scientific and methodological literature.

Key words: motor qualities, abilities, children of primary school age, physical exercise, physical development, selection, coach.

Постановка проблеми. У фізичній культурі та спорті, дедалі частіше постає проблема первинного відбору дітей у спортивні секції. Проведений теоретичний та практичний аналіз, дає змогу припустити, що схильність дитини до того чи іншого виду спорту, зумовлюється загальним станом здоров'я, рівнем фізичного розвитку рухових якостей та моторної обдарованості.

Аналіз останніх досліджень з даної проблеми: аналіз науково-методичної літератури дає підстави стверджувати, що головною особливістю в процесі орієнтації дитини у спортивну секцію є комплексна діагностика та вивчення загального стану здоров'я юного спортсмена, рухової функції, за допомогою педагогічних, психологічних та морфо-функціональних показників [2].

Вчені західних країн Арнот Р.Б та Гейн Ч. запропонували систему відбору та селекції, яка має відмінні особливості. Її суть полягає у: 1) використанні трьох блоків показників, які характеризують рухові задатки, загальний стан серцево-судинної та дихальної систем організму; 2) комплексна оцінка прогнозуючих успішних можливостей, що представляє собою суму балів кожного з показників, значення яких відносно не однакове; 3) результати діагностики переводяться в бали з рівномірним нарахуванням оцінок.

Постановка завдання: проаналізувати теоретико-методичні аспекти поставленої проблеми та визначити засоби та методи оцінки рухових якостей дитини в процесі первинного відбору.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дітей молодшого шкільного віку, а саме 6–8 років, особливо інтенсивно відбувається розвиток всіх систем організму. Необхідним є врахувати анатомо-фізіологічні особливості організму дитини, в процесі планування фізичних навантажень. Оцінка стану розвитку організму дитини є головним аспектом при первинному відборі [1].

Найважливішими засадами ефективного первинного відбору є спрямування на якості і здібності, які характеризують досягнення найвищих результатів в даному виді спорту, а не на ознаки, які мають перехідний характер[5]. Саме це, ми можемо спостерігати на практичних заняттях.

На думку фахівців, на етапі первинного відбору визначається здібність дітей до спортивного вдосконалення шляхом виявлення своїх якостей, що є основою розвитку здібностей, оцінюється рівень рухової активності. Вважається, що основним завданням цього етапу є відбір рухливо обдарованих дітей і виявлення їх психомоторного рівня. Реалізувати ці завдання, можна в умовах секційних занять.

В процесі відбору дітей для занять складно-координаційними видами спорту, одним з головних критеріїв є здатність володіти своїми рухами та точно вирішувати рухові завдання[6]. Важливою задачею є відрізнити дійсно здібну дитину, від тієї, яка просто вправно виконує рухи. Фахівці зазначають, що етапи спортивного відбору пов'язані зі спортивною орієнтацією. Вона проводиться з метою залучення дітей та підлітків до занять спортом.

Процес селекції зумовлений різноманітною кількістю засобів і методів, а також застосуванням ігрового методу та рухливих ігор [3]. Головним засобом в початковому відборі виступає фізична вправа (це рухова дія, що виконуються у спеціально визначених умовах, яка вимагає прояву та вдосконалення рухових якостей).

На етапі первинного відбору недоречно проводити тренувальні заняття зі значними фізичними і психічними навантаженнями, особливо які передбачають застосування одноманітного матеріалу. Необхідно давати дітям саме базові елементи техніки і тактики обраного виду спорту [4].

В процесі початкового відбору і орієнтації використовуються різноманітні дослідження. Ці дослідження дозволяють отримати більш повну інформацію про майбутнього спортсмена: загальний стан організму, рівень фізичного розвитку; стан нервової системи; рівень розвитку фізичних якостей в даному віці; здібність дитини до засвоєння спортивної техніки і тактики; рівень мотивації, наполегливості, рішучості і т.п. [9]. Багато досліджень з питань відбору ґрунтуються на етапах короточасних прогнозів, які у свою чергу базуються на даних про динаміку вікового розвитку, комплексу фізичних та функціональних якостей, а



також всіх цих відхилень від норми. У зв'язку з цим, фахівці рекомендують спиратися на таких методах дослідження: педагогічні, психологічні, генетичні та медико-біологічні. А загалом існує багато методів відбору і орієнтації, але для зручності сприйняття і кращого осмислення інформації їх можна диференціювати.

Метод опитування – анкетування, інтерв'ю або бесіда. В анкетах питання ставляться в письмовій формі, в інтерв'ю – в усній. В бесіді відбувається взаємообмін думками між тим, хто проводить опитування і респондентом.

Загалом дані методи застосовуються тоді, коли необхідно виявити ступінь зацікавленості, захоплення дитини тим чи іншим видом спорту, ставлення батька й матері до заняття їхньої дитини чи дітей спортом, а також коли треба створити " психологічний портрет юного спортсмена".

Методи тестування, в свою чергу поділяються на:

а) бланкові тести, їх застосовують для оцінки швидкості візуальної обробки інформації, для оцінки деяких параметрів вищої нервової діяльності (наприклад, співвідношення між процесами гальмування і збудження) і т.п.;

б) апаратні тести, їх суть полягає в необхідності точного кількісного аналізу. На даний момент, таким тестам доступний лише певний рівень моделювання специфічних умов, через це, вони мають більшого поширення у професійному відборі;

в) моторні тести, вони найчастіше використовуються для оцінки рівня розвитку фізичних якостей (наприклад, величина ЧСС при фізичних навантаженнях);

г) маніпуляційні тести, ними передбачається використання різних програм на спеціальних пристосуваннях для дослідження оперативного і тактичного мислення;

д) модельні тести, дані тести широко застосовуються для виявлення оцінки спеціальних здібностей стосовно занять тими видами спорту, де результат залежить від колективних дій.

Методи експертних оцінок, тобто, збір та узагальнення думок досвідчених осіб в цій сфері. До думки експертів звертаються тоді, коли необхідно здійснити виміри з більш точними показниками [10].

Фахівці зазначають, що психологічний відбір у спорті є частиною комплексного спортивного відбору. Цей відбір, це - дослідження психічних процесів, станів і властивостей спортсменів на багаторічній підготовці. В силу своїх анатомічних, фізіологічних та психологічних особливостей, дитина завжди краще пристосовується до обраного виду спорту, то майже неможливо безпомилково розробити методику відбору. Проблема постає в тому, що у різних людей при відносно однакових тренувальних можливостях ступінь тренуваності рухових якостей може бути різною. Зрозуміло, що не кожен досягне видатних спортивних результатів [11].

Можна стверджувати, що високих результатів у спорті можна досягти лише за наявності здібностей, але і на даний момент мало відомо про те, як розвиваються і формуються здібності, якими науковими критеріями можна визначити обдарованість тієї чи іншої рухової діяльності.

На етапі початкового відбору гуманним принципом є: підібрати для кожної дитини саме той вид спорту, який найбільшим чином буде відповідати його задаткам. Адже часто буває так, що діти вдало спробували свої можливості в одному виді спорту, але зазнали поразки спробувавши себе в іншому. Як наслідок, діти можуть почати втрачати мотивацію та надію знайти себе у тому виді спорту, в якому вони можуть стати видатним спортсменом [7].

Етапи психологічного відбору відповідають загальним етапам спортивного відбору і включають в себе такі компоненти: а) дослідження психологічної схильності до занять спортом; б) виявлення наявності психологічно важливих якостей для обраного виду спорту; в) визначення динаміки розвитку необхідних психологічно-професійних якостей в обраному виді спорту; г) оцінка сформованості цих важливих в обраному виді спорту якостей.

Також велике значення, в процесі відбору, посідають педагогічні контрольні тести, за результатами можна оцінити рівень розвитку фізичних якостей та темпів їх можливого приросту. Тести повинні відповідати певним визначеним вимогам, а саме: відповідність, значущість, наукова достовірність, варіативність, доступність. Однією із важливих якостей тесту є валідність (відповідність тесту контрольній вправі), тобто можливість визначення рівня розвитку фізичної якості яка тестується. Така звичайна відповідність виявляється в системі рухів, інтенсивності та тривалості виконання вправи. В деяких випадках у дітей, на відміну від дорослих, при виконанні вправи однієї і тієї ж складності, але різної тривалості можуть спостерігатися різні можливості рухового апарату [8].

Чітко підібраний комплекс методик дослідження, дасть змогу вивчити різнобічність особистості дитини та виявити її спортивну обдарованість за допомогою педагогічних, психологічних, лікарсько-фізіологічних та соціологічних. Таким чином, за допомогою педагогічних спостережень може визначити здатність дитини долати втому, переборювати тренувальні навантаження, виявити як ефективно організм юного спортсмена відновлюється, як швидко формуються рухові навички та розвиваються фізичні якості.

Висновки дослідження. З наведеного вище можна зробити висновок, що первинний відбір та селекція є складним процесом, який включає в себе низку аспектів орієнтації дитини до найбільш характерного для неї виду спорту. Критерії розвитку організму та сформованості рухових навичок майбутніх спортсменів являються визначальними та прогнозуючими на подальшу успішну спортивну діяльність. Теоретично опрацювавши методичний матеріал та наукову літературу, ми змогли визначити найважливіші засоби та методи, які є необхідним в процесі, не тільки первинного, а й всіх етапів відбору.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахрах И.И., Дорохов Р.Н. Соматический статус как критерий отбора и спортивной ориентации мальчиков пубертатного возраста // Управление процессом спортивной тренировки: Сб. статей. – Ленинград, 1974.
2. Бахрах И.И., Фомин Е.А. Морфофункциональные показатели как критерий прогноза в конькобежном спорте // Прогнозирование спортивных достижений: Тез. докл. 2 Всесоюзная научная конференция. – М., 1983.
3. Брыль М.С. Принципы и методические основы активного отбора в процессе многолетней тренировки (на примере плавания): Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М.: 1977.
4. Булгакова Н.Ж. Методика диагностики спортивных способностей на этапах многолетней подготовки // Международная научная конференция «Спортивный отбор и ориентация в системе многолетней подготовки спортсменов», посвященная 100-летию Олимпийских игр (Киев, июнь, 6-8, 1996 г.): Тез. докл. – Киев, 1996.
5. Булгакова Н.Ж. Отбор и подготовка юных пловцов. – М.: Физкультура и спорт, 1986.
6. Волков В.М. Актуальные вопросы биологии спортивного отбора // Теория и практика физической культуры. – 1974.
7. Волков Л.В. Теория спортивного отбора: способности и одаренность // Международная научная конференция «Спортивный отбор и ориентация в системе многолетней подготовки спортсменов», посвященная 100-летию Олимпийских игр (Киев, июнь, 6-8, 1996 г.): Тез. докл. – Киев, 1996.
8. Гайдарская П.П. Экспериментальное обоснование методики отбора и прогнозирования способностей бегунов на короткие дистанции: Автореф. дис. ... канд. пед. наук 11.00.04 – М.: ГЦОЛИФК, 1973
9. Грошенко С.С., Лясатович С.И., О прогнозе перспективности спортсменов по морфофункциональным показателям // Теор. и практ. физич. культуры. – 1979.
10. Запорожанов В.А., Юшко Б.Н., Рябинина Т.А. Обоснование системы отбора олимпийского резерва в спринтерских дисциплинах легкой атлетики // Современный олимпийский спорт (Киев, 10–15 мая 1993 г.): Тез. докл. – Киев.
11. Зациорский В.М., Булгакова Н.Ж., Рагимова Р.М., Проблемы спортивной одаренности и отбор в спорте: Направления и методология исследований // Теор. и практ. физич. культуры. – 1973.

Роман ЛЬОПКА

САМОРЕГУЛЯЦІЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ ФУТБОЛУ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко О. В.

Постановка проблеми. Невід'ємною частиною розвитку суспільства є фізична культура і спорт. Вони характеризуються особливим змістом і гуманістичною спрямованістю за допомогою яких, окрім фізичного вдосконалення й зміцнення здоров'я, вирішуються завдання духовного і морального становлення та соціальної адаптації особистості.

У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних фахівців (А. Белкін, С. Борщов, Г. Коробейніков, М. Мкртумян, Г. Пархомович, В. Платонов) переконливо доведено, що на етапі максимальної реалізації можливостей перемога залежить не лише від функціональної готовності учнів, але й від їх здатності управляти власними діями та поведінкою за складних умов діяльності, від вчасного вибору та реалізації техніко-тактичних прийомів, найбільш доцільних у конкретній ситуації. У свою чергу, це дозволяє говорити про передумови досягнення успіху в заняттях фізичною культурою і спортом. Відтак, посилюється необхідність розгляду психорегуляції як основного механізму забезпечення адаптації школярів до умов навчально-тренувальних занять та змагань, раціонального використання психічних й енергетичних ресурсів організму [2].

Аналіз останніх досліджень. Проблема саморегуляції на різних етапах розвитку психолого-педагогічних наук цікавила І. Галяна, В. Ілійчука, О. Конопкіна, В. Моросанову та ін. Праці, присвячені саморегуляції діяльності, утворюють особливий пласт наукових досліджень у галузі фізичної культури і спорту (О. Мартиненко, Ю. Никифоров, М. Прохорова, В. Смоленцева, В. Стадник та ін.). Зокрема, А. Мартиненко та В. Смоленцева наполягають на постійному використанні прийомів психологічної саморегуляції в процесі тренувальної та змагальної діяльності [3]. Результати вивчення ефективності психорегуляції у школярів, які займаються фізичною культурою й спортом дають підставу стверджувати, що психічне управління сприяє підвищенню емоційної стійкості, позитивно впливає на динаміку нервових процесів, стабільність навчальних результатів. Одним із дієвих методів підвищення саморегулятивних можливостей є тренінг.

Науковий тезаурус у психології передбачає наявність ряду протиріч та незрозумілостей у визначенні сутності тренінгу. У найбільш широкому аспекті термін «тренінг» використовують для зазначення різноманітних форм групової роботи [4].

У контексті нашого дослідження тренінг розглядається як сукупність групових методів формування навичок саморегуляції. Встановлено, що ауторегуляторні методи допомагають у створенні оптимальних внутрішніх умов, при яких ефективність рухової діяльності є найбільшою.

Незважаючи на високі досягнення в заняттях фізичною культурою і спортом, яких вдається досягнути за допомогою традиційних підходів, їх можна доповнити новими методами і засобами, істотно розширивши можливості сучасної системи підготовки. У цьому контексті особлива роль належить тренінговим технологіям.

Здійснений нами аналіз науково-педагогічної літератури та педагогічного досвіду з визначеної проблеми дозволив зробити висновок, що процес підготовки школярів до занять футболом на початковому етапі навчання засобами тренінгових технологій вивчений недостатньо.

Мета роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні можливостей використання тренінгу на етапі початкової підготовки школярів до занять футболом.

Відповідно до сформульованої мети дослідження було визначено наступні **завдання**:



– проаналізувати теоретико-методичні підходи до проблеми формування психологічної готовності школярів до занять футболом;

– визначити рівень розвитку особистісних характеристик (тривожності, мотивації) та емоційних особливостей школярів на початковому етапі їх підготовки на заняттях футболом;

– розробити програму психологічного тренінгу та перевірити її ефективність у забезпеченні необхідного рівня саморегуляції поведінки школярів на початковому етапі навчання футболу.

Виклад основного матеріалу. В основу побудови тренінгу нами покладена теорія мотивації досягнення успіху. Властиве людині прагнення перемагати є її психологічною характеристикою і складається з таких компонентів:

– самостійне формулювання мети суб'єктом і прагнення її досягти;

– готовність за кожним рішенням вбачати конкретний результат;

– упевненість у досягненні реальних цілей;

– надання переваги завданням середньої або трохи вищої за середню складності;

– схильність до помірному ризику з опорою на власні знання та вміння, а не на випадок.

Цінність запропонованої програми – в спрямованості на формування ауторегуляторних механізмів у навчально-тренувальній та змагальній діяльності учнів на початковому етапі навчання футболу.

Використовуючи спеціальні технології, ми прагнули здійснювати формування рефлексії в учасників тренінгу, отримані знання трансформувались через інтелект, досвід, емоційні переживання суб'єкта в конструктивні форми поведінки, що значною мірою забезпечило адекватний зворотній зв'язок. Завдяки йому, у процесі занять футболом було виявлено брак умінь та навичок, неадекватність наявних настановлень і стереотипів. Це сприяло корекції неефективних моделей рухових дій та їх заміні на нові, більш ефективні.

Науково-дослідна робота базувалася на організації такого середовища, в якому у школярів активізувались важливі для навчання мотиви, а саме мотивації до занять тренінгом. В основу побудови тренінгу покладена теорія мотивації досягнення успіху. Успіх організації тренінгу значною мірою визначався дотриманням специфічних норм роботи групи школярів. Прийняття правил і їх засвоєння найважливіше завдання на початковій стадії тренінгу. Правила – випробуваний і ефективний метод створення в групі атмосфери довіри, доброзичливості та співробітництва.

Тренінгова програма складалася з декількох етапів. Так, *початковий* етап передбачав зняття психічної напруги в суб'єктів тренінгового курсу, пошук шляхів порозуміння вчителя (організатора тренінгу) та учасників експериментальної групи, розвиток пізнавальних процесів (зокрема, уваги).

Наступним етапом був *базовий* етап який мав на меті навчання формулюванню мети освітньої та змагальної діяльності, оволодіння технікою правильного дихання та релаксації груп м'язів, формування емоційної стійкості, впевненості у власних можливостях, трансформація особистісних якостей, розвиток вміння складати програму дій у складних стресогенних ситуаціях.

Після базового етапу учням пропонувався *предзмагальний* етап, який спрямовувався на формування мотивації досягнення успіху, відповідальності за професійне становлення, вдосконалення техніки дихання та розслаблення груп м'язів, навчання акумуляції теплових відчуттів у сегментах тіла, розвиток самооцінки, рефлексії, вміння переключати увагу, породжувати сюжетні уявлення зі змагальних сутичок, приймати рішення про корекцію техніко-тактичних дій. *Змагальний* етап вирішував питання навчання здатності довільно управляти власними емоціями, рухами, волювими процесами.

Завершальним етапом тренінгу був *реабілітаційний* етап, який сприяв формуванню позитивних суджень про результат діяльності.

Суттєвою перевагою тренінгової методики є те, що вона дає унікальну можливість вивчити складні, емоційно важливі питання особистісного розвитку в безпечному середовищі тренінгу, а не в реальному житті з його загрозами та ризиком. Тренінг дає змогу уникнути хвилювань щодо можливих неприємних наслідків, які можуть виникнути у випадку прийняття неправильного рішення.

В основу побудови психологічного тренінгу школярів-футболістів нами були покладені такі принципи:

– принцип створення мотиваційного мікросередовища. Для проведення тренінгових занять учню потрібно зануритись в діяльність, повністю захопитись цим процесом, який спричинить виклик своєрідного «поток». Щоб війти у такий стан учасникам тренінгу потрібно мати позитивний настрій, мотивацію досягнення, вміння підтримати відповідний фокус та концентрацію уваги на діяльності, прагнення до розв'язання важких завдань, оптимальних стосовно їхнього рівня і їхніх здібностей. Саме тому при конструюванні тренінгових вправ вчитель повинен ставити перед кожним учасником індивідуальні завдання, орієнтовані на їхні можливості та цілі. Це підвищує мотивацію та інтерес у процесі тренінгу. Підсумком подібних стратегій в тренінгу є зростання привабливості успіху, впевненості у своїх силах. Саме така діяльність може заохотити самостійність учасників, викликати прояв оригінальності, ініціативи, інтелектуальної гнучкості, винахідливості та новизни.;

– принцип створення рефлексивного мікросередовища. Реалізація такого принципу формування здатності до інтелектуальної творчості ґрунтується на створенні деяких умов: в мисленні – створення критичного настрою і пошук загального обґрунтування для аналізу ідей; в діяльності – створення цільових установок, які мотивують учасника до дій при реальній відсутності засобів досягнення цілей цієї ідеї; організація дій з контролю і самоконтролю, оцінки і самооцінки; в спілкуванні – створення відносин кооперації з приводу спільного пошуку основ для оцінки результату і процесу творчої діяльності. Особистісний аспект рефлексивно-діяльнісного принципу спрямований на розвиток здібності до усвідомленого вибору цінностей і формування уявлень про зміст та смислові рамки ситуації;



– принцип організації пошуково-евристичного мікросередовища. Евристичне мікросередовище – це спеціально створена у процесі тренінгу ситуація, яка забезпечує виникнення в учасників потреби в пошуку розв'язання певних завдань. Учасники тренінгу повинні засвоїти різні способи і прийоми виконання творчої діяльності. Завдяки цьому принципу у дітей формуються необхідні операційні механізми виконання творчої діяльності – когнітивні та особистісні. Цей принцип забезпечує розвиток оцінювальної функції.;

– принцип вільного вибору і безоціночних суджень. Передбачає розуміння творчості як здатності виразити своє особливе неповторне ставлення до матеріалу. Ведучий повинен дати кожному учаснику свободу вибору та можливість проявляти творчий підхід до справи. Свобода вибору може передбачати право на помилку. Розв'язання проблемних ситуацій може бути ускладнене, якщо учасники будуть критикуватись за помилки або невдачі. Тому в правилах тренінгу повинні бути передбачені положення, які забороняють критику ідей. Це можна дозволити лише у випадках, де використовуються інші правила розв'язання проблемних ситуацій.;

– принцип адекватного рівня труднощів. Внаслідок індивідуальних відмінностей особистісних якостей не всі учасники тренінгу можуть демонструвати високі результати, пропонувати оригінальні рішення, бути психологічно гнучкими, тому для розробки тренінгових завдань потрібно визначати реальні цілі, виходячи зі здібностей спортсменів-футболістів. Мета, яка ґрунтується на рівні власних досягнень, дає відчуття впевненості, компетентності, що позитивно впливає на підвищення ймовірності досягнення успіху та уникнення невдачі.;

– принцип впровадження проблемних ситуацій. Саме проблемні ситуації сприяють формуванню і закріпленню спеціалізованих вмінь, викликають потребу долати труднощі, оскільки проблемна ситуація – вихідний момент продуктивного мислення, джерело і стимул пошукової пізнавальної активності і творчої діяльності людини.;

– принцип чергування логічної й евристичної діяльності [1] застосовується для того, щоб в учасників тренінгу не формувалася стереотип виконання одноманітної роботи за конкретними правилами. Потрібно розвивати у них здатність творчо підходити до вирішення проблем, але при цьому слідувати логіці, висувати реалістичні рішення.;

– принцип активізації компонентів творчого мислення полягає у потребі розвивати у учня здатність не звертати увагу на зовнішні перешкоди, а формувати вміння зосереджуватися, розвивати уяву, позбавлятися відсталості мислення; не боятися ризикувати і експериментувати, мати адекватну самооцінку ;

– принцип послідовності припускає безперервний логічний перехід від теми до теми, підведення підсумків роботи; [3]

– принцип залучення підлітків у процес розвитку внутрішньої мотивації до творчої діяльності: ступінь оволодіння матеріалом; організація позитивних емоційних переживань; отримання задоволення від навчальної та змагальної діяльності. Необхідною передумовою успішної реалізації програми занять психологічного впливу є взаємна потреба суб'єктів тренінгу до спільної діяльності;

– принцип діалектичної єдності. Жодна властивість творчого мислення не може в своїй реалізації бути ефективною, якщо вона не співвідноситься з властивістю, протилежною їй. За умов, коли будь-яка проблема неоднозначна і багатопланова, потрібна урівноваженість між прагненням до нового і критичністю його оцінки. Аналогічним чином повинні бути урівноважені та співвіднесені між собою і особистісні якості.;

– принцип інформаційного взаємозбагачення. Творча самоактуалізація – це процес, який припускає, що кожного разу, роблячи вибір, індивід здійснює його на користь особистісного зростання.

Суттєвою перевагою впровадження експериментальної програми було те, що вона дає унікальну можливість вивчити складні, емоційно важливі питання в безпечних обставинах, а не в реальних ситуаціях тренувань і змагань, з їх екстремальністю та стресогенністю. Тренінг дав змогу вчитися без хвилювання стосовно неприємних наслідків, які можуть виникнути у випадку прийняття невірної рішення.

Висновок. Таким чином, впровадження експериментальної програми надало унікальну можливість вивчити складні, емоційно важливі питання в безпечних обставинах, а не в реальних ситуаціях тренувань і змагань, з їх екстремальністю та стресогенністю. Тренінг дозволив школярам оволодіти конструктивними формами навчально-тренувальної та змагальної діяльності; технікою ауторелаксації і саморегуляції для зняття негативних імпульсів; поведінковими навичками за допомогою рольового розігрування поведінки у критичних обставинах; когнітивною здатністю до аналізу ситуацій, власних переживань, до логічного пошуку шляхів розв'язання проблем.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Конопкин О.А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 38 – 48.
2. Сергієнко Л.П. Практикум з психології спорту: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів фізичного виховання і спорту. Харків, 2008. 256 с.
3. Смоленцева В.Н. Развитие навыков психорегуляции у спортсменов в процессе спортивного совершенствования // Наука в олимпийском спорте. 2005. №2. С. 53 – 59.
4. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції. Активне соціально-психологічне навчання: навч. посіб. Київ, 2004. 679 с.



Олег ТРЕХМАНЕНКО
РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ
У САМОСТІЙНИХ ЗАНЯТТЯХ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко О. В.

Постановка проблеми. Ефективність підготовки підлітків до самостійних занять фізичною культурою як умова фізичного самовдосконалення забезпечується педагогічно обґрунтованою технологією реалізації цього процесу, основу якого становлять організаційна структура системи самостійних занять фізичними вправами, яка включає мотиваційно-організований, когнітивний, процесуально-діяльнісний і контрольно-коригуючий етапи [2].

Враховуючи, що підлітковий вік є початком інтенсивного формування самосвідомості, самооцінки, в учнів з'являється підвищений інтерес до самих себе, експериментальна програма самостійних занять передбачала побудову навчального процесу таким чином, щоб кожен учень мав можливість розкрити свої індивідуальні можливості [1].

Аналіз науково-педагогічної літератури та педагогічного досвіду провідних вчителів фізичної культури дозволив з'ясувати, що багато школярів із-за слабкої фізичної підготовленості не засвоюють в повному обсязі вимоги шкільної програми. Для того, щоб уникнути такого негативного явища, потрібен новий методичний підхід до організації та проведення фізичного виховання школярів.

Сучасна система фізичного виховання школярів потребує переорієнтації з простого задоволення організму в руховій активності на вдосконалення особистості шляхом гармонійного розвитку фізичних, психічних та духових якостей. Розв'язання цих завдань зумовлює необхідність пошуку нових напрямів роботи загальноосвітніх шкіл, спрямованих на фізичне самовиховання підлітків та цінностей здорового способу життя. Виховання на основі цінностей – це провідний шлях формування особистості підлітка, його духовного світу. Цінності стають виховним фактором завдяки тому, що перетворюються у внутрішні мотиви поведінки особистості [1, 3].

Аналіз останніх досліджень. Реалізувати державне завдання щодо оздоровлення молоді лише через організаційні форми занять у навчальному процесі досить важко. Науковці, досліджуючи проблему фізичного виховання, вказують на позитивну роль самостійних занять фізичними вправами на фізичне самовиховання особистості [5]. Розв'язання проблеми формування фізичної культури підлітків безпосередньо пов'язується необхідністю впровадження домашніх завдань з фізичної культури.

Самостійні заняття фізичними вправами, на думку багатьох авторів (Г. Богданов, В. Зінченко, Г. Мейксон, В. Шаулін, О. Худолєєва), повинні сприяти рішенню наступних завдань: підвищувати рухову активність, зміцнювати основні м'язові групи, формувати правильну поставу, сприяти комплексному розвитку рухових здібностей, засвоєнню вмінь і навичок в бігу, стрибках й метаннях.

Аналіз літератури та досвіду роботи вчителів показав, що в організації та впровадженні самостійних занять фізичними вправами відсутня системність. Системний підхід повинен передбачати побудову моделі замкненого річного циклу тренування, яка органічно вписується в структуру цілісної системи фізичного виховання школярів на весь період навчання.

Фізичне самовиховання підлітка – це організація діяльності щодо самостійного виконання системи фізичних вправ для розвитку фізичних якостей. Отже засвоєння теоретичної інформації повинно бути спрямоване на формування самосвідомості, а через нього – на розвиток самостійності у підлітків [4].

Вивчення досвіду роботи і здобуті результати теоретичного аналізу означеної проблеми дозволили дійти висновку, що недостатньо досліджені такі її аспекти, як: процес управління системою фізичного самовиховання підлітків у позаурочний час, методика організації самостійних занять фізичними вправами, як передумови фізичного самовиховання, специфіка педагогічного управління процесі становлення самовиховання і виявлення сукупності педагогічних умов, що підвищують результативність самовдосконалення підлітків засобами фізичної культури.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка педагогічної ефективності системи фізичного самовиховання учнів підліткового віку у самостійних заняттях фізичною культурою.

Гіпотезою дослідження передбачається, що розроблена методика фізичного самовиховання учнів підліткового віку у різних формах самостійних занять, побудована на принципі системного підходу з випереджаючою фізичною підготовкою, буде створювати передумови ефективного засвоєння шкільної програми; виховувати звичку постійно турбуватися за своє здоров'я та фізичне самовдосконалення.

Для досягнення поставленої мети і перевірки висунутої гіпотези ми поставили такі завдання:

1. Вивчити практичний досвід організації і методики самостійних занять як передумови фізичного самовиховання підлітків.
2. Дослідження мотиваційно-організаційного етапу у підготовці підлітків до самостійних занять фізичною культурою.
3. Розробити зміст та методику системи фізичного самовиховання учнів підліткового віку та перевірити її педагогічну ефективність.

Виклад основного матеріалу. Розробка оптимізованої системи самостійних занять фізичними вправами здійснювалась в суворій відповідності з віковими особливостями хлопчиків 11–12 років з



урахуванням специфіки навчання. В якості оперативної досліджуваної одиниці (циклу навчання) нами був прийнятий учбовий рік. Такий вибір був здійснений тому, що наряду з рішенням особистих задач надавалася можливість в подальшому прогнозувати основні положення моделі на наступні періоди навчання. Розроблена модель «замкненого» річного циклу можна з успіхом «вписати» в цілісну систему фізичного виховання на весь період навчання, створюючи тим самим умови наслідування окремих періодів фізичного виховання школярів та дотримання принципу ритмічності, який забезпечує найвищий ефект в розвитку рухових здібностей.

Структура річного циклу самостійних занять включала осінній, зимовий, весняний та літні періоди року, оскільки в умовах сільської школи саме ці періоди визначали можливість використання тих чи інших фізичних вправ з огляду відсутності досконалої спортивної бази. Крім того, специфіка самостійних занять фізичними вправами в загальній структурі річного циклу детермінується змістом й спрямованістю учбового матеріалу кожної чверті по принципу випереджаючої фізичної підготовки, а також необхідністю закріплення набутих на навчальних заняттях рухових навичок та вмінь.

При плануванні в річному циклі змісту самостійних занять фізичними вправами нами виділено п'ять етапів: впрацювання, базовий, комплексного тренування, підсумковий, оздоровчий.

Етап впрацювання характеризувався переважним вихованням витривалості, на удосконалення якої відводилося до 35% об'єму тренування. В даному випадку витривалість розглядалася як рухова здатність, яка впливає на рівень загальної працездатності підлітка. Базовий етап – виховання силових здібностей та витривалості, на удосконалення яких відводилося відповідно 30% та 25% загального об'єму тренування. Етап комплексного тренування відрізнявся більш рівномірним розподілом часу на удосконалення витривалості, сили та швидко-силових здібностей, вихованню яких присвячувалася від 25% до 30% загального об'єму тренувального навантаження. Специфіка підсумкового етапу підготовки визначала переважне удосконалення витривалості та швидкісних здібностей (до 30% загального об'єму тренувального навантаження).

Оздоровчий етап (канікулярний час) на фоні загального зниження напруженості тренувальних занять (з урахуванням підвищення природної рухової активності школярів) характеризувався рівномірним розподілом об'єму м'язового навантаження й був спрямований на виховання основних рухових здібностей з невеликої процентною перевагою витривалості (до 10%).

Визначення основних параметрів моделі самостійних занять фізичними вправами дозволило нам розробити детальну організаційно-технологічну карту, в зміст якої увійшли: ціль, завдання, спрямованість занять, засоби, інтенсивність м'язового навантаження, об'єм та методи вправ.

Таким чином, організаційно-технологічна карта охопила всю дидактичну структуру процесу самостійних занять фізичними вправами. Тривалість та структура окремих самостійних занять визначалася задачами кожного етапу. Об'єм та інтенсивність м'язового навантаження, щільність заняття виходило з динаміки загальної напруженості тренувального процесу, закладеного в параметрах модулі цілісного річного циклу.

Розроблені нами навчально-тренувальні програми самостійних занять здійснюють позитивний вплив на розвиток рухових якостей підлітків.

Так, в бігу 60 м в експериментальній групі 72,6% піддослідних показали гарні та відмінні результати, в контрольній групі – тільки 40% учнів та не виконали 25% [табл. 1]. Легше всього школярі експериментальної групи справилися з нормативами в бігу 1500 метрів: 59,1% на оцінку «відмінно» (в контрольній групі всього 20%). 30% школярів контрольної групи не змогли виконати нормативні вимоги. В метанні м'яча та стрибках в довжину з розбігу в експериментальній групі на «відмінно» виконали нормативи відповідно 50% та 45% учнів, а в контрольній групі відповідно лише 20% і 15% хлопчиків.

Крім того, не виконали нормативи шкільної програми в метаннях 20% та стрибках в довжину з розбігу 25% учасників групи. Силкові вправи (підтягування у висі) в експериментальній групі виконали на «відмінно» 40,1% учнів і не виконали 9,1%, в контрольній групі відповідно 20% та 35%.

В цілому число підлітків, які виконали всі нормативні вимоги шкільної програми в експериментальній групі складало 95,5%, а в контрольній групі 57,5%.

Таблиця 1

Результати виконання нормативів шкільної програми

Вправи	Одиниця виміру	Група	Оцінка, в балах			
			5	4	3	2
Біг 60м	С	К	15,0	25,0	35,0	25,0
		Е	54,5	18,2	27,3	-
Біг 1500м	С	К	20,0	25,0	25,0	30,0
		Е	59,1	13,6	22,8	4,5
Метання м'яча 150г	М	К	20,0	15,0	45,0	20,0
		Е	50,0	27,3	22,7	-
Стрибок у довжину з розбігу	М	К	15,0	25,0	25,0	25,0
		Е	45,5	2,7	37,3	4,5
Підтягування у висі	к-ть повт.	К	20,0	25,0	20,0	35,0
		Е	40,1	31,8	22,6	4,5



Отримані дані вказують на позитивний вплив спеціальних навчально-тренувальних програм самостійних занять на організм дітей.

Педагогічний експеримент показав, що самостійна підготовка сільських школярів до виконання нормативних вимог шкільної програми – процес керований. Його ефективність суттєво залежить від характеру та переважної спрямованості розвитку рухових здібностей в рамках річного циклу в тісному взаємозв'язку з розділами навчальної програми на основі випереджаючої фізичної підготовки.

Висновок. Отже, аналіз особливостей розвитку підлітків дозволяє стверджувати, що для них характерним є вияв самостійності, тому привчання до регулярних самостійних занять в цьому віці – головне завдання спеціалістів фізичної культури сучасного закладу загальної середньої освіти. Самостійні заняття фізичною культурою як свідомо фізкультурно-спортивна діяльність спрямована на фізичний розвиток, самовдосконалення особистості. Вони можуть здійснювати в індивідуальній і групових формах діяльності учнів на позакласних заняттях і вдома у процесі самостійного виконання різноманітних фізичних вправ, спортивних ігор без участі вчителя, але під його керівництвом.

Самовиховання підлітків базується на міцних теоретико-методичних знаннях, сформованих уміннях і навичках, регулярному виконанні вправ, додержанні методики розвитку необхідних фізичних якостей. Використання в роботі зі школярами широкого діапазону форм, методів і засобів повинно бути спрямоване на підвищення емоційно-вольової, пізнавальної, результативно-рухової сфер з метою переходу дітей до самодіяльних форм занять фізичною культурою.

Для оцінки розвитку інтересу підлітків до занять фізичною культурою, їх зацікавленості у своїх власних показниках фізичної підготовки ми виділили три рівні:

- *низький рівень* характеризувався короткочасним, ситуативним інтересом підлітків до виконання фізичних вправ, що виявлялося у спогляданні того, що роблять інші, без спроби самостійно спробувати ті чи інші фізичні рухи. До низького рівня ми віднесли незнання підлітками своїх результатів або ж байдуже ставлення до них;

- *середній рівень* передбачав більш стійкий інтерес у виконанні вправ ранкової зарядки, прояв бажання пізнати правила й порядок виконання цих та інших фізичних вправ, а також знання лише окремих своїх показників;

- *високий рівень* проявлявся в спрямованості особистості підлітка на самостійну діяльність із засвоєння конкретного виду спорту або ж на фізичний саморозвиток, навіть зашкоджуючи іншим інтересам, а також зацікавленість у знанні основних своїх показників.

Розроблені спеціальні навчальні програми для самостійних занять мають тренувальний ефект, що підтверджується: високим рівнем фізичного розвитку та рухової підготовленості; великою кількістю школярів, які виконали нормативні вимоги шкільної програми з хорошими та відмінними результатами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник. Київ, 2008. 848с.
2. Бочелюк В.Й. Психологія спорту. Навчальний посібник. Київ, 2007. 224 с.
3. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: 2-е изд., испр. и доп. СПб.РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. 486 с.
4. Сундукова І.В. Підготовка майбутніх вчителів фізичної культури до формування у школярів ціннісного ставлення до психічного здоров'я: навчально-методичний посібник. Кропивницький, 2019. 160 с.
5. Шаулин В.Н. Приучать к самостоятельной работе с 1 класса //Физическая культура в школе. 1987. №2. С. 22 – 26.



МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Андрій МАКСИМЕНКО, Яна МАКСИМЕНКО
ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ АВТОМАТИЗОВАНОЇ СИСТЕМИ ОБЛІКУ «АХІМ»
(студенти II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – кандидат фізико-математичних наук, доцент Болілий В. О.

Актуальність дослідження. Можна з упевненістю сказати, що наше найближче майбутнє визначатиметься розвитком ряду технологій, серед яких особливе місце займуть веб-технології [1]. У наш час автоматизація зачіпає всі великі сфери бізнесу. Сучасні комп'ютерні програми допомагають виконувати більшу частину рутинної роботи, ефективно керуючи основними і допоміжними процесами [2]. Особливо актуальним є застосування систем автоматизації на підприємствах торгівлі, при цьому вони однаково ефективні як для великих торгових мереж, так і для малих магазинів [3]. Якщо для великої компанії автоматизація торгових процесів розглядається вже як єдина правильна стратегія розвитку бізнесу, то для малої компанії – це спосіб підвищення ефективності роботи, зміцнення ринкових позицій [4].

Метою статті є опис етапів проектування та розробки програмного продукту – автоматизованої системи обліку «АХІМ».

Методи дослідження: емпіричні (спостереження, порівняння), теоретичні (ідеалізація, уявний експеримент) та загальні (аналіз, синтез, моделювання, проектування).

Виклад основного матеріалу. Сформулюємо технічне завдання для програмного продукту – автоматизованої системи обліку «АХІМ» (АКСІМ). АСО «АХІМ» повинна:

- автоматизувати рутинну роботу продажу товару;
- вести контроль залишків продукції на складі магазину;
- автоматизувати ведення документообігу;
- проводити моніторинг товару за рахунок статистик продажу.

АСО «АХІМ» необхідно розробити у вигляді кросплатформного додатку, який буде здатен працювати на всіх сучасних програмних (а найголовніше – операційних системах) або апаратних системах. Це дасть можливість скоротити витрати на розробку та адаптацію даного програмного продукту. Система повинна бути розрахована на 2 типи користувачів: «власник» та «продавець», відповідно з різними правами доступу (деякими обмеженнями для користувача «продавець»). Наприклад, власник матиме доступ до всього продукту без виключення: продаж, пошук, замовлення та повернення товару, створення та активація акцій, створення профілю нового користувача, перегляд статистичних звітів та наявність товару в точці продажу. Продавець з цього списку властивостей матиме лише функції, які потрібні йому для роботи безпосередньо в точці продажу, а саме функціонал, призначений для продажу товару.

Саме власник повинен вести контроль доступу до системи користувачами: додавати логіни та паролі чи деактивувати профіль. Місцем зберігання цієї інформації повинен бути протокол з методами для доступу до даних – LDAP.

Місцем зберігання основних даних повинна бути база даних «АХІМ» (БД «АХІМ»), створена за допомогою системи управління реляційними базами даних MySQL. В БД «АХІМ» містяться списки товарів, чеків, акцій, замовлень, накладних, повернень, користувачів, клієнтів, постачальників, а також доходів та поточної каси.

Основним призначенням програмного продукту повинен бути роздрібний продаж наявних товарів, як наслідок фіксація чеків, замовлень та повернень клієнтів.

АСО «АХІМ» повинна надавати користувачу дані з обліку, аудиту, контролю та статистичного аналізу. Автоматизована система обліку «АХІМ» матиме на меті виводити статистичну інформацію про:

- кількість проданої продукції (що найбільше / найменше, найчастіше / найрідше продається);
- повернення (що саме повернено, причини);
- замовлення (який продукт та наскільки часто замовляють, скільки відмов клієнтам);
- кількість нових клієнтів, постачальників;
- бухгалтерський облік,
- звітність, документообіг.



АСО «AXIM» необхідно програмно реалізувати, використовуючи веб-мови програмування: HTML, CSS, PHP та JavaScript.

Для коректної роботи АСО «AXIM» необхідно провести налаштування серверу:

- встановлення Linux-серверу та проведення базових налаштувань (закриття загальнодоступних портів, зміна стандартних портів, налаштування доступу ftp-клієнтів, створення привілейованого користувача);
- встановлення MySQL-серверу та налаштування на роботу з в одній зв'язці з Linux-сервером (кодування сторінок, баз даних, користувачів та портів для роботи);
- встановлення LDAP-серверу для реалізації контрольованого та захищеного доступу до автоматизованої системи, а також оптимізовано стандартні налаштування.

Програмний продукт автоматизована система обліку «AXIM» складається з чотирьох вузлів (рисунок 1):

- комп'ютер користувача;
- веб-сервер;
- LDAP-сервер;
- сервер бази даних.

Кожен вузол містить свої артефакти (програмні компоненти):

- вузол «Комп'ютер користувача» містить артефакт «Автоматизована система обліку»;
- вузол «Веб-сервер» містить в собі 4 артефакти: «Модуль реагування на дії користувача», «Інтерпритатор дії користувача», «Інтерфейс бази даних» та «Користувацький веб-інтерфейс»;
- вузол «LDAP-сервер» містить один артефакт «Система для роботи з особистими даними користувача»;
- вузол «Сервер бази даних» складається з одного артефакту «Система для роботи з великими обсягами даних».

Програма відправляє повідомлення на сервер та переходить в режим очікування відповіді. На сервері повідомлення потрапляє в клас Controller, де обробляється і перетворюється в дані, які передаються в клас для роботи з базою даних. В цьому класі дані «розбираються», виконуються запити до бази даних з цими даними, а результат виконання повертається в клас Controller, який передає їх в клас для формування відповіді від серверу – View. Цей клас повертає графічну інтерпретацію тих даних, які були сформовані в класі DBAdapter та передані класом Controller. Після цього користувач бачить відповідь від серверу на своєму гаджеті.

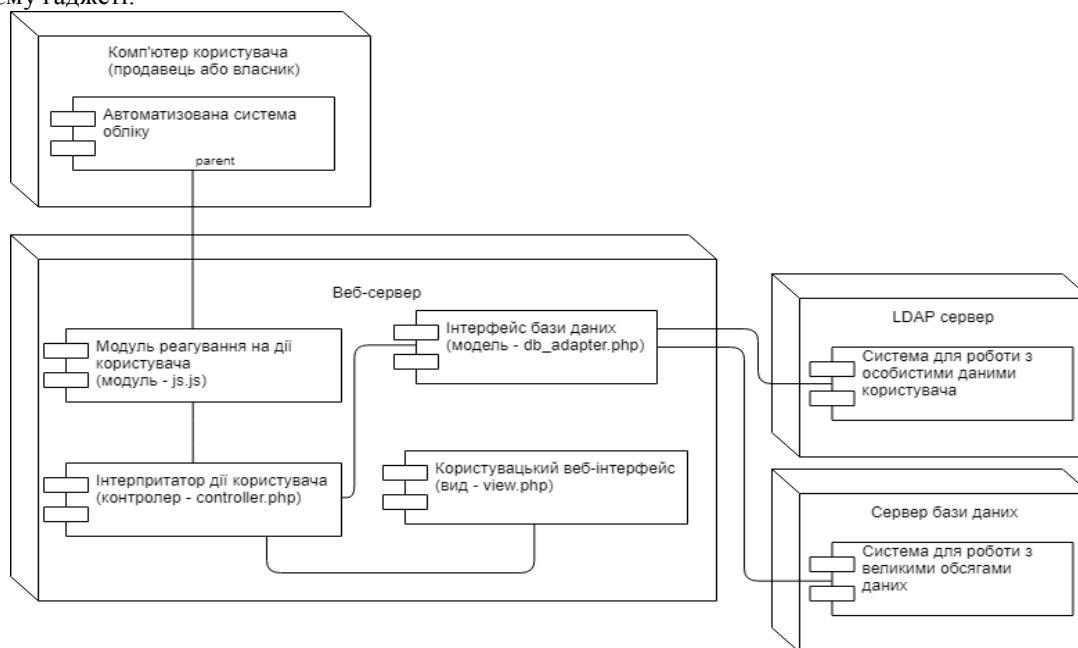


Рисунок 1. Зв'язок модулів автоматизованої системи обліку «AXIM»

Розглянемо проектування концептуальної (рисунок 2), логічної (рисунок 3) та фізичної моделі бази даних «AXIM». В концептуальній моделі бази даних «AXIM» описана предметна область системи в термінах мови MySQL.

Етап фізичного проектування полягає в тому, щоб дані, представлені на етапі логічного проектування інтерпретувати в систему управління базами даних (в нашому випадку – MySQL) відповідно синтаксису. Для цього створюємо файл з розширенням sql та за допомогою команд MySQL CREATE та INSERT формуємо структурно базу даних та заповнюємо всі таблиці мінімум по одному рядку.

Приклад створення (create) таблиці «users» та заповнення її (insert):



create table users (login_user varchar(20) primary key, rights varchar(10), name_user varchar(50), status varchar(10));

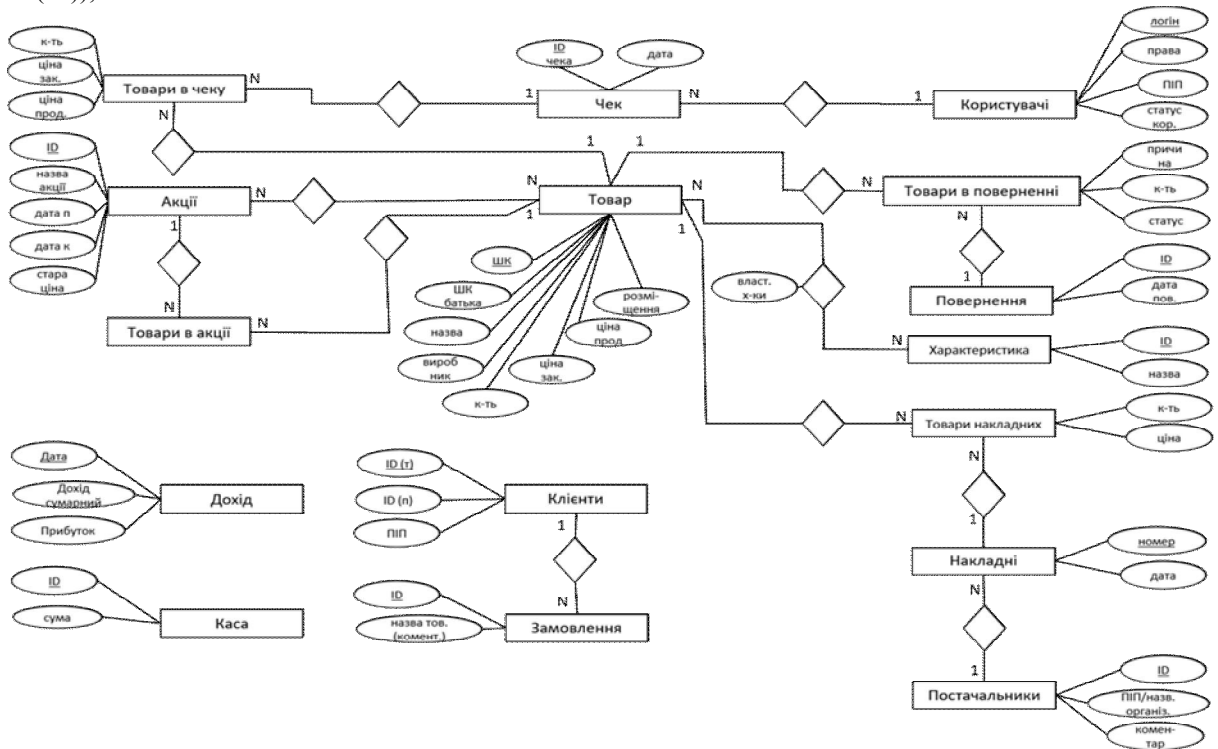


Рисунок 2. Концептуальна модель БД «АХІМ»

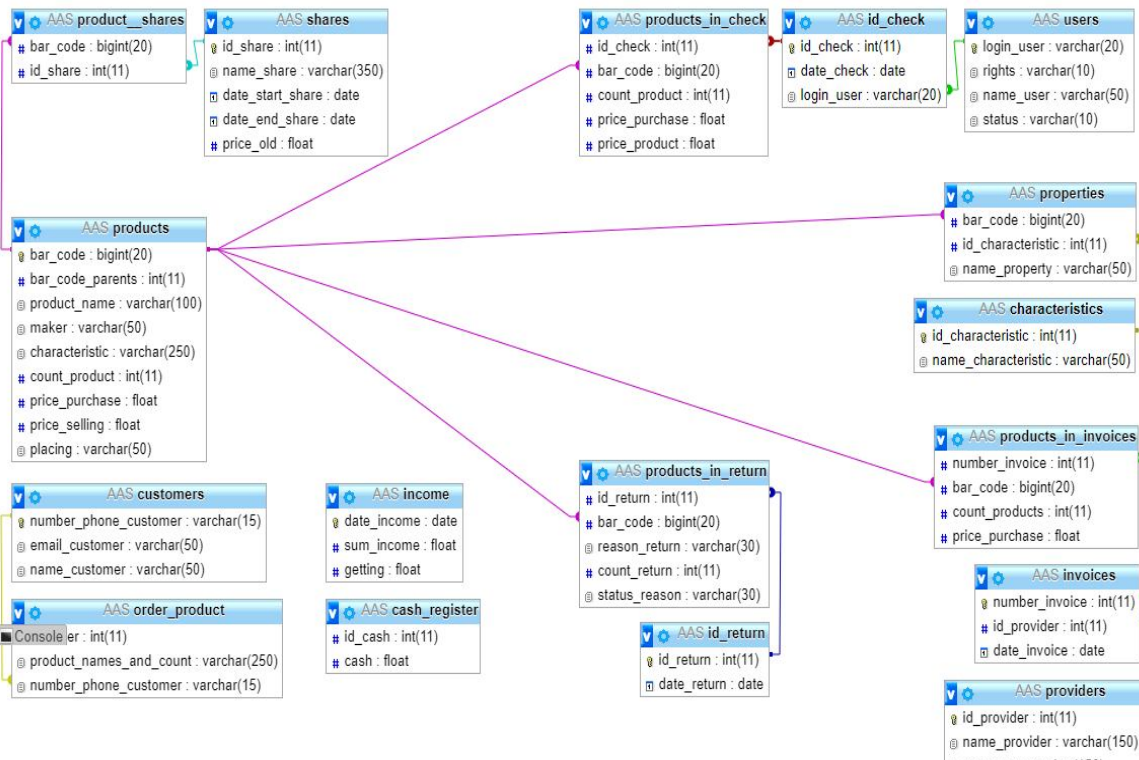


Рисунок 3. Логічна модель БД «АХІМ»

insert into users values ('ivan', 'seller', 'Швець Іван Володимирович', 'активний');

Функція «Керування ціною» (рисунок 4) доступна тільки для користувача, який належить до групи Власник. Інтерфейс простий та інтуїтивно зрозумілий. Принцип дії наступний: в лівій частині перелік всіх



товарів, розділених по категоріям, в правій – товари, які обрані для зміни ціни. Для вибору товару потрібно просто натиснути на його назву в лівій області робочого вікна, причому, список товарів формується за допомогою декількох запитів до бази даних.

Назва	Поточна ціна	Ціна закупки	Нова ціна
Шина 82T Estrada Sprint	2300	1800	нова ціна..
Шина 185 / 60R15 88R NORDMAN RS2 XL	927	900	нова ціна..
Шина 155/70R13 75T SAMURAI	1235	800	нова ціна..

Рисунок 4. Керування ціною

Висновки.

Впровадження розробленого програмного продукту дозволить упорядкувати облік, полегшити пошук інформації по товарам, автоматизувати схему продажу товару та вести контроль залишку товарів в магазині.

Розроблений програмний продукт «AXIM» має наступний функціонал:

- продаж товару;
- замовлення та повернення товару;
- керування ціною в режимі реального часу;
- інвентаризація;
- створення акцій;
- перегляд накладних;
- створення користувача та надання йому прав для роботи з системою;
- додавання постачальників та нових клієнтів;
- огляд статистичних даних;
- формування та збереження звітності.

Отриманий програмний продукт має великий функціонал, практичну цінність та успішно виконує поставлені перед ним задачі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Автоматизація магазину – Intellect Technologies LLC [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.intellect.co.ua/avtomatizatsiya-magazinu>
2. Актуальність розробки системи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://studfiles.net/preview/5484912/page:2>
3. Паперові чи електронні носії? | Освітній портал «Педагогічна преса» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://pedpresa.ua/116932-paperovi-chy-elektronni-nosiyi.html>
4. Роздрібна торгівля учора і сьогодні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://workabox.ua/school/roznichnaya-torgovlya>



Діана АНДРІЯЩЕНКО
ТЕРИТОРІАЛЬНІ АСПЕКТИ ПОШИРЕННЯ ПРАВОСЛАВ'Я В УКРАЇНІ
ТА КІРОВОГРАДСЬКІЙ ОБЛАСТІ

*(студентка II курсу другого (магістерського рівня) вищої освіти
природничо-географічного факультету)*

Науковий керівник – кандидат географічних наук, старший викладач Маслова Н. М.

Релігійне життя населення у всі часи виступало одним з чинників суспільного та духовно-культурного розвитку регіонів. Останні десятиліття в Україні спостерігалось зростання релігійності населення, збільшення кількості та якісна диференціація релігійних громад, активізація просвітницько-релігійної та місіонерської діяльності, поширення нетрадиційних для країни (здебільшого протестантських) релігійних течій. Втім, релігійно-конфесійна ситуація залишалася стабільною, не було зафіксовано значних протистоянь на релігійному ґрунті. Занепокоєння викликало лише поступове просочування протестантизму в конфесійний простір країни, що призводило до зміни історично сформованої конфесійної структури населення з традиційним домінуванням православ'я. Упродовж останнього року відбулися важливі події в релігійному житті країни – створення Єдиної Помісної Української Православної Церкви та надання їй автокефалії. Цей процес викликав жваву дискусію у релігійних та експертних колах, оскільки, з одного боку, він реалізує тривале прагнення українців мати власну церкву, а з іншого боку – має потенційно конфліктогенний характер, зважаючи на ймовірний переділ парафій між новоствореною церквою та УПЦ МП. В таких умовах постійний моніторинг релігійно-конфесійної ситуації в країні набуває не просто актуальності, а й практичної значущості. Результати такого моніторингу мають бути покладені в основу державної та регіональної політики, спрямованої на гармонізацію міжконфесійних відносин, уникнення міжрелігійних конфліктів та реалізацію принципів міжконфесійного плюралізму.

На разі дослідження релігійної сфери стає актуальним напрямом досліджень в галузі суспільної географії. Географічним аспектам релігійного життя в Україні та її регіонах в різний час приділяли увагу С. В. Павлов, К. В. Мезенцев, О. В. Любіцева [1], А. С. Ковальчук [2,3], В. О. Патійчук [4], Ю. Когатько [5], О. Г. Кучабський [6], Л. В. Ключко [7], О. І. Шаблій [8] І. І. Косташук [9], та ін. Георелігійна ситуація в Кіровоградській області вистілювалася в працях Н. М. Маслової [10,11,12,13], Л. Л. Семенюк та Ю. Ю. Сільченко [14,15]. Ці праці були присвячені загальній георелігійній ситуації в країні чи регіоні. Водночас окремі наукові роботи, присвячені географічним особливостям поширення саме православ'я в Україні чи її окремих регіонах практично відсутні.

Метою даного дослідження є аналіз територіальних особливостей поширення православ'я в Україні та Кіровоградській області. Виходячи з мети було сформовано такі основні завдання наукової роботи: охарактеризувати сучасну конфесійну структуру православ'я в країні та обраному регіоні; коротко висвітлити історію поширення православ'я в Кіровоградській області; дослідити територіальні особливості поширення православ'я в Україні та Кіровоградській області.

Православ'я – християнська конфесія, що складається з ряду єдиних помісних (автокефальних, автономних) церков, що перебувають між собою у євхаристійному спілкуванні. Православ'я неоднорідне і включає дві групи церков Східні та Стародавні Східні (орієнтальні). У православ'ї не має церковного верховенства у формі адміністративного центру чи у формі постаті. Натомість є ціла низка автокефальних церков. На даний час світове православ'я включає шістнадцять автокефальних Церков: Александрійську (Єгипет та деякі країни Африки), Антіохійську (Сирія, Ліван), Єрусалимську (Палестина), Російську (до канонічної території якої належить і Україна), Грузинську, Сербську, Румунську, Болгарську, Кіпрську, Елладську (Греція), Албанську, Чеську, Словацьку, Американську та Константинопольську. Самостійність в їх управлінні, тим не менш, не перешкоджає єдності церкви. Формально головою всіх православних Церков є патріарх Константинопольський (Туреччина), який має титул Вселенського, але найважливіші для всієї Церкви рішення приймаються соборним розумом, тобто органом, якому представлені всі православні автокефалії [1].

Православна віра поширена здебільшого у регіонах, в яких мала вплив візантійська імперська культура (у період її розвитку), – на Близькому Сході, в Південно-Східній та Східній Європі, на Кавказі (у Грузії), на півночі Африки. Православ'я сповідує більшість населення Греції (98% населення), Молдови (98%), Грузії (89%), Білорусі (88%), Румунії (87%), Сербії (84%), на Кіпрі (80%), у Росії (80%), Україні (80%). Також це провідна релігія на півночі Казахстану (48%). Загалом у світі налічується близько 308 млн. прихильників православ'я [16].

У 2018 Україна посіла 11-е місце за релігійністю серед 34 країн Європи. Дуже релігійним є 31% населення країни; 22% населення України (13-е місце в Європі) визнають, що релігія є дуже важливою в їхньому житті; 35% (9-е місце в Європі) зізнаються, що відвідують релігійні служби щонайменше раз на місяць; 29% (9-е в Європі) моляться щодня; 32% (13-е в Європі) вірять у Бога з абсолютною впевненістю [17].

Православ'я є традиційно домінуючою конфесією в Україні. Станом на 1 січня 2019 р. в Україні нараховувалося 19209 православних громад, які склали 54,63 % всіх громад. Конфесійна структура



православ'я: громади Української православної церкви Московського Патріархату (УПЦ МП) склали 64,75 % (12437 громад), Української православної церкви Київського Патріархату (УПЦ КП) – 27,92 % (5363 громад), Української автокефальної православної церкви (УАПЦ) – 6,10 % (1171 громад), Української автокефальної православної церкви (оновленої) – 0,14 % (28 громад), Руської православної старообрядницької церкви – 0,38 % (73 громади), Російської православної церкви за кордоном – 0,15 % (30 громад), Російської істинно-православної церкви – 0,19 % (36 громад), незалежні православні громади – 0,37 % (71 громада) [18].

Найбільша кількість православних громад діє у таких областях: Вінницька область (1046 православні громади), Волинська область (810 православних громад), Житомирська область (736), Київська область (866), Хмельницька (1110), Львівська (842), Рівненська область (885). У просторовому розумінні найбільше православних громад на Західній Україні, так склалося історично, внаслідок того, що Західна частина України перебувала у різні періоди у складі інших держав, більш наближена до Європи та в тому регіоні проживають більш віруючі люди. Найменша кількість православних громад переважно на сході України та в центральних областях. Запорізька область (400 православних громад), Кіровоградська (9257), Харківська область (289).

Питома вага православних громад в конфесійній структурі в Україні різниться за регіонами. Найвищою вона є на північному сході (Чернігівська – 75 %, Сумська – 68 %) та у Волинській (67 %) і Хмельницькій (69 %) областях. Найнижчою є частка православних громад на заході країни у Львівській (30 %), Івано-Франківській (35 %), Тернопільській (37 %) та Закарпатській (40 %) областях, де традиційно значна частка католицьких громад. З-поміж інших областей порівняно низькою була питома вага православ'я в конфесійному складі Харківської (47 %) та Донецької (43 %) областей, де за кількістю громад православ'я вже не є переважаючою конфесією. Незначне переважання православних громад характерно Запорізькій (52 %), Херсонській (55 %), Кіровоградській (53 %) та Чернівецькій (53 %) областям. В решті регіонів питома вага православних громад коливалася від 55% до 68 %.

Найчисельнішою серед православних церков є Українська православна церква Московського патріархату, до якої входить 64,75 % всіх православних громад країни. Керівництво церквою здійснюється митрополією УПЦ та 52 єпархіальними управліннями. Церква має 12427 парафій, 10419 священнослужителів, 215 монастирів (4684 ченців), 17 місій, 34 братства, 18 духовних навчальних закладів (у т.ч. 8 вищих навчальних закладів, денна форма навчання – 2057 слухачів, заочна – 2736) та 4216 недільних шкіл. Життя і діяльність УПЦ висвітлюють 135 періодичних релігійних видань.

Найбільша кількість релігійних громад цієї конфесії представлена у Вінницькій (803) та Хмельницькій (858) областях. Значна їх кількість діє у Рівненській (583), Київській (562), Житомирській (557), Закарпатській (574), Волинській (547) областях. Відсоток релігійних громад УПЦ МП серед інших православних парафій в цих областях становить від 64 % (Київська область) до 96 (Закарпатська область). Найменша кількість громад УПЦ МП представлені у Івано-Франківській області – 26 громад, які складають лише 5 % православних парафій, а також у Львівській (61 громада або 7%) та Тернопільській (121 громада або 19 %) областях.

Максимальна питома вага громад УПЦ МП серед всіх православних громад характерна південним та східним регіонам країни, а також Закарпаттю. Так, у Луганській – 91 %, у Харківській – 89 %, у Донецькій та Дніпропетровській – по 84 %, у Закарпатській – 96 %, у Одеській – 81 %, у Чернігівській – 85 %. Мінімальною є питома вага громад цієї конфесії в складі православ'я на заході країни: Львівська – 7 %, Івано-Франківська – 5 %, Тернопільська – 19 %. В решті регіонів питома вага громад УПЦ МП коливається від 65 % до 85 %.

Оскільки Єдина Помісна православна церква України була утворена лише під кінець 2018 р., у статистичних звітах про мережу релігійних громад станом на 1 січня 2019 р. ще подаються дані про кількість громад окремо УПЦ КП та УАПЦ.

УПЦ КП за кількістю релігійних громад, що складають її мережу посідає друге місце в країні. В структурі церкви діють 34 єпархіальних управління, 5114 громади (3479 священнослужителів), 60 монастирів (219 ченців), 25 місій, 12 братств, 18 духовних навчальних закладів (денна форма навчання – 541 слухачів, заочна форма навчання – 718 слухачів) та 1349 недільні школи. Діяльність церкви висвітлюють 48 періодичних релігійних видань. Найбільша кількість релігійних громад Київського патріархату діє в Львівській (496 громади), Волинській (394 громади), Івано-Франківській (317 громади), Рівненській (351 громади), Тернопільській (353) та Київській (423 громади) областях. Найменшу кількість релігійних громад мають такі області: Херсонська (96), Харківська (31), Луганська (31), Закарпатська (54), Кіровоградська (86). Питома вага громад УПЦ КП становить 27,62% від усіх релігійних громад. Найвищий відсоток таких громад характерний західним областям: Івано-Франківській (64,30%), Львівській (51,88%) та Тернопільській (52,45%). Найнижчий відсоток громад цієї конфесії представлений на сході країни (Харківська область – 7,45%, Луганська – 6,78 %) та Закарпатській області (7,43 %).

В Україні налічується 1195 громад Української автокефальної православної церкви (УАПЦ). Їх питома вага становить 6,45 % серед всіх релігійних громад. УАПЦ має патріархію, 15 єпархіальних управлінь, 1195 громад (709 священнослужителів), 13 монастирів (21 ченців), 2 місії, 7 братства, 8 духовних навчальних закладів (140 слухачі) та 313 недільних шкіл. Діяльність церкви висвітлюють 12 періодичних видань. Найбільше громад УАПЦ налічується у західних областях країни: Львівській (388), Тернопільській (202), та Івано-Франківській (140). Найменше релігійних громад УАПЦ налічують Донецька (3), Дніпропетровська (9), Запорізька (8) Одеська (7), Луганська (6), Миколаївська (9), Чернівецька (9) області. У Сумській і



Чернігівській областях громади УАПЦ відсутні. Питома вага громад УАПЦ становить 6,45 % серед всіх православних громад. Найбільший відсоток релігійних громад УАПЦ в складі православ'я мають західні області: Львівська (40,58 %), Тернопільська (30,01 %), Івано-Франківська (28,39 %). Найменший – Донецька (0,36%), Одеська (0,96%). На північному сході країни у Чернігівській та Сумській областях громади УАПЦ не представлені.

Руська православна старообрядницька церква (РПСЦ) в Україні має 54 релігійних громад та 39 священослужителів. РПСЦ має 2 монастирі (2 ченці) і 8 недільних шкіл. Питома вага РПСЦ становить 0,29 % всіх православних громад. Найбільша кількість громад даної конфесії представлена у Одеській (13, або 1,79 % всіх православних громад), Чернівецькій (9 – 1,45%), Вінницькій (13 – 0,94 %). У Закарпатській, Львівській, Івано-Франківській, Волинській, Запорізькій, Миколаївській, Полтавській, Рівненській, Сумській, Тернопільській, Херсонській громади РПСЦ відсутні.

Появу християнства на землях Кіровоградщини пов'язують з періодом проживання на даній території скіфів-орачів. На землях Скіфії у IV ст. н. е. проповідував апостол Андрій. Вплив християнства поширювався й на три українські племена (уличі, тівєрці, поляни), які були найближчими сусідами грецьких колоній Північного Причорномор'я і зазнали християнства з найдавніших часів. Власне уличі і проживали на території сучасної Кіровоградщини [19]. Більш активне розповсюдження християнства в регіоні почалося з часів Київської Русі, до якої входили його північні лісостепові землі краю. В степовій же частині краю розповсюдження християнства гальмувалося процесами, які продовжувалися прикордонним положенням земель. Спочатку ці землі були територією полювання київських князів, пізніше зазнавали постійних нападів печенігів та половців (X – XII ст.), татаро-монгольських орд (XIII ст.), литовських князів (XIV ст.) [20].

Активне поширення християнства в регіоні спостерігається з середини XVIII ст., що пов'язане з колонізаційною політикою Російської імперії. В цей час землі заселяються вихідцями з Балкан (серби, хорвати, болгары) та російськими старообрядцями. Цей період ознаменувався появою великої кількості церков та храмів. Крім того, степи Дикого поля в цей час перебували в складі території зимівників запорізьких козаків, де існували також козацькі церкви [20]. З будівництвом фортеці Святої Єлисавети на її території в 1754 р. з'являється перший в межах краю собор – храм Святої Трійці. На північному сході області, в лісових масивах, в ті часи оселялися священики, які не прийняли унії 1596 р. і були вигнані із своїх парафій. Вони зайняли активним церковним будівництвом, в результаті чого вже у 1775р. в межах краю нараховувалося 81 церква [19]. Храми на землях сучасної Кіровоградської області були не лише осередками віри. Великий внесок релігійні громади зробили в розвиток культури, поширення грамотності. За даними 1865 р. тільки в Єлисаветградському повіті при 102 парафіях діяли 126 початкових шкіл, де навчалися 3014 учнів. При храмах відкривалися також бібліотеки [19]. Найбільшим релігійним центром в межах краю у XVIII ст. було м. Єлисаветград, де на 1 січня 1887 р. нараховувалося 57079 мешканців, з яких православними або єдиновірцями були 40641 особа (71,2%), а 312 (0,6 %) – розкольниками. В 1911 р. в місті з 75671 осіб 43251 були православні (57,2%), 159 – старообрядці (0,2%) [11].

Станом на 1 січня 2019 року, домінуючим за числом прихожан та релігійних громад залишається православ'я – 420 громад (57 % серед всіх релігійних громад), яке в області представлене трьома ведучими конфесіями: Українська православна церква Московського Патріархату (УПЦ МП), Українська православна церква Київського Патріархату (УПЦ КП) та Українська автокефальна православна церква (УАПЦ). Представлена в області і Російська православна старообрядницька церква (РПСЦ).

Найвища питома вага православних громад характерна Олександрівському (80 %), Знам'янському (80,0 %), Новоархангельському (78,78 %) та Вільшанському (80 %) районам. Найнижча – Онуфріївському (44,44 %), Світловодському (56,52 %), Бобринецькому (38,46 %), Компаніївському (46,42 %) та Гайворонському (56,25 %), Олександрійському (54,28 %) районам.

Серед православних конфесій в області домінує Українська православна церква Московського Патріархату, яка має 2 єпархіальні управління (Кіровоградське та Олександрійське), 1 жіночий та 1 чоловічий монастир.

УПЦ МП в області представлена 308 релігійними громадами, які складають 42,1 всіх громад та 73% православних громад. Найбільша кількість релігійних громад представлена у таких районах області: Гайворонський – 16 (88% серед всіх громад), Маловисківський – 17 (80%), Голованівський – 18 (69%), Олександрійський – 21 (87%), Знам'янський – 17 (85%), Благовіщенський – 16 (76%). Найменша кількість релігійних громад УПЦ МП – у Бобринецькому (5), Вільшанському (6), Новгородківському (6), Устинівському (9) і Добровеличківському (9) районах.

Українська православна церква Київського Патріархату (УПЦ КП) представлена в області 1 єпархіальним управлінням (Кіровоградським), 97 релігійними громадами та 1 жіночим монастирем. УПЦ КП налічує 91 релігійну громаду. Громади УПЦ КП складають в області 13,4 % всіх релігійних громад та 22 % православних громад. Найбільша кількість та частка громад УПЦ КП серед інших православних громад зафіксована м. Кропивницький – 10 (30%), Новоархангельському – 16 (61%) та Голованівському – 8 (30%) районах. У більшості районів Кіровоградської області нараховується по 1-3 громади УПЦ КП, а у Олександрійському та Онуфріївському районах вони взагалі не представлені.

Українська автокефальна православна церква (УАПЦ) налічує 17 громад (4% серед всіх громад). УАПЦ має свої релігійні громади у Кропивницькому (3), Добровеличківському (1), Маловисківському (1), Новоукраїнському (1), Новомиргородському (1), Олександрійському (2) районах. А також у м. Знам'янці (3), м. Олександрія (2) і м. Кропивницькому (3). В усіх інших районах громади УАПЦ відсутні [21].



Громади Російської православної старообрядницької церкви (РПСЦ) представлені лише у трьох районах Кіровоградської області. Загальна кількість громад РПСЦ – 4 (0,9% серед всіх релігійних громад). У Кропивницькому районі налічується 2 громади (9%), Онуфріївському – 1 (8%), Світловодському – 1 (1%). Росіяни-старообрядці оселялися в регіоні починаючи з другої половини XV ст. Завдяки досить замкнутому способу життя декілька компактних поселень старообрядців-розкольників збереглися в області і донині.

Отже, на сьогодні православ'я домінує у конфесійній структурі населення України. Вищою є питома вага *православних громад* на північному сході та у Волинській і Хмельницькій областях; нижчою – на заході країни. Низькою є частка православ'я у Харківській та Донецькій областях, де за кількістю громад воно вже не є переважаючою конфесією. Серед православних конфесій домінує УПЦ МП. Найбільша частка громад УПЦ МП характерна південним та східним; найнижча – західним регіонам країни (крім Закарпаття). Друге місце в конфесійній структурі православ'я посідає УПЦ КП. Найвищий відсоток громад на заході; найнижчий – на півдні та сході країни. Найбільше громад УАПЦ – на заході, найменше – на півдні та сході країни. Громади РПСЦ становлять 0,29 % і більш представлені у Одеській, Чернівецькій, Вінницькій областях. В Кіровоградській області православ'я залишається переважаючою за кількістю парафій конфесією, яка представлена громадами УПЦ МП, УПЦ КП, УАПЦ та РПСЦ. Найвища частка православних громад у Олександрівському, Знам'янському, Новоархангельському, Вільшанському, Устинівському районах. Найнижча – в Онуфріївському, Світловодському, Бобринецькому, Компаніївському, Гайворонському районах. В структурі православ'я в області домінує УПЦ МП, яка найбільш представлена у Гайворонському, Голованівському, Знам'янському, Маловисківському, Олександрійському, Олександрівському районах. Громади УПЦ КП складають 13% православних громад. Найбільша їх частка у Голованівському, Новоархангельському, Бобринецькому районах. У більшості районів діє по 1-3 громади УПЦ КП, а у Олександрійському і Онуфріївському районах вони відсутні. До УАПЦ належить лише 2% громад. Громади РПСЦ представлені лише у Кропивницькому, Онуфріївському та Світловодському районах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Павлов С. В. Географія релігій. / С. В. Павлов, К. В. Мезенцев, О. О. Любіцева. – К.: АртЕк, 1998. – 504. – С. 424-426.
2. Ковальчук А. С. Релігійно-географічне районування: критерії і показники / А. С. Ковальчук // Український географічний журнал – 2000. - № 3. – С.40-43.
3. Ковальчук А. С. Структура географії релігії / А. С. Ковальчук // Український географічний журнал – 1998. – № 1. – С.24-26.
4. Патійчук В. О. Територіальна організація релігійної сфери адміністративної області (на прикладі Волинської області) : автореф. дис... к-та геогр. наук 11.00.02 / В. О. Патійчук; ВДУ ім. Л. Українки. – Луцьк, 1998. – 17 с.
5. Мезенцев К. Методи дослідження географії релігії: доцільність використання, систематизація, потенціал картографічного та центрографічного методів / К. Мезенцев, Ю. Когатко // Вісник КНУ ім. Т. Шевченка. Серія: Географія. – 2009. – № 56. – С.30-36.
6. Кучабський О. Г. Релігійна сфера обласного регіону: трансформація і територіальна організація (на матеріалах Львівської області) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к.г.н.: спец. 11.00.02. «Економічна та соціальна географія» / О. Г. Кучабський. – Львів, 2000. – 18 с.
7. Ключко Л. В. Вплив релігійної сфери на становлення релігійної свідомості та морального виміру українського суспільства / Л. В. Ключко // Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. – Серія : Геологія – Географія – Екологія. – 2008 – Випуск № 824. – С. 201.
8. Шаблій О. И. Сакральная география : становление и проблемы развития / О. И. Шаблій, А. И. Висьтак // Проблемы территориальной организации общества. – Пермь, 1993. – С. 27–28.
9. Костащук І. Суспільно-географічне дослідження конфесійного простору Хмельницької області / І. Костащук, Вацеба В., Білоус В. // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. – Серія: Географія. – 2018 – № 1. – С. 88-96
10. Маслова Н.М. Георелігійна ситуація в Кіровоградській області / Н.М. Маслова // Україна: географія цілей та можливостей. Зб. наук. праць. – К.: ВГЛ «Обрій», 2012. – Т. II. – С. 146-150.
11. Maslova Natalia N. Modern georeligious situation in Central Ukraine // European Applied Studies: modern approaches in scientific researches: Papers of the 1st International Scientific Conference (Volume 1)/ December 17-19, 2012/ – Stuttgart, ORT Publishing, 2012. – P. 359-362.
12. Маслова Н. Геоконфесійні аспекти поширення протестантизму в Кіровоградській області / Н. Маслова // Українська географія: сучасні виклики. Зб. наук. праць у 3-х т. – К.: Принт-Сервіс, 2016. – Т. II. – С. 195-197.
13. Маслова Н. М. Конфесійна структура та географія поширення протестантизму в Кіровоградській області // Н. Маслова // Матеріали обласної науково-практичної конференції «Природничо-наукові дослідження Кіровоградської області: музезнавчі аспекти» // Збірник наукових праць. – Кропивницький. – ЦДПУ, 2018.
14. Семенюк Л., Сільченко Ю. Сучасний стан релігійної сфери Кіровоградської області / Л. Семенюк, Ю. Сільченко // Матеріали обласної науково-практичної конференції «Природничо-наукові дослідження Кіровоградської області: музезнавчі аспекти» // Збірник наукових праць. – Кропивницький. – ЦДПУ, 2017. – С. 138-142.
15. Семенюк Л., Сільченко Ю. Суспільно-географічні аспекти розвитку релігійної сфери Кіровоградської області / Л. Семенюк, Ю. Сільченко // Часопис соціально-економічної географії. – 2017 р. – Випуск 23 (2). – С. 92-97.
16. Гудзеляк І. Географія населення: Навчальний посібник / І. Гудзеляк. – Львів: Видавний центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – 232 с.
17. Україна 11-та за релігійністю в Європі. Росія відстає // Електронний журнал «Українська правда» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.pravda.com.ua/news/>
18. Звіт про мережу релігійних організацій в Україні станом на 1 січня 2018 року [Електронний ресурс] / Інформація Міністерства культури України. – Режим доступу: https://risu.org.ua/ua/index/resources/statistics/ukr_2019/75410/
19. Згривець І. До історії християнства на Кіровоградщині / І. Згривець // Краєзнавці Кіровоградщини – 10-й річниці незалежності України: Матеріали обласної краєзнавчої конференції 22 травня 2001 р. – Кіровоград, 2002. – 16 – 20с.
20. Ільїна К. Виникнення та поширення лютеранства та баптизму на Кіровоградщині / К. Ільїна // Краєзнавці Кіровоградщини – 10-й річниці незалежності України: Матеріали обласної краєзнавчої конференції 22 травня 2001 р. – Кіровоград, 2002. – 21 – 25с.
21. Дані про кількість зареєстрованих та незареєстрованих релігійних організацій у Кіровоградській області (20.03.2018) [Електронний ресурс] / Інформація управління комунікацій з громадськістю Кіровоградської ОДА. – Режим доступу: <http://uwp.kr-admin.gov.ua/index.php?page=Presentation/main.html>



Олена БАДЕХА
ВПЛИВ АНТРОПОГЕННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РІЧКУ ІНГУЛ
*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
 природничо-географічного факультету)*

Науковий керівник - кандидат географічних наук, доцент Гелевера О. Ф.

Найбільш забрудненою річкою Кіровоградської області є одна з найважливіших водних артерій – Інгул. Одним з найбільш значних джерел забруднення є мінеральні добрива і пестициди, які потрапляють у вододжерела внаслідок змиву з ґрунту поверхневими стоками, винесення їх скидними колекторно-дренажними водами, а також при порушенні правил регламентів по транспортуванню, зберіганню та застосуванню добрив і пестицидів. Згідно науково обґрунтованих норм землекористування для збереження довкілля, в тому числі й запасів якісних прісних вод, необхідно 30% території зберігати у природному незайманому стані, а площі сільськогосподарських угідь не повинні перевищувати 35 % [1].

На території Кіровоградської області знаходиться багато підприємств, які скидають стічні води в річки, забруднюючи їх. Серед них найбільшими забруднювачами води є ОКВП «Дніпро-Кіровоград» Знам'янське ВКГ, Смолінське ВКГ ОКВП «Дніпро-Кіровоград», Новоукраїнське ЖКП, КП «Мала Виска водоканал», Бобринецьке МКП «Міськводоканал» КЗ «Кіровоградська облпсихлікарня» та інші [2]. Але чому в час розвитку новітніх технологій вони продовжують це робити? Адже підприємства повинні очищати всю воду, яку вони скидають у річки.

За даними Державного агентства водних ресурсів України зараз у р. Інгул, біля с. Первозванівка, нижче скиду ДП "Схід-ГЗК" Інгульської шахти та КП "Кіровоградське ВКГ" концентрація семи речовин із дванадцяти перевищує гранично допустимі концентрації. А саме:

1. **Нітрит-іони** – швидко розпадаються, їх висока концентрація у воді свідчить про те, що до неї потрапили органічні речовини з стічними водами. У теплу погоду така вода може «цвісти».

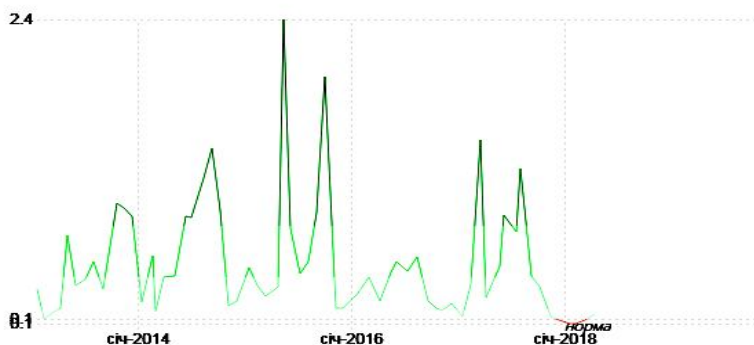


Рис. 1. Вміст нітрит-іонів (мг/дм³) у р.Інгул біля с.Первозванівка

Як видно на графіку (рис.1) вміст нітрит-іонів за період з січня 2013 року по січень 2018 року влітку та восени 2015 року перевищив норму в декілька разів і максимально становив 2,4 мг/дм³ [2]. Протягом всього періоду вміст нітрит-іонів підвищувався саме влітку, а взимку їх кількість дещо знижувалася. Близька до норми концентрація спостерігалася взимку 2018 року. Це говорить про те, що влітку вода «цвіте». Але високий вміст нітрит-іонів ще може свідчити і про скидання вод місцевими підприємствами.

2. **Перманганатна окислюваність** – це показник, котрий позначає загальну кількість токсичних речовин у воді. Чим він вищий, тим вода брудніша [2].

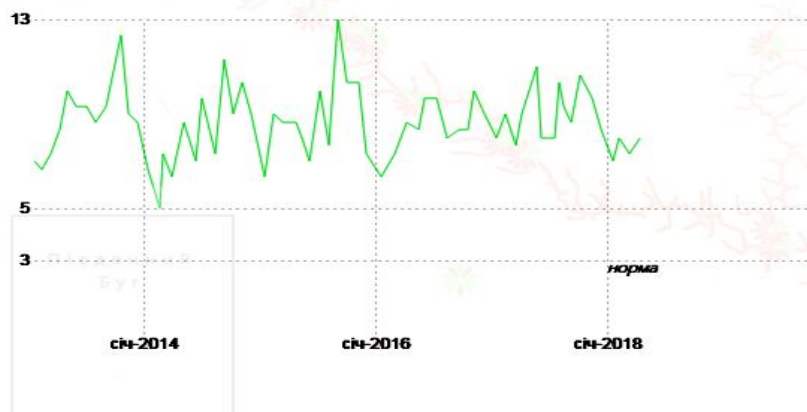


Рис. 2. Перманганатна окислюваність (мг/дм³)



Аналізуючи графік (рис.2) можна побачити, що восени показники перманганатної окислюваності найвищі. А восени 2015 року її показник досягнув максимуму і становив 13 мг/дм^3 , вода була дуже брудна та містила велику кількість токсичних речовин. Найнижчі показники відмічені взимку 2014 року.

3. **Хімічне споживання кисню (ХСК)** – це кількість кисню, яка потрібна для розкладання сторонніх речовин (органічних і неорганічних) у воді. Так вода самоочищується від забруднення.

Восени 2015 року хімічне споживання кисню різко зросло до показника 87 мг/дм^3 , за норми 9 мг/дм^3 , а це значить, що у водойму потрапило багато брудної води (рис.3). З графіку видно, що завжди показник ХСК значно перевищує норму, протягом періоду з січня 2013 року по січень 2018 року найбільш найнижчі показники спостерігались узимку 2013 та 2018 років [2]. Загалом влітку та восени показник ХСК підвищувався, а взимку та весною спадав. Тобто влітку та восени в річку попадає більше сторонніх органічних та неорганічних речовин, ніж взимку та весною.

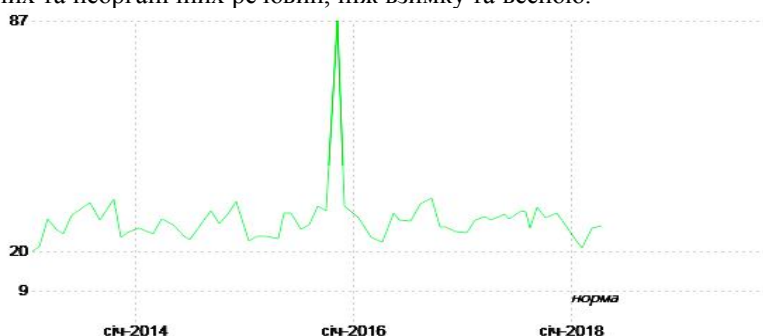


Рис. 3. Хімічне споживання кисню (мг/дм^3)

4. **Біохімічне споживання кисню (БСК)** – це кількість кисню, яка потрібна бактеріям у воді, щоб очистити її від забруднювачів.

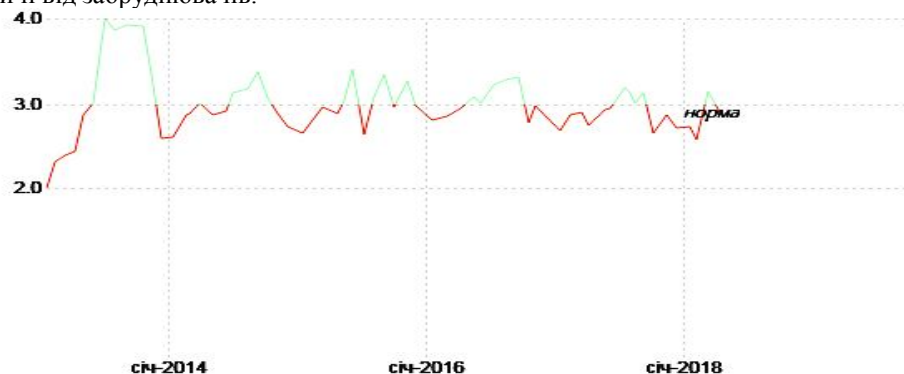


Рис.4. Біохімічне споживання кисню. (мг/дм^3)

З наведеного графіку (рис.4) видно, що влітку та восени 2013 року вміст БСК було найвищим, перевищувало норму та становило $4,0 \text{ мг/дм}^3$ [2]. Можливо воду забруднили каналізаційні стоки або відходи сільськогосподарських підприємств. Але загалом БСК вище норми влітку та восени, а нижче норми взимку. Тобто вода більше забруднюється саме влітку та восени. Найменш забрудненою вода в Інгулі була весною 2013 року.

5. **Завислі (тверді) речовини** – складаються з частинок глини, піску, мулу, органічних та неорганічних речовин, різних мікроорганізмів. Від їх кількості у воді залежить прозорість води, температура, склад розчинних компонентів, адсорбція токсичних речовин, а також склад і розподіл відкладень.

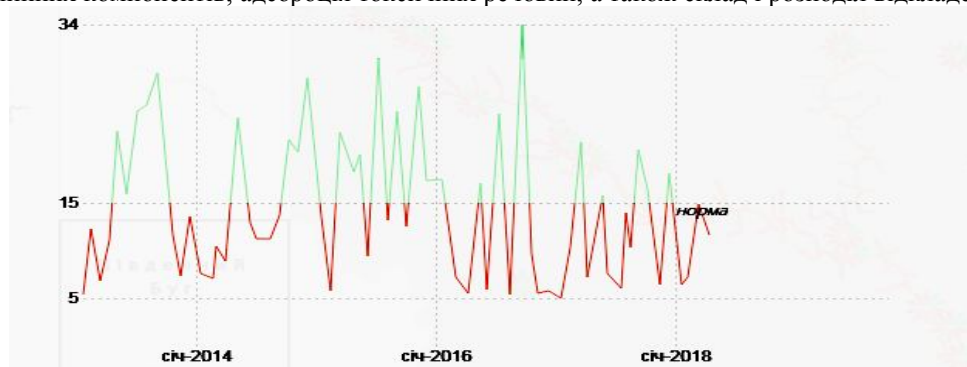


Рис. 5. Вміст завислих речовин (мг/дм^3)

З аналізу графіку (рис.5) видно, що максимальні показники завислих (твердих) речовин становили 34 мг/дм^3 восени 2016 року [2]. Влітку цей показник зростає, взимку дещо падає. Це говорить про те, що влітку у воду потрапляє багато мулу, глини, органічних та неорганічних речовин переважно з дощовою водою та



скидними водами різних підприємств, що знаходяться на березі Інгулу. Зараз ситуація дещо покращилася, але ще не норма.

6. Сульфат-іони потрапляють у воду з промислових стоків, особливо з шахт. Саме на цьому відрізьку річки, нижче скиду, ДП "Схід-ГЗК" Інгульської шахти та КП "Кіровоградське ВКГ" концентрація сульфат-іонів (рис.6.) кожного року перевищує гранично допустимі норми майже в 3 рази. Найвищі показники становили влітку 2015-2017 років, найнижчі осінь 2014 року та осінь 2016 року [2]. Крім промислових стоків велика кількість сульфат-іонів влітку може бути пов'язана з «цвітінням» води.

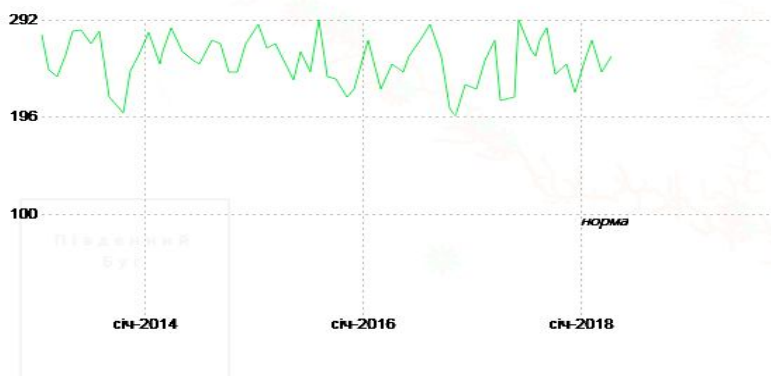


Рис.6. Вміст сульфат-іонів (мг/дм³)

7. Іони амонію – з'являються у воді, яку нещодавно забруднили органічними речовинами, в основному каналізаційними стоками.

Вміст іонів амонію восени 2013 року був найвищим та склав 2,0 мг/дм³ (рис.7). Якщо проаналізувати графік (рис.7), то ми бачимо, що найближче до норми вміст іонів амонію у воді взимку. Протягом весни-осені їх вміст збільшується. Саме в цей період у воду потрапляють шкідливі речовини, які призводять до забруднення води.

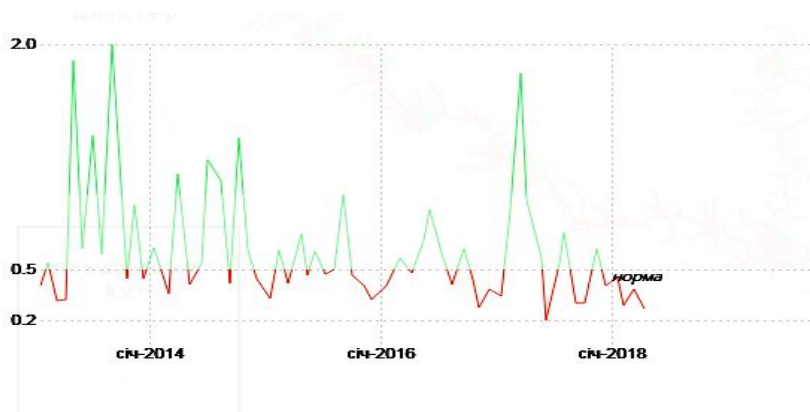


Рис. 7. Вміст іонів амонію (мг/дм³)

Лише чотири показники: кисень розчинений, хлорид-іони, фосфат-іони та синтетичні поверхнево-активні речовини у межах норми. Внаслідок скидання неочищених вод Інгульською шахтою до річки потрапляє значна кількість радіоактивних речовин (уран, радій). І це не одне підприємство, яке скидає у воду річки Інгул промислові стоки.

Висновки. На сьогоднішній день річка Інгул значно забруднена – більшість показників, за якими здійснюється моніторинг Державним агентством водних ресурсів України перевищують гранично допустимі концентрації. Це відбувається внаслідок того, що більшість підприємств у басейні Інгулу не мають сучасних очисних споруд, іноді обладнання взагалі відсутнє, тому відбувається скидання неочищених вод в Інгул та його притоки. Деякі керівники свідомо економлять на очисних спорудах, отримуючи додаткові прибутки і продовжують забруднювати річки. Якщо ми хочемо, щоб Інгул існував і надалі, треба зобов'язати підприємства встановити сучасне очисне обладнання та підняти штрафи за перевищення норм гранично допустимих скидів. Треба зробити, щоб забруднення річок було не вигідним, необхідно посилити контроль природоохоронних установ та громадськості для недопущення скидання каналізаційних вод та неочищених вод підприємств до річок. Тільки тоді річки стануть чистішими та повноводнішими.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Гелевера О. Ф., Гульванський І.М. Вплив розорювання водоохоронних зон на водні ресурси Кіровоградської області/ Екологічні проблеми сучасності та шляхи їх вирішення, Матеріали II Регіональної науково-практичної конференції, Кіровоград: КОД, 2016. С. 80-86.
- Інтерактивна карта забрудненості річок в Україні на основі даних Державного агентства водних ресурсів: <http://texty.org.ua/water/>.



Альона ВЛАСЕНКО

**ПОШИРЕННЯ КИШКОВИХ ГЕЛЬМІНТОЗІВ СЕРЕД ПОГОЛІВ'Я *SUS SCROFA DOMESTICUS* У
МЕЖАХ КАМ'ЯНСЬКОГО РАЙОНУ ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – доктор біологічних наук, доцент Гулай О.В.

Дослідження, які проводилися в нашій країні показали, що паразитичні хвороби домашніх тварин широко розповсюджені йносять значні економічні збитки сільському господарству.

Визначення паразитарного статусу тварин та оцінювання епізоотичної паразитарної ситуації вимагають обов'язковості комплексного підходу – проведення та аналізу результатів епізоотологічних, клінічних та паразитологічних (спеціальних) досліджень. Безумовно, вирішальна роль в цьому комплексі заслужено відводиться останнім, оскільки тільки вони дозволяють розпізнати збудників, а за проведення кількісних досліджень, визначити інтенсивність інвазії та оцінити в повній мірі об'єктивно ефективність протипаразитарних заходів як на стадії їх розробки, так і впровадження у відповідні практичні умови [5, ст. 327].

Результати гельмінтологічних досліджень ряду вітчизняних дослідників свідчить про те, що у свинарських господарствах України (спеціалізованих і багатогалузевих) паразитарні хвороби, особливо гельмінтози кишечника значно поширені [6], чому сприяє інтенсивне ведення виробництва. Переважно збудниками цих хвороб є нематоди, зокрема трихуриси (*Trichuris suis*), аскариди (*Ascarididae*), езофагостомози (*Oesophagostomosis*), які можуть створювати моноінвазії, тобто самостійні захворювання, а також поліінвазії, що мають у своєму складі два і більше видів паразитів [2, ст. 335].

При інвазійних захворюваннях, особливо гельмінтозах, хоч і не спостерігається масова загибель тварин і захворювання протікає субклінічно, проте у тварин знижуються всі види продуктивності, а також затримується їх нормальний фізіологічний розвиток [3, ст. 17].

В основі механізму виникнення таких паразитоценотичних зв'язків лежать особливості біології гельмінтів: личинки деяких із них здійснюють обов'язкову міграцію організмом хазяїна, часто через печінку, серце, легені як аскариди (*Ascarididae*) і стронгілоїдеси (*Strongyloides*) або коротшу – до підслизового шару стінки кишечника і через певний час назад у його просвіт як езофагостомози (*Oesophagostomosis*) та трихоцефалози (*Trichocephalus trichiurus*). Механічне травмування тканин і органами, якими мігрують личинки, патогенні процеси, що при цьому розвиваються, а також продукти життєдіяльності самих паразитів є токсичними, алергенними і, за твердженнями ряду науковців, мутагенними для генетичної структури соматичних клітин, що призводить до можливого виникнення в ураженому гельмінтами організмі пухлинних розростань [6, ст. 149-153].

Метою роботи було визначити екстенсивність зараження нематодозами поголів'я домашніх тварин, на прикладі *Sus scrofa domestica* (Linnaeus, 1758), що утримуються у приватних підсобних господарствах на території Кам'янского району Черкаської області.

Методи. Видовий склад і поширеність основних гельмінтозів свиней вивчали в приватних господарствах 9-х населених пунктів Черкаської області (м. Кам'янка, с. Тимошівка, с. Юрчиха, с. Баландино, с. Косари, с. Вебівка, с. Жаботин, с. Ребедайлівка, с. Бондурове) впродовж 2018–2019 років.

Копроовоскопічні дослідження проводили методом флотажі за Фюллеборном [5]. Виявлені яйця гельмінтів підраховували, ідентифікували та фіксували. Також здійснювали морфометричні дослідження та розтини дорослих особин аскарид, що були одержані при огляді забитих тварин. Отримані результати були піддані статистичному аналізу.

Результати досліджень і обговорення. Дослідження зразків фекалій з метою виявлення яєць гельмінтів – ефективний прижиттєвий спосіб діагностувати багатьох кишкових інвазій. Гельмінтоооскопічне дослідження було проведене з урахуванням сезону, статі тварин. Всього досліджено 80 голів свиней з 9-ти населених пунктів Черкаської області (м. Кам'янка, с. Тимошівка, с. Юрчиха, с. Баландино, с. Косари, с. Вебівка, с. Жаботин, с. Ребедайлівка, с. Бондурове).

У результаті проведення лабораторних досліджень копроб отриманих від домашніх свиней (n=80) з'ясували, що аскаридами було уражено 32 голови, при цьому екстенсивність інвазії (EI) склала 40,0%. У 7 пробах були виявлені яйця езофагостом, показник EI – 8,75%. Змішаний тип ураження гельмінтами мали 4 тварини, EI – 5%. Дослідження проб від 37 голів не дали позитивного результату – 46,25%.

Розподіл обстежених тварин за статтю був наступним: самців – 41 голова, самиць – 39 голів. При цьому, серед самців зараженими гельмінтами виявились 24 голови – 30,0%, а серед самиць – 19 голів – 23,8%. Порівняння показників екстенсивності ураження кишковими гельмінтами свиней домашніх в залежності від статі не виявив статистично достовірної різниці. На підставі одержаних даних, ми можемо зробити висновок про те, що стать тварини не впливає на рівень ризику зараження її кишковими гельмінтами.

Відомо, що екстенсивність інвазії тварин значною мірою залежить від сезону року. Результати досліджень на зараженість свиней домашніх гельмінтозами залежно від сезону року представлені у табл. 1.

Таблиця 1

Сезонний розподіл екстенсивності ураження свиней домашніх гельмінтозами
(за даними кропроовоскопічних досліджень)

Результати досліджень	Період обстеження				
	Осінь 2018	Зима 2019	Весна 2019	Літо 2019	Осінь 2019
Всього обстежено, голів	22	12	10	26	10



Результат позитивний	10	6	6	17	4
Результат негативний	12	6	4	9	6
Екстенсивність зараження	45,4%	50%	60%	65,4%	40%

Аналіз даних наведених у таблиці 1 показав, що найбільше уражених тварин було виявлено влітку 2019 року – 17 особин, що становить 65,4% від загальної кількості обстежених голів. Найменша кількість інвазованих тварин спостерігалась восени 2019 року – 4 особини, що становить 40% від загальної кількості обстежених голів.

Причиною зростання показників екстенсивності ураження тварин влітку є сприятливі умови для розвитку ембріонів у яйцях гельмінтів, що знаходяться у зовнішньому середовищі – високі позитивні температури та вологість. Крім того, у весняно-літній період досить активними є переносники яєць гельмінтів – чисельні синантропні види двокрилих комах та проміжні живителі езофагостом – дощові черв'яки, личинки ґрунтових комах, насамперед з ряду твердокрилих (*Coloptera*) [1].

Закономірності просторового поширення гельмінтозів свиней у межах району досліджень демонструють дані наведені у таблиці 2.

Найбільша кількість заражених спостерігається у м. Кам'янка – 14 тварин, що становить 28,6%; найменша кількість заражених у селах Ребедайлівка та Бондурове – по 1 тварині (2%). Ймовірною причиною того, що в одних населених пунктах кількість заражених тварин більша ніж в інших полягає у відмінностях ґрунтових, мікрокліматичних та господарських умов. Однак, порівняно невелика вибірка та тривалість спостережень не дають можливості на даний час однозначно відповісти на це питання. Дослідження у цьому напрямку необхідно продовжувати у майбутньому.

Таблиця 2

Дані щодо кількості обстежених тварин та екстенсивності їх зараження гельмінтами в населених пунктах

Населений пункт	Всього обстежено голів	Кількість заражених	Екстенсивність інвазії
м. Кам'янка	23	14	28,6%
с. Тимошівка	5	2	4%
с. Юрчиха	16	12	24,4%
с. Баландино	4	2	4%
с. Косари	11	8	16,3%
с. Вербівка	5	4	8%
с. Жаботин	9	5	10,2%
с. Ребедайлівка	2	1	2%
с. Бондурове	2	1	2%

Нами також були проведені біометричні дослідження та визначені окремі морфологічні характеристики паразитів – аскарида свиняча (*Ascaris suum*) та їх розподіл за статтю (табл. 3).

Середня кількість аскарид виявлених в одній тварині (інтенсивність інвазії) становила 5 екземплярів. При цьому мінімальна чисельність паразитів виявлених в одній тварині склала – 1 екземпляр, а максимальна – 12. Звертає на себе увагу і не рівномірний розподіл паразитів за статтю. Частка самиць аскарид, що були виявлені у тварин становила 67,3%, а самців – 32,7%. Таким чином, розподіл статей в аскарид становить 1:2 з чисельною перевагою самиць.

Дані біометричних досліджень зібраних екземплярів аскарид (n=52) засвідчують, що в середньому довжина тіла самиці складала 34,2 см, а маса – 4,4 г. Самці поступались самицям за розміром на вагою, середня довжина самиця аскариди складала – 25,0 см, маса – 3,5 г (табл. 3). Перевага у вазі та розмірах самиць над самцями властива цьому виду тварин. На нашу думку подібна відмінність обумовлена необхідністю високого репродуктивного потенціалу самиць. Так, за даними літератури одна самиця аскариди за добу може виділити близько 250 тис. яєць [7]. Проте значна частина яєць гине у зовнішньому середовищі так і не потрапивши до дефінітивного живителя. Самиці отримують перевагу над самцям в умовах обмеженості простору існування цих тварин – передньої частини кишківника свиней.

Таблиця 3

Морфологічні характеристики самців та самиць *Ascaris suum*

Самиці			Самці		
№	Вага, г	Довжина, см	№	Вага, г	Довжина, см
1	5	34,2	1	3,5	25,0
2	4,2	35,5	2	3,7	26,5
3	4,5	34,0	3	4,0	24,0
4	4,4	36,4	4	4,6	30,1
5	4,6	37,0	5	4,5	30,0
6	5,1	35,2	6	3,8	26,4
7	4,8	36,7	7	3,4	25,8
8	4,0	30,0	8	3,3	24,7
9	4,0	34,8	9	3,0	25,5
10	4,5	35,8	10	4,5	28,4



11	4,6	34,0	11	4,2	27,6
12	5,5	35,6	12	4,0	29,0
13	4,3	35,0	13	4,6	26,1
14	3,8	36,0	14	4,5	26,6
15	4,2	37,2	15	3,9	27,1
16	4,5	37,4	16	4,3	27,4
17	4,7	38,1	17	4,2	28,9
18	4,1	36,5	–	–	–
19	5,0	34,5	–	–	–
20	5,2	34,7	–	–	–
21	4,1	35,6	–	–	–
22	4,3	36,2	–	–	–
23	4,5	36,0	–	–	–
24	4,8	34,8	–	–	–
25	5,3	35,4	–	–	–
26	5,1	36,1	–	–	–
27	5,0	35,9	–	–	–
28	4,0	33,7	–	–	–
29	3,7	32,8	–	–	–
30	4,0	33,0	–	–	–
31	3,8	30,0	–	–	–
32	4,2	36,0	–	–	–
33	3,5	29,0	–	–	–
34	4,3	36,5	–	–	–
35	3,4	27,9	–	–	–
М*	4,4	34,2	–	3,5	25,0

*Примітка: М – середнє значення.

Таким чином, результати проведених досліджень з поширення кишкових гельмінтозів серед поголів'я *Sus scrofa domesticus* у межах Кам'янського району Черкаської області з використанням гельмінтовооскопічних та біометричних методів дозволяють зробити наступні висновки.

Висновки

1. Встановлено, що частка свиней домашніх заражених кишковими гельмінтами які утримуються у приватних домогосподарствах населених пунктів Кам'янського району Черкаської області становить 53,75 % від загальної кількості обстежених тварин (n=80).

2. Найбільш поширеним гельмінтозом свиней на обстеженій території є аскаридоз. Екстенсивність ураження тварин цим видом паразитів складає 28,6%.

3. Не виявлено достовірної різниці між рівнем інвазії кишковими гельмінтами тварин та їх статтю. Показник екстенсивності зараження самців становив 30,0%, а самиць – 23,8%.

4. Післязайний огляд тварин показав, що для свиней мінімальний показник інтенсивності інвазії *Ascaris suum* становить 1, а максимальний – 12. Саміці аскарид мали помітну чисельну перевагу над самцями, їх кількість становила 35 особин, в той час як кількість самців складала лише 17 особин.

5. Біометричними дослідженнями встановлені середні значення морфологічних показників аскарид: самці – довжина 25,0 см, вага – 3,5 г; самиці – довжина 34,2 см, вага – 4,4 г.

6. Встановлено, що в окремих населених пунктах Кам'янського району Черкаської області показники екстенсивності ураження свиней домашніх гельмінтозами коливались від 2,0% до 30,0%. Причини подібного просторового розподілу показників екстенсивності кишкових інвазій свиней домашніх ймовірно обумовлені особливостями ґрунтових, мікрокліматичних та господарських умов. Для остаточного з'ясування виявлених відмінностей необхідно провести більш масштабні та тривалі дослідження у майбутньому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ветеринарна протозоологія: навчальний посібник – 2-ге вид., переробл. Та допов./О.Ф. Манжос, І.І. Панікар, А.А. Антіпов, І.В.Пивоварова. – Біла Церква, 2018. – 214с.: іл. 58
2. Епізоотологічний моніторинг хвороб свиней в Україні/ А.Р.Пеленько/ Ветеринарна біотехнологія. – 2012. № 21. – С.335
3. Паразитологія и инвазионные болезни сельскохозяйственных животных. Под ред. К. И. Абуладзе. М., Колос, 1975. – С. 27
4. Пономар С.І., Сорока Н.М., Гончаренко В.П., Пономар З.С./ Особливості розвитку патологічних процесів за гельмінтозних інвазій/ Науковий вісник ветеринарної медицини №1. – 2015. – с.79-85
5. Пономар С. І. Довідник з диференціювання збудників інвазійних хвороб тварин / С. І. Пономар, В. П. Гончаренко, Л. М. Соловйова. // Київ. – 2010. – С. 327.
6. Сتيبель В.В. Метаболіти *Ascaris suum* – мутагени соматичних клітин свиней / Вісник аграрної науки Причорномор'я. – вип. 3, Т. 2. – 2006. – С. 149–153
7. Pejsak Z. Choroby swin. - Poznan: Polskie wydawnictwo rolnicze, 2002 – 396с.



Юлія ГРЕБЕНИК
ГЕОГРАФІЧНИЙ АНАЛІЗ РОДОВИЩ КОРИСНИХ КОПАЛИН
ТЕРИТОРІЇ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
 природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат геолого-мінералогічних наук, доцент Вовк В.М.

Актуальність дослідження родовищ корисних копалин визначається необхідністю ефективного використання мінеральних природних ресурсів. Виявлені просторові закономірності можуть бути враховані при плануванні раціонального використання мінерально-сировинної бази Кіровоградської області.

Мета і завдання роботи. Метою даної роботи є проведення просторового аналізу родовищ корисних копалин у межах Кіровоградської області.

Основними завданнями дослідження були:

- збір даних про родовища корисних копалин Кіровоградської області;
- оцінка особливостей геологічної будови території;
- характеристика сучасного стану мінерально-сировинної бази Кіровоградської області;
- класифікація родовищ у межах області;
- просторовий аналіз родовищ корисних копалин.

Виклад основного матеріалу. Просторовий аналіз корисних копалин неможливий без оцінки геологічної будови території, адже формування родовищ пов'язане з процесами і структурами земної кори. Стилий аналіз особливостей геологічної будови Кіровоградської області складений на основі праць О.А.Калашник [5], О.Б. Гінтова [3], М.М. Кір'янова [7], В.М. Вовка [1,8].

У геоструктурному відношенні територія Кіровоградської області знаходиться у межах центральної частини Українського щита – переважно Інгульського, на заході – Бузько-Росинського, а у східній частині – Середньопридніпровського мегаблоків. Центральну частину Інгульського мегаблоку складають два масиви інтрузивних порід: Новоукраїнського палеопротерозойського віку та Корсунь-Новомиргородського мезопротерозойського, складені комплексами трахітоїдних гранітів та порід анортозит-рапаківігранітної формації. Облямування інтрузивних масивів представлено різноманітними за складом гнейсами інгуло-інгулецької серії палеопротерозою. Будова східної частини мегаблоку ускладнена величезними масивами гранітів, що розміщені серед полів гнейсів. Крайня східна частина Кіровоградського мегаблоку характеризується розвитком гранітно-купольних структур. Геологічна будова кристалічного фундаменту ускладнена численними розривними порушеннями різного напрямку. До деяких приурочені лужні метасоматити, а також дайки основних і ультраосновних порід мезопротерозойського віку. Останні утворюють протяжні та витримані на десятки кілометрів поля північно-західного і субширотного напрямку (Знам'янське, Устинівське). Осадовий чохол потужністю від кількох до 150 м залягає на денудованій поверхні фундаменту, в будові якого на всій території беруть участь кайнозойські, лише на крайньому північному заході – також мезозойські відклади. Палеоген представлений пісками, бурим вугіллям, глинами, мергелями, неоген – піщано-глинистими відкладами. Поширені неоген-нижньоантропогенові червонобурі глини. Серед антропогенових відкладів – леси на плато та давній і сучасний алювій у річкових долинах [7].

Особливістю мінерально-сировинної бази Кіровоградської області є її комплексність – вона включає переважну більшість виділених типів корисних копалин: паливно-енергетичні або горючі (буре вугілля, горючі сланці), руди чорних металів (залізні, хромові), руди кольорових металів (нікелеві, титанові, кобальтові, магнієві, олов'яні), руди рідкісних металів (літєві, ніобієві, танталові), руди дорогоцінних металів (золота, платини), руди радіоактивних металів (урану), нерудну індустріальну сировину (графіт, трепел, каолін), нерудні будівельні матеріали (граніт, габро, лабрадорит, кварцит, мергель, глини, пісок, суглинки та ін.), гідромінеральні копалини (прісні і мінеральні підземні води) [2, 4, 6, 7, 8, 10].

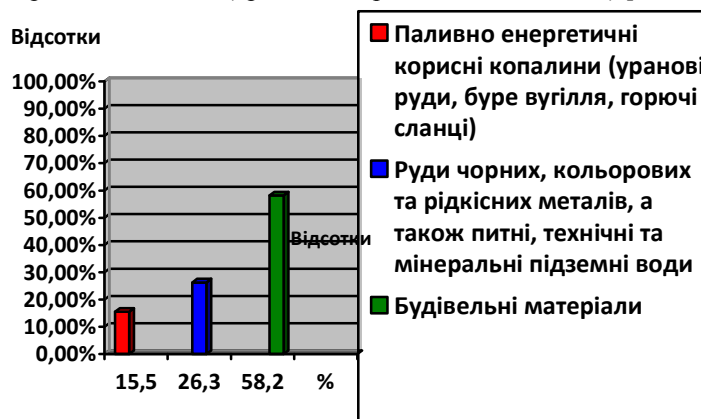


Рис. 1. Сучасна структура мінерально-сировинної бази Кіровоградської області (за даними [3])

На території області налічується близько 270 родовищ корисних копалин [9]. За кількістю розвіданих родовищ серед мінеральних ресурсів Кіровоградської області переважають будівельні матеріали (58%), рудні та гідромінеральні становлять 26% і паливно-енергетичні копалини складають близько 16% [6].

У Кіровоградській області розвідано низку родовищ паливних корисних копалин. Найбільша кількість серед них належить родовищам *бурого вугілля*, що територіально утворюють Новомиргородський і Олександрійський вуглевидобувні райони у межах Дніпровського буровугільного басейну. Із понад 12 розвіданих і оцінених буровугільних родовищ (понад 40 ділянок) виділяються Морозівське, Бандурівське, Миронівське, Балахівське, Новомиргородське, Єлизаветівське (див. рис. 2). На сьогодні вуглевидобуток не ведеться ні на якому розрізі.

Горючі сланці зосереджені в одному родовищі – Бовтишському, яке знаходиться у великій округлій западині кристалічного фундаменту типу кратера, яка має діаметр 22 км з центром близько смт. Олександрівка. Нижня частина западини, що складена склоподібною масою, перекривається піщано-глинистою товщею палеогенового віку. Прошарки горючих сланців, що залягають серед цієї товщі, утворюють 5 горизонтів, з яких основний (четвертий) залягає на глибині 220-250 м в центрі родовища і на глибині 30-50 м. по периферії. Сумарна корисна товщина прошарків в межах 10-15 м. Горючі сланці характеризуються середньою зольністю – 62-63%, середнім теплоутворенням 2850 ккал/кг та наявністю близько 18% смоли. Запаси сланців складають близько 3 млрд т.

У Кіровоградській області знаходяться невеликі родовища *торфу*, що розташовані в заболочених плавнях річок Мала Вись та Велика Вись, в долинах річок поблизу Новомиргорода, біля Онуфріївки. Маловисківське та Великописківське родовища містять низинний тип торфу, зольність його становить 33%, теплопровідність 5158 ккал/кг. Ці родовища періодично експлуатуються місцевими організаціями з 1947 року.

Рудні корисні копалини представлені родовищами чорних (заліза, хрому), кольорових (нікель, титан), дорогоцінних (золото), рідкісних (літій), радіоактивних (урану) руд.

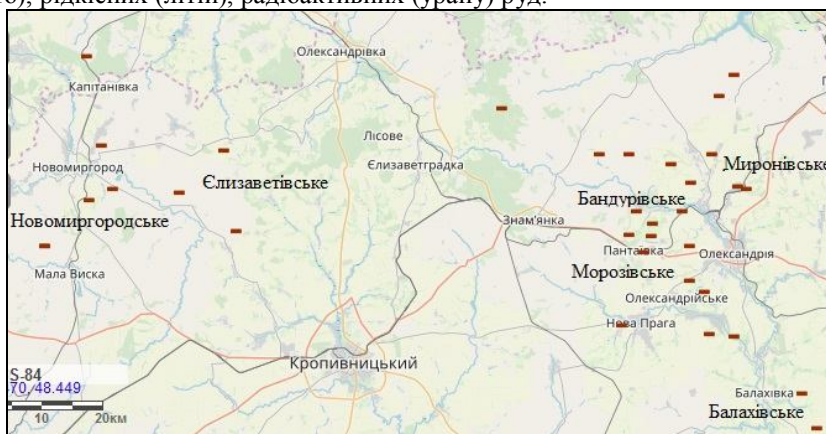


Рис. 2. Картографічне розміщення родовищ бурого вугілля території Кіровоградської області (на основі даних [4])

На південному сході області зосереджені поклади *залізної руди*, зокрема залізистих кварцитів (Артемівське, Ганнівське, Горіхівське, Петрівське і Попельнастівське родовища Криворізького залізорудного басейну). Петровське і Артемівське родовища активно розробляються.

Невеликі родовища *хрому* розміщені у Голованівському районі у корі вивітрювання ультраосновних порід. Виявлено 3 родовища (Липовеньківське, Східнолиповеньківське і найбільше Капітанівське (у 8 рудних тілах до глибини 300 м запаси 2072 тис. т.)). Вміст хрому 25% (6,58 – 40,4%). У цьому ж родовищі є *магній*. Запаси 8972 тис. т. Вміст магнію 39,5 %, нікелю 0,3% [6].

Серед руд кольорових металів в області є родовища *нікелю* і *титану*. Родовища *нікелевих руд* у Кіровоградській області належать до Побузької тектонічної зони глибинних розломів (Голованівський район). У родовищах Побужжя вміст нікелю становить 0,5-5,2%. Тут знаходяться Капітанівське, Липовеньківське, Грушківське та інші родовища (див. Рис. 4). Вміст нікелю в сирій руді становить при розробці 0,9-1,5%, заліза – 10-20%, *кобальту* 0,03%, кремнезему 45%. Кінцевим продуктом є феронікель – сплав нікелю, кобальту та заліза. Видобуток руди на комбінаті досягав 1 млн. т на рік. На сировині цих родовищ працював Побузький нікелевий комбінат. Зараз родовища не експлуатуються, а комбінат працює на іноземній сировині [9].

Титан зосереджений у ільменітових розсипах кір вивітрювання по габроїдам Новомиргородського плутону: Бирзулівське, Лекарівське, Канижське у Новомиргородському районі, а також Андріївське, Валуївське, Камішуватське у Маловисківському районі. Розробляється Бирзулівське (с. Бирзулеве). Вміст титану до 60% у концентраті після збагачення, при потужності покривлі 10 м.

На території області виявлено понад 10 *золоторудних* проявів. Попередньо розвідано 2 родовища *золота*: Клишківське у Кіровоградському і Юр'ївське у Компаніївському районах (див. Рис. 3). Тип золотого зруднення - золото-кварцовий малосульфідний у метасоматитах по гнейсам. Потужності рудних тіл 0,5 – 5,0 м. Вміст золота 0,8 – десятки грамів/т (середнє по Клишківському 7,4 г/т, по Юр'ївському 9,2 г/т). Запаси середнього рівня. Родовища не розробляються [6].



У Кіровоградській області є родовища рідкісних металів. Особливо цінним у наш час є мінеральна сировина для вилучення літію. Виявлено два родовища *літієвих руд*: Полохівське у Маловисківському районі та Станкуватське, а також ряд рудопроаяв. Руда локалізується у гранітних пегматитах – потужність рудних тіл складає десятки метрів. Середній вміст 1,3 %. Основний літій-вмісний мінерал – петаліт. Полохівське родовище готується до експлуатації.

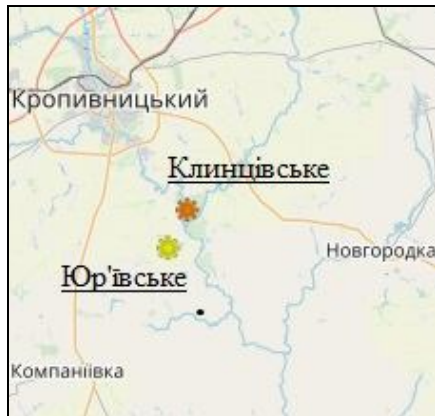


Рис. 3. Локалізація основних золоторудних родовищ Кіровоградської області

Радіоактивні руди. У межах області зосереджена майже вся мінерально-сировинна база *урану* України. Державним балансом запасів корисних копалин України враховано 22 родовища з промислово оціненими запасами. Розвідано детально більше 10 родовищ, у резерві 5 попередньо розвіданих. Руда із середнім вмістом, але запаси кожного родовища – великі. Розробляються чотири (Мічуринське, Центральне (район м. Кропивницького), Ватутинське і Новокосянтинівське (Маловисківський район) [5, 6, 9].

Серед великої кількості родовищ *нерудних корисних копалин* за своєю цінністю виділяються поклади графіту і трепелу.

Графіт розвіданий у трьох родовищах: Петрівському, Балахівському (південно-східна частина області) та Заваллівському (захід, Гайворонський район). Добування ведеться на Заваллівському комбінаті кар'єрним способом з 1934 р. Загальні запаси трьох родовищ – 127 млн. т., у тому числі кристалічного графіту 7,9 млн. т. Графітова руда містить попутно гранат в якості абразивного матеріалу (запаси руди 20 млн. т., мінералу – 10 тис. т.).

Трепел виявлений і розвіданий на трьох родовищах: Коноплянському, Первозванівському, Попівському (Кропивницький район). Кремениста порода світло-сірого кольору містить 70-98% розчинного кремнезему (опалу і халцедону з розміром зерен 1-12 мкм), сформованого із мікро черепашок радіолярій. Пористість трепелу 64%, об'ємна вага 0,5-1,25 т/м³. Трепел має високі абсорбційні властивості. Коноплянське родовище розроблялося з 1965 р. Продуктом переробки є кізельгур, який використовується для очищення цукру. Зараз добування не ведеться.

Каолін. Розвідано 6 родовищ, розробляється 2 – Катеринівське і Обознівське у Кропивницькому районі. Використовується в металургії, при виробництві вогнетривів та сантехнічної кераміки.

На території області розвідано і розробляються значна кількість родовищ *будівельних матеріалів*: сірий і рожевий граніт, габро, лабрадорит, кварцит, мергель, вогнетривки та цегельно-черепичні глини, каолін, піски та ін. Із 66-ти детально вивчених родовищ будівельного каменю нині експлуатують лише 29.

З *облицювальних каменів* в Кіровоградській області найбільш широко використовуються граніти, серед яких виділяються три основних різновиди: – сировина рівномірнотзерниста та порфіровидні граніти (Гайворонське, Кіровоградське, Аджамське, Суботське родовища); рожеві та рожево-сірі порфіровидні граніти (Андріївське, Адабашське, Бобринецьке родовища); червоні порфіровидні та трахітоїдні граніти (Горіхівське, Капустинське родовища). В межах Новомиргородського і Маловисківського районів розміщуються родовища лабрадоритів. Декоративно-облицювальним матеріалом можуть служити лондоніти, габро, діабазы, які зустрічаються поблизу Новоукраїнки, Новомиргорода, Олександрії, Долинської.

Велике значення для Кіровоградської області мають *гідромінеральні корисні копалини*, до яких належать *мінеральні води, підземні питні та підземні технічні води*. Головним джерелом прісної води території області є водонесний горизонт, що лежить біля основи порід бучакські світи палеогенового віку у западинах кристалічного фундаменту. Водомісткі породи представлені різнозернистими кварцевими пісками з потужністю до 25 м. Розвідано три родовища *мінеральних вод*: Вербівське питних вод (Новоукраїнський район), Знам'янське радонових вод (Знам'янка) і Олександрійське радонових вод (Олександрійський район). Останнє не експлуатується. В області розвідано 4 родовищ *питних вод* (Новоархангельське, Новопавлівське (Маловисківський р-н), Знам'янське та Польове (м. Олександрія). Також виявлено значну кількість родовищ, які вміщують і питні і технічні води. Серед них Кропивницьке з

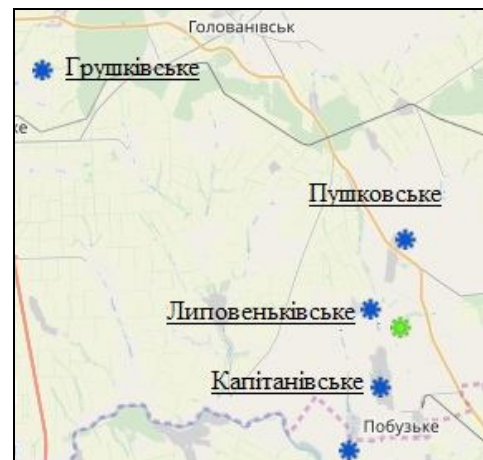


Рис. 4. Локалізація родовищ нікелю і кобальту території Кіровоградської області



численними ділянками, Обознівське, Новомиргородське, Олександрійське, Добровеличківське, Компаніївське, Голованівська, Гайворонське та ін.[4].

У розміщенні родовищ корисних копалин на території Кіровоградської області прослідковуються наступні закономірності: 1) паливні копалини розташовані у межах східної і північно-східної частини області; основні запаси бурого вугілля зосереджені в Олександрійському і Новомиргородському районах; 2) основні родовища залізних руд розміщені у межах Кривбасу, що частково захоплює південно-західну частину області; 3) титанові руди переважно залягають у розсипах на півночі області у Новомиргородському районі; 4) руди нікелю, хрому, титану зосереджені у корах вивітрювання ультраосновних порід на заході області в Голованівському районі; 5) руди золота залягають у межах Інгульського субмеридіонального глибинного розлому на південь від Кропивницького; 6) радіоактивні уранові руди пов'язані із процесами метасоматозу у межах глибинних розломів субширотного і субмеридіонального напрямку, переважно в Кропивницькому і Маловисківському районі; 7) найбільш цінні будівельні облицювальні камені – граніти новоукраїнського типу зосереджені в межах новоукраїнському районі; 7) родовища радонових мінеральних вод розміщені поблизу Знамянки і Олександрії; 8) прісні підземні води переважно технічної якості розвідані у межах неглибоких западинах кристалічного фундаменту на всій території, за винятком південного....

Висновки. У результаті проведеного дослідження на основі аналізу опублікованих джерел, веб-ресурсів, аналізу особливостей геологічної будови території, картографічного аналізу здійснено оцінку просторового розподілу основних родовищ корисних копалин кіровоградської області. Встановлено закономірності локалізації родовищ із врахуванням геологічних структур і територіального поділу території.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вовк В.М. Геологічний словник: для студентів вищих навчальних закладів. Видання друге, перероб. і доп. Харків: Мачулін, 2019. 444 с.
2. Вовк В.М., Мацібора О.В. Геологічний словник. Навчально-науковий веб-ресурс. Режим доступу: <https://geodictionary.com.ua/>
3. Гинтов О.Б., Мычак С.В. Геодинамическое развитие Ингульского мегаблока Украинского щита по геолого-геофизическим и тектонофизическим данным. // Геофизический журнал. 2011. Т. 33. № 4. С. 89-99.
4. Інтерактивні карти родовищ корисних копалин / Мінеральні ресурси України // Державне науково-виробниче підприємство «Державний інформаційний геологічний фонд України». Електронний ресурс. Режим доступу: <http://minerals-ua.info/golovna/interaktivni-karti-rodovishh-korisnix-kopalin/>
5. Калашник А.А. Прогнозирование крупных эндогенных месторождений урана с учетом особенностей строения литосферы украинского щита // Весник ВГУ. Серия геология. 2014. №2. С. 5-12.
6. Кір'янов М. М., Вовк В. М. Мінерально-сировинна база Кіровоградської області: сучасний стан, перспективи подальшого розвитку та проблеми експлуатації родовищ / Кіровоградщина – 2025: пріоритети і можливості розвитку: матеріали науково-практичної конференції. 7 червня 2017 року. Кропивницький: “Ексклюзив-Систем”, 2017. С. 135-139.
7. Кіровоградська область / Енциклопедія сучасної України (бета-версія) / М.М. Кір'янов, І.А. Козир, А.І. Кривульченко, М. Мирза-Сіденко, Л.Л. Семенюк, О.В. Чорний. Режим доступу: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=7021
8. Кіровоградська область: [Географічний атлас] / Серія “Моя мала Батьківщина”. К.: ТОВ Видавництво “Мапа”, 2012. 20 с.
9. Металлические и неметаллические полезные ископаемые Украины. В 2-х томах. Т. 1. Металлические полезные ископаемые / Гурский Д.С., Есипчук К.Е., Калинин В.И. и др. Киев-Львов: Изд-во Центр Европы, 2005. 784 с.
10. Національний атлас України. К.: ДНВП “Картографія”, 2007. 404 с.
11. Неметалічні корисні копалини України / Михайлов В.А., Виноградов Г.Ф., Курило М.В. та ін. К.: ВЦ “Київський університет”, 2008. 494 с.

Світлана ГУБЧИК

ПРОСТОРОВА СТРУКТУРА МІСТА (НА ПРИКЛАДІ М. СЛУПСЬК, ПОЛЬЩА)

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
природничо-географічного факультету)*

Науковий керівник – кандидат географічних наук, старший викладач Сільченко Ю.Ю.

Слупськ – промисловий, обслуговуючий, культурний, туристичний центр розташований в північній частині Польщі. Місто розташоване на відстані 17 км. від Балтійського моря, розміщується на двох берегах річки Слупа та має важливе транспортно-географічне положення. У місті розташований морський офіс та філія Управління маршала Поморського воєводства. Місто є резиденцією Слупського повіту і сільської комуни Слупська [1].

Безпосередньо з містом Слупськ межує місто Кобильниця. За угодою з 2003 року місто Слупськ спільно з прибалтійським містом Усткою утворює «Dwumiaasto» (міста об'єднані між собою за принципом агломераційного ефекту) й тісно співпрацюють. Також місто являється членом таких організацій: «Асоціація польських міст», «Nowa Hansa» (з 2007 року Слупськ є координатором діяльності асоціації Hanse в Польщі), «Союз Балтійських Міст», «Асоціація польських повітів», «Енергетичні міста», «Асоціація міст і громад басейнів річок Слупа і Лупава».

Сформульовані принципи просторового розвитку міста полягають у визначенні функцій території та зон щодо політики просторового розвитку. Критерії оцінки просторової структури міста базуються на аналізі:

- конфігурація міста та його меж з метою визначення площі та форми міського простору;
- історичного розвитку міста на основі картографічних ресурсів та описових історичних джерел;
- поділу території на житлові масиви (райони, території);
- поділ на парафії для формування просторових стандартів соціальної інфраструктури.

Принципи просторового розвитку міста базуються на діючому законодавстві, включаючи інструменти реалізації просторової політики, які прийняті в документі «Дослідження умов та напрямів просторового розвитку». Домінуюча функція, що виділяється для окремих областей, визначає прийняті стандарти та



організацію простору в зоні. Спираючись на вказані вище норми та відповідно до функціонального й просторового планування у м. Слупськ виділені наступні зони просторової політики:

- 1) Зона I – центр міста – міська зона суспільних послуг;
- 2) Зона II – «Північний» промисловий і складський район - Слупська спеціальна економічна зона;
- 3) Зона III – долина річки Слупя – екологічний коридор національного значення;
- 4) Зона IV – мікрорайон Ричево, мікрорайон Словінський, ліс північна-долина "зеленця" – загальноміські території для відпочинку;
- 5) Зона V – мікрорайон Академічний, котеджне селище Вестерплатте, південний лісок-загальноміські зони відпочинку;
- 6) Зона VI – Надзерецький район, промисловий, складський і житловий район, зона трансформації;
- 7) Зона VII – Південний Затор, Житлова нерухомість Незалежності;
- 8) Зона VIII – Затор Північна, Садиба короля Стефана Баторія – садиба короля Яна III Собеського.

Зона I – центр міста. Це концентраційна зона громадських послуг. Тут проживає 32,5 тис. осіб, площа урбанізованих територій – 358 га, зона відпочинку та рекреації – 35 га, середня щільність населення в міських районах – 91 осіб/га. Охоплює центральну частину міського простору, розташована на обох берегах в долині річки Слупя, між схилами моренних пагорбів, які оточують центр міста. Вулиці забудовані компактними довоєнними будинками. Транспортні комунікації не відповідають сучасним технічним параметрам щодо автомобільних потреб. Транспортна доступність центру обмежена залізничними коліями. У центрі міста налічується чотири переїзди через залізничні колії, але ця кількість є недостатньою. Це заважає ефективному функціонуванню міського транспорту. Естакади характеризуються обмеженою місткістю дороги.

У центральній зоні відокремлена «зона О» – зона концентрації історичних об'єктів культурної спадщини та архітектурних пам'яток. Зелені зони, парки та сквери історично сформовані ділянки у міському комплексі міста. Вулиці розміщуються радіально й характеризуються вигідним розташуванням транспортних артерій, які обслуговують старе місто та його головні вулиці. Важливий етап розбудови міста припав на XIX – XX століття, коли до Слупська була прокладена залізнична колія (1887 р.). У міру активізації процесів урбанізації залізниця втрачає своє домінуюче значення. У північній частині I зони та південній частині старого міста були закладені квартали старих будівель та сучасний житловий будинок (60-ті роки). Ці міські рішення порушують канони композиції компактного простору середньовічного міста. У просторовій структурі правобережної частини центральної зони виділяються комплекси об'єктів комунальних підприємств, розташовані вздовж східної набережної на річці, старство Повятове, суд, в'язниця; комплекс шкіл, міліції розташовані у північній частині, пивоварня, односімейний житловий будинок міжвоєнного періоду на півдні та на сходні квартали щільної забудови житлових будинків [2].

Зона II – «Північний» промисловий і складський район. Загальна площа – 294 га. У цій зоні виділяється: садиба Борхарда – комплекс ремісничих будівель з житловими функціями – 10 га; Слупська спеціальна економічна зона – 135 га; промислова зона, розташована в прикордонній зоні міста та комуни Слупськ (37 га) частково використовується для сільського господарства. Зона розташована у північній частині міста, між руслом річки та вул. Грунвальдська, та дороги в напрямку Устки. Транспортна доступність в зоні є обмеженою. Нижня тераса, обмежена залізничною лінією та руслом річки, обслуговується дорогою в напрямку м. Устки, не відповідає технічним вимогам (наприклад, занадто низька колія залізничного напрямку). Слупська спеціальна економічна зона характеризується видобутком кварцових пісків вздовж вул. Грунвальда. Автомобільний транспорт до II зони не повинен обтяжувати вуличну систему, яка обслуговує житлові райони, та створювати затори у центральній зоні. Для обслуговування зони передбачено дві залізничні зупинки. II зона поділяється на чотири функціональні та просторові комплекси, вписані в ландшафт та пейзаж Слупської височини: екологічний коридор долини р. Слупя: річка, заплавна тераса, берег річки (територія пішого туризму, для риболовли, кваліфікованого туризму (вітрильний спорт, каное); нижня тераса долини річки просторово обмежена залізничною лінією та руслом річки – місцевість, де розташовані сільськогосподарські ділянки та невеликі підприємства; схил Слупського плато з експозицією на північно-східному схилі – місце розташування промислових комплексів; видобуток кварцового піску, екологічно деградована територія, яка вносить дисонанс у композиційний ландшафт.

Зона III – долина річки Слупя – екологічний коридор національного значення. Це незаселений район. Загальна площа – 437 га. Складається з північного комплексу III' – 60 га та південного комплексу III'' – 277 га. Долина річки Слупя включає два функціональні комплекси та русло річки в межах центру міста: два комплекси зони – охоплюють урбанізовані райони річки, прибережну зону та басейни річок, які використовують для сільського господарства. Зони III'-III'', з'єднані річкою, є вузловими елементами екологічної матриці міста. Долина річки Слупя є частиною національної екологічної мережі EKONET-PL. Зона III'-III'' – становить регіональний екологічний коридор. Комплекси просторово розділені природними та функціональними межами: комплекс «Північна зона III'''» просторово розділені трьома кордонами; «Південний комплекс III'''» являє собою смугу суходолу, що звужується воронкою до центру, річка на цій ділянці, укладена вузьким руслом, має швидку течію. Русло річки, розходить навколо острова Слупська й протікаючи через центр міста з'єднується з Північним комплексом III'. На цій ділянці, знаходиться 5 мостів, 2 пішохідних, дві гідроелектростанції, млин замку і острів Слупськ. «Комплекс Північна зона III'''» просторово ізольована руслом річки та залізницею. Не урбанізована територія, на якій розташуванні очисні споруди. «Комплекс Південна зона III'''» - долина річки, розташована між урбанізованими районами, район



Вестерплатте – на сході і в прибережній зоні - Зона-VI-на заході, перетином є існуючий насип до залізничних колій, у свою чергу існує розроблена вулиця з велосипедними доріжками обласного значення (напрямок Бутов) [3].

Зона IV – мікрорайон Ричево, мікрорайон словінський, ліс північна-долина "Зеленця" – загальноміські території для відпочинку. Територія під забудовою – 164 га. Щільність населення – 23 осіб/га. Загальна площа – 763 га: житлові території – 37 га, промислові зони – 6 га, комунікації – 76 га, зони рекреації та відпочинку – 50 га, ліси та лісові землі – 87 га, сільськогосподарські угіддя – 467 га. Зона IV має складну функціонально-просторову структуру, забудова однорідна, є спортивні та рекреаційні зони, лісові території – ліс Північний-зелений і великий комплекс сільськогосподарських угідь. Функціонально-просторова структура зони IV:

- мікрорайон Ричево-Спортова-Бауера (3,4). Загальна площа – 319 га, урбанізовані території – 65 га, кількість жителів – 1156 осіб, щільність населення 18 осіб/га. Тут зосереджені односімейні житлові будинки, зони спортивного дозвілля, центр верхової їзди. В ансамблі мікрорайону Ричево, замські забудові та офіси муніципалітету Слупська;

- мікрорайон Словінський. Загальна площа – 341 га, площа урбанізованих територій – 77 га, число жителів – 2737 осіб, щільність населення 35 осіб/га. Розміщені ансамблі забудови, розташована лікарня.

- долина «Зеленця» – комплекс Північного лісу. Територію лісопарку в долині зеленця слід упорядкувати і зв'язати функціонально з прилеглими територіями житлових систем пішохідних зон, на основі існуючого макета лісових доріжок. У планах створити маршрути кінного туризму вздовж лісових доріг [2].

Зона V – мікрорайон академічний, коледжне селище Вестерплатте, південний лісок – загальноміські зони відпочинку. Населення 10 тис. осіб. Забудовані території – 236 га. Щільність населення – 43 особи / га. Загальна площа – 742 га, зокрема територія житловий – 78 га, промислові зони – 3 га, комунікації – 70 га, зони рекреації та відпочинку – 8 га, ліси та лісові землі – 336 га, сільськогосподарські угіддя – 167 га. Квартали житлового району, розташований в безпосередній близькості до Лісопарку – Південний зі складною функціонально-просторовою структурою. Тут розташований житловий комплекс – Академічного мікрорайону із житловими будинками та Вищою педагогічною школою (загальна площа урбанізованих територій – 146,6 га, кількість жителів – 6288 осіб, щільність населення – 43 особи/га) та багатоквартирний – мікрорайон Вестерплатте (загальна площа – 415,48 га, площа урбанізованих територій – 70,5 га, число жителів – 3743 осіб, щільність населення 53,1 особи/га). Ця зона міста з великим потенціалом для комерційної діяльності. Інвестиційні майданчики, призначені під потреби регіону та під забудову. Транспортна доступність Зони V обмежена, район ізольована в просторі. Відсутність прямих міжрайонних комунікаційних з'єднань, що гарантують ефективність функціонування всього міського транспорту. Функціонує одне з'єднання транспортної артерії вул. Вейська, та її продовження, вулиця Героїв Вестерплатте. У цій зоні розташовані об'єкти соціальної сфери (об'єкти побутового обслуговування, лікарні, спортивні об'єкти (тенісні корти, каток, спортивні майданчики, велосипедні доріжки), зони відпочинку на річці і околиці лісу [4].

Зона VI – Надзєсче – Слупський район промислово-складський і житловий райони. Загальна площа зони – 298 га. Зона VI розташована на півдні територій, між зоною III" – Долина Річки, і Зона VII – мікрорайон П'ястів, Незалежності. Транспортна доступність обмежена руслом річки і ділянками залізниці, немає прямих доріг. Зона VI функціонально з'єднана з територіальним муніципалітетом Кобилниця. Немає прямих міжрайонних з'єднань в межах зони VI. З'єднання з VII зоною здійснюється під мостом у центрі міста, у продовженні вулиці Тувима, другий в Кобилниці. З'єднання з зоною V відбувається через центр міста, пішохідні доріжки через долину річки, уздовж набережної залізниці і моста Танкового і через міст на території Парку Культури і Відпочинку. Транспортна мережа є найбільш завантаженою, а транзит становить 15%. У цій зоні відбувається переплетення зовнішніх, транзитних зв'язків, а також перекриття автомобільного руху, вантажівок за маршрутом Кобилниця-Слупськ-Устка. Зона VI, розташована в безпосередній близькості від центру міста, з різноманітною просторовою структурою, історичними пам'ятками, не переважають промислові об'єкти. Характеризується високими композиційними якістьми містобудівного простору і об'єктів архітектури[5].

Зона VII – район «Затоже» мікрорайон незалежності, мікрорайон П'ястів. Населення 28,5 тис. осіб. Загальна площа – 419 га, забудовані території – 178 га, середня щільність населення на міських територіях – 161 осіб/га. Зона VII багатфункціональна урбаністична територія, райони урбанізовані, це два мікрорайони із забудовами багатоквартирних і односімейних приміщень. Район Незалежності: загальна площа – 383 га, площа урбанізованих територій – 178 га, кількість жителів – 20,8 тис. осіб, щільність населення – 117 осіб/га. Район П'ястів: загальна площа – 36 га, площа урбанізованих територій – 36 га, кількість жителів – 77,7 тис. осіб, щільність населення – 21 особа/га. У зоні розташований комплекс земель для розвитку територій міста і територій, що використовуються агропромисловим сектором. Зона VII з центром з'єднана по вул. Щецинська під залізничними шляхами. Залізнична зона являє собою функціональний бар'єр, що обмежує транспортну доступність районів. В даний час це слабка функціональна точка в системі зв'язку на півдні міста. Проїзд під шляхопроводами не відповідає сучасним технічним стандартам. Необхідне будівництво багаторівневої вузлової розв'язки, в межах вул. Щецинської та перехрестя з вул. Собеського, що інтегрує функціонально рух по всіх напрямках на цьому перехресті. Містобудівна структура району Затожа вирішена історичним просторовим плануванням земель, залізницею, проходом міжміської залізниці та просторовими рішеннями вулиць. Район Затоже, доступний він знаходиться в трьох точках: під



залізничними шляхопроводами, вул. Щецинська і вул. Грунвальдзкой і горою, естакадою вул. 3 травня. Ці три вулиці, що з'єднують район з Центром міста визначають головні осі містобудівного розвитку міського транспорту в західному напрямку. Розвиток просторового міста в західному напрямку обмежує комплексами садово-городніх ділянок, які розташовані між районами. Межі розробки містобудівної зони VII і зони VIII, просторово обмежені проходом міської кільцевої дороги, що закриває територію розвитку по північно-західній стороні [7].

Зона VIII – Район «Затоже», мікрорайон Короля Стефана Баторія, мікрорайон Короля Яна Собеського. Населення – 25,1 тис. осіб. Загальна площа – 580 га. Забудовані райони – 201 га, середня щільність населення на міських територіях – 125 осіб/га. Зона VII – це житлові урбанізовані території, а саме два мікрорайони з комплексами багатоквартирних і односімейних будинків:

- мікрорайон Короля Яна Собеського: загальна площа – 198 га, площа урбанізованих територій – 152 га, число жителів – 18414 осіб, щільність населення – 121 осіб/га.

- мікрорайон Короля Стефана Баторія (без промислових об'єктів): загальна площа – 133 га, площа урбанізованих територій – 49 га, чисельність населення – 6763 осіб, щільність населення – 138 осіб/га. Територія, розташована в безпосередній близькості від Слупської спеціальної економічної зони.

Площа зони VIII не характеризується особливими пам'ятками в масштабі району, однак в силуеті міста, являє собою важливий композиційний елемент ландшафту. Об'єкти, які охороняються: три археологічні пам'ятки, велика панорама на центр міста, долина річки і пагорби, ерозійна долина вздовж вул. Пілсудського. Зона VIII вписана в простір в шаховому вигляді вулиць, що надає історичну форму на основі плану забудови з 1890 року. Перспективний план просторового розвитку Слупська, змінює функціонально-просторову систему зв'язку міста і зони передмістя. Вводиться кругова система обслуговування: перше кільце, то заводи Слупська, друге на межі центру міста, доповнюються нові вулиці – це міжрайонна система зв'язку і третя міська кільцева дорога. Ця система доповнюється системою смугових артерій у напрямку північ – південь і високошвидкісною регіональною залізницею. Це полегшує доступність та оптимізує функціонування міського транспорту Кобильниця–Слупськ–Устка.

Структура функціонально-просторової зони VIII була зумовлена історичним міським плануванням вулиць та ансамблів забудови довоєнного періоду. Відокремлені квартали, описані прямокутною сіткою вулиць, були послідовно забудовані багатоквартирними будинками. Продовження такої концепції міського будівництва міста позбавить м. Слупськ індивідуального стилю і виразності. На основі досліджень рекомендують змінити концептуальний підхід до формування нових населених пунктів у зонах VII та VIII [6].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. "Symbolic methods of data classification" – E. Gatat Wydawnictwo Naukowe PWN Warsaw, 1998.
2. Application for the establishment of a Special Economic Zone in Słupsk; Słupsk 1997 Voivode of Słupsk.
3. Development strategy of the city of Słupsk – 1998 In accordance with the recommendations of Agenda 21 – Słupsk; UNDP – Warsaw; UM in Słupsk.
4. Development Strategy of the Słupsk Voivodship – Słupsk Area, Resources and environmental quality – PARR Słupsk; Warsaw
5. Pomeranian Voivodeship – Review of major statistical data, Central Statistical Office of Gdańsk, 1998.
6. Report on the condition of the Słupsk City Commune – Umbrella Project Słupsk, 1998.
7. Study of the communication system of the city of Słupsk, under the direction of Zalewski; Warsaw 1997.

Катерина ЖОЛОВОБА

ПРОСТОРОВА ІНТЕГРАЛЬНА ОЦІНКА ЗАБРУДНЕННЯ ПОВЕРХНЕВИХ ВОД ТЕРИТОРІЇ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат геолого-мінералогічних наук, доцент Вовк В. М.

Актуальність теми дослідження. Поверхневі води, як важлива складова сучасних ландшафтів та екосистем території Кіровоградської області, а також як складова природних ресурсів мають важливе значення для стійкого, збалансованого розвитку регіону. Вода річок і ставків відіграє провідну роль у формуванні екосистем території. Необхідно підкреслити, що в межах річкових долин існують екокоридори – необхідні складові для існування представників флори і фауни.

Вода використовується як джерело питного, технічного та сільськогосподарського водопостачання, у рибному господарстві, є джерелом поповнення запасів підземних вод тощо. Господарська діяльність людського суспільства негативно впливає на гідросферу.

Аналіз сучасного екологічного стану басейнів річок території свідчить про: 1) надмірне антропогенне навантаження на водні об'єкти внаслідок екстенсивного способу ведення водного господарства, що призвело до їх виснаження та зменшення здатності до самовідтворення; 2) інтенсивне забруднення водних об'єктів внаслідок надходження в них недостатньо очищених і неочищених стічних вод від населених пунктів, промислових підприємств, сільськогосподарських угідь тощо; 3) недосконалість водоохоронних заходів. Аналіз та оцінка сучасного екологічного стану водних об'єктів території Кіровоградської області на основі відкритих даних моніторингу дасть змогу визначити основні проблеми природокористування у басейнах річок.

Незважаючи на ряд аналітичних регіональних досліджень з цієї проблематики [1, 2, 9], проблема екологічного стану, а саме забруднення поверхневих вод регіону залишається актуальною.



Мета і завдання. Метою даної роботи є просторова оцінка стану забруднення поверхневих вод Кіровоградської області.

Об'єкт і предмет дослідження. Об'єктом дослідження є поверхневі води, а предметом - просторовий розподіл стану забруднення поверхневих вод території Кіровоградської області.

Матеріали і методи. В роботі використані дані з відкритих джерел – опубліковані Регіональні доповіді про стан навколишнього середовища території Кіровоградської області за 2016-2018 роки [13, 14, 15], дані державного моніторингу поверхневих вод [3], веб-ресурсу «Чиста вода». Інтерактивна карта забрудненості річок в Україні на основі даних Державного агентства водних ресурсів [18], Веб-ГІС моніторингу якості поверхневих вод України [8], монографій, посібників [5, 10, 12, 17], а також наукових статей в періодичних виданнях і збірниках праць [1, 2, 6, 7, 9]. Усього було використано понад 1000 показників – результатів вимірювань поверхневих вод території Кіровоградської області. Проби води відбирались і визначались співробітниками Лабораторії моніторингу вод та ґрунтів регіонального офісу водних ресурсів у Кіровоградській області.

Збір, обробка та аналіз результатів дослідження забруднення вод здійснювалась на основі методик, викладених у наукових монографіях, посібниках та статтях [1, 2, 5, 6, 9, 10, 17]. Для інтегральної оцінки стану забруднення поверхневих вод був використаний інтегральний показник – Індекс забруднення вод (ІЗВ), запропонованих професором Хільчевським В.К. [17]. ІЗВ розраховується як зважена сума співвідношень концентрацій у воді забруднювачів і нормативу (ГДК).

Оцінювання за показником ІЗВ дає змогу виконати порівняння якості вод різних водних об'єктів між собою незалежно від наявності різних забруднюючих речовин, а також виявити основні тенденції зміни показників у просторі і часі.

Розрахунок ІЗВ виконується за формулою [16]:

$$ІЗВ = \sum \frac{C}{ГДК} / n.$$

де ГДК – гранично допустима концентрація забруднювача; C – фактична концентрація (значення) показника; n – кількість показників.

Відповідно до рекомендацій, під час розрахунків ІЗВ кількість показників була не меншою 5. Обов'язково враховувались показники біологічного споживання кисню БСК₅ та розчинного у воді кисню. Для останнього, на відміну від інших показників бралось зворотнє співвідношення - норматив/реальна концентрація. Для розрахунків долучали також показники вмісту у воді сульфатів, фосфатів, нітрит-іонів, амоній іонів, хімічного споживання кисню та деякі інші. За кожним із 16 створів (див. табл. 2) визначались середні значення кожного з показників забруднення впродовж останніх 5 років (2014-2018). Одержані в результаті статистичної обробки значення за кожною точкою спостереження використовувались для визначення ІЗВ.

На основі ІЗВ визначали клас забруднення та ступінь забруднення (якість) води на основі запропонованої [17] шкали (таблиця 1.).

Таблиця. 1. Критерії оцінки якості вод за інтегральним показником ІЗВ за [17]

Клас якості вод	Текстовий опис	Величина ІЗВ
I	Дуже чиста	≤0,3
II	Чиста	0,3-1
III	Помірно забруднена	1-2,5
IV	Забруднена	2,5-4
V	Брудна	4-6
VI	Дуже брудна	6-10
VII	Надзвичайно брудна	10

Основні результати та їх аналіз. За даними Регіонального офісу водних ресурсів у Кіровоградській області [16] загальний фонд – це 1599 річок загальною довжиною 7233,6 км. Всі водотоки області згідно водогосподарського районування територій України, відносяться до двох басейнів: Південного Бугу та Дніпра. На території області виділяють два суббасейни Дніпра – суббасейн Середнього Дніпра та суббасейн Нижнього Дніпра (див. рис.1).

На території області протікають дві великі річки – Південний Буг і Дніпро, 8 середніх річок: Синюха, Велика Вись, Чорний Ташлик, Ятрань, Інгул, Тясмин, Інгулець, Висунь та 1589 малих річок. Відрізок Дніпра, що протікає по території Кіровоградської області, перетворений на "штучні моря" – Кременчуцьке та Кам'янське водосховища. Загальна протяжність берегової лінії Кременчуцького водосховища в межах області складає – 100,1 км, з яких 35,02 км – абразійні береги, Кам'янського – 39,0 км, з яких 9,8 км береги, що розмиваються. Довжина р. Дніпро в межах області (по фарватеру) становить 68 км. Найбільші притоки – Інгулець, Тясмин. Південний Буг протікає на південному заході області. Його загальна довжина – 806 км, в межах області – 84 км. Найбільші притоки - Синюха, Велика Вись, Чорний Ташлик, Ятрань, Інгул. В області нараховується 1599 річок, загальною протяжністю 7233,6 км, із них малих річок – 1589, довжиною 6318,4 км, з яких 1551 частково пересихає [16].

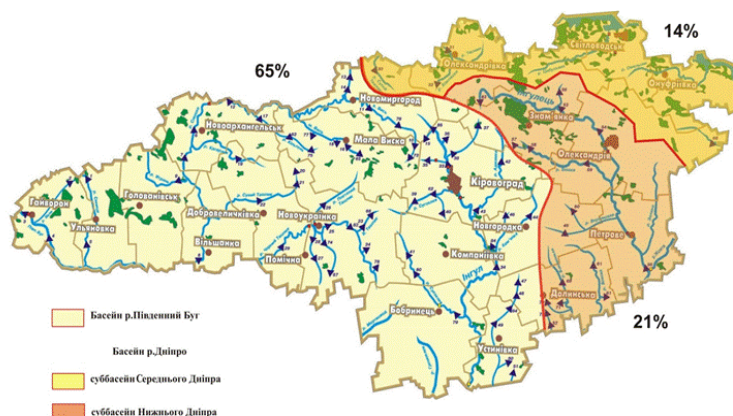


Рис. 1. Річкова система Кіровоградської області з розподілом за басейнами [16]

Спостереження за станом поверхневих вод Кіровоградської області здійснюються: Державна екологічна інспекція в Кіровоградській області, Департамент екології та природних ресурсів Кіровоградської обласної державної адміністрації, Регіональний офіс водних ресурсів у Кіровоградській області та Кіровоградська обласна санітарно-епідеміологічна станція.

За даними Департаменту екології та природних ресурсів Кіровоградської обласної державної адміністрації [13, 14, 15], основними джерелами забруднення є промислові підприємства, що здійснюють скид недоочищених зворотних вод. У басейні Південного Бугу до таких підприємств належать: Смолінське ВКГ ОКВП "Дніпро-Кіровоград", КП "Мала Виска Водоканал", Новоукраїнське ЖКП, КП "Нілот" смт Добровеличківка, Бобринецький міський КП "Міськводоканал". В басейні Дніпра основними забруднювачами є: Знамянське ВКГ ОКВП "Дніпро-Кіровоград", КП "Оберіг-Аква" смт Олександрівка, КП "Знамянська обласна бальнеологічна лікарня" Кіровоградської обласної ради.

Аналіз показників забруднення у порівнянні з нормами екологічної безпеки [4] показав, що основні перевищення гранично допустимих концентрацій (ГДК) зафіксовано за сульфатами (до 5 ГДК), нітритами (до 5 ГДК), хімічним споживанням кисню (до 4 ГДК). Підвищений вміст органічних і сульфатних сполук є наслідком ряду факторів, а саме: надходження у водні об'єкти недостатньо очищених комунальних стоків; скиду із зворотними водами підприємств забруднюючих речовин; висока зарегульованість стоку і як наслідок, мала проточність річок і водойм, збільшення площі випаровування; висока розорюваність сільськогосподарських земель; недотримання умов господарювання в прибережних захисних смугах; в останні роки, недостатня кількість опадів та підвищення середньорічної температури; потрапляння у водойми органічних сполук природного походження.

Обробка результатів хімічних аналізів з використанням інтегрального показника ІЗВ (див. табл. 2) дала можливість оцінити ступінь забруднення водних об'єктів, а також провести просторовий аналіз результатів.

Таблиця 2. Результати інтегральної оцінки забруднення поверхневих вод Кіровоградської області

Річковий басейн (суббасейн)	Річка	Пункт спостереження	Індекс забруднення вод (ІЗВ)	Клас якості вод	Стан забруднення
Дніпро (Середнє Дніпро)	Дніпро (Кременчуцьке вдсх.)	с. Подорожжє, Світловодський р-н	1,65	III	Помірно забруднена
		м. Світловодськ	0,64	II	Чиста
Дніпро (Нижнє Дніпро)	Інгулець	с. Диківка, Знамянський р-н	1,38	III	Помірно забруднена
	Інгулець	Марто-Іванівка, Олександр. р-н	3,35	IV	Забруднена
	Інгулець	смт. Петрово, Іскрівське вдсх.	2,25	III	Помірно забруднена
Пд. Буг	Інгул	м. Кропивницький, понтонний міст	1,02	III	Помірно забруднена
	Інгул (Сугоклія)	м. Кропивницький	2,83	IV	Забруднена
	Інгул	с. Первозванівка, Кропивницький р-н	2,70	IV	Забруднена
	Інгул (Сухоклія)	м. Бобринець, водозабір	1,69	III	Помірно забруднена
	Плетений Ташлик	с. Новоолександрівка, Новоукраїнський р-н	1,22	III	Помірно забруднена



Чорний Ташлик	с. Звірівка, Новоукраїнський р-н	1,83	III	Помірно забруднена
Чорний Ташлик	смт. Помічна, водозабір	1,20	III	Помірно забруднена
Велика Вись	с. Лікареве, Новомирг. р-н	0,85	II	Чиста
Кільтень	с. Нововознесенка, Маловисківський р-н	0,81	II	Чиста
Синюха	смт. Новоархангельськ	0,82	II	Чиста
Пд. Буг	м. Гайворон	0,95	II	Чиста

За критеріями якості (табл. 1) на території області виділено 3 класи водних об'єктів – другий, третій і четвертий. У більшості водних об'єктів (50%) встановлено помірне забруднення води (2-й клас); забрудненою є вода у 19% річок і відносно чистою – у 31% водотоків. Відносно чистою виявилась вода в річці Синюха і її притоках – р. Велика Вись і р. Кільтень, в р. Південний Буг біля м. Гайворон та частково у р. Дніпро (поблизу м. Світловодська). Помірно забруднена вода є в Кременчуцькому водосховищі Дніпра, у р. Інгулець, в р. Інгул та р. Чорний Ташлик. Найбільш забрудненою виявилась вода р. Інгулець нижче м. Олександрії та р. Інгул у межах та нижче м. Кропивницький.

Графічний порівняльний аналіз водотоків території показав (див. рис. 2), що найбільш забрудненою є р. Інгулець, а найбільш чистою – р. Синюха з притоками. За зростанням рівня забруднення річки регіону розміщені наступним чином: р. Синюха, р. Пд. Буг, р. Дніпро, р. Чорний Ташлик, р. Інгул, р. Інгулець.

Просторово максимальні рівні забруднення мають водотоки у центральній і південній частинах області. Найбільш чистими виявились води річок північної і західної частини території. Вода річок східної частини (переважно р. Дніпра) має проміжні значення забруднення. Це зумовлено, перш за все співвідношенням між кількістю забруднювачів (розподіл населення і виробництва), а також водністю водотоків та ступенем зарегульованості стоку. Більш повноводні річки півночі області мають меншу кількість техногенного забруднення, тоді як у маловодні та зарегульовані водотоки центру та півдня скидаються значні об'єми зворотних недоочищених вод.

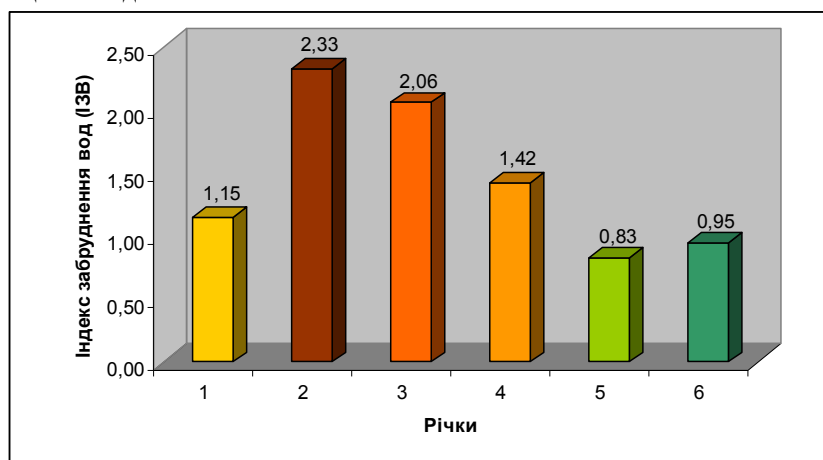


Рис. 2. Порівняння рівня забруднення води водотоків Кіровоградської області за Індексом забруднення вод (ІЗВ) за період 2014-2018 рр. Цифри на осі X: 1 – р. Дніпро; 2 – р. Інгулець; 3 – р. Інгул; 4 – р. Чорний Ташлик; 5 – р. Синюха; 6 – р. Пд. Буг

Висновки. З використанням відкритих даних державного моніторингу водних ресурсів проведено дослідження стану забруднення водотоків території Кіровоградської області впродовж останніх 5 років. Усього проаналізовано понад 1000 показників за 16 створами (точками спостереження). Встановлено, що основними показниками-забруднювачами є сульфати, нітрити, хімічне споживання кисню, які утворюються при скиданні у водойми не доочищених вод з населених пунктів та змиваються опадами з сільськогосподарських угідь.

За результатами інтегральної оцінки якості води (з використанням Індексу забруднення вод (ІЗВ)) встановлено, що більшість водних об'єктів (50%) має помірне забруднення, близько 19% – суттєве забруднення і 31% водотоків – незначне з відносно чистою водою.

Річки північної частини та частково західної частини області мають другий клас забрудненості, тоді як у центральних і південних районах води водотоків належать до третього (помірно забруднені) і четвертого (забруднені) класу.

Поверхневі води у межах території Кіровоградської області продовжують належати до найзабрудненіших елементів довкілля. У зв'язку зі зміною кліматичних умов та прогнозованим суттєвим



зниженням водності за даних умов стану очисних споруд слід очікувати зростання рівня забруднення водних об'єктів регіону.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вовк В.М. Порівняльний аналіз рівня забруднення поверхневих та підземних вод території Національного природного парку «Бузький Гард» / Матеріали II Регіональної науково-практичної конференції «Екологічні проблеми сучасності та шляхи їх вирішення». Кіровоград: КОД, 2016. С. 144-149.
2. Вовк В.М., Тимончук К.А. Просторова оцінка забруднення води природних джерел для рекреаційно-туристичних потреб на території Національного природного парку «Бузький Гард» / Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції «Теоретичні і прикладні напрямки розвитку туризму та рекреації в регіонах України». Збірник наукових праць. Кропивницький. ЛАНУА, 2018. С. 320-327.
3. Дані державного моніторингу поверхневих вод. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://data.gov.ua/dataset/ee2bc3b0-42d4-4f19-8d96-913cd9d1f02a/resource/7737beec-69f0-4173-8c1e-28cd358dd686?fbclid=IwAR0HGZLpHdaKk1PrGFXAIB6vwpd5ZvhYfBVq5r4l_fF8907p8fOhpv2GyGE
4. Державні санітарні норми та правила «Гігієнічні вимоги до води питної, призначеної для споживання людиною» (ДСанПіН 2.2.4-171-10). Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/ed_2010_05_12/an/68/RE17747.html#68.
5. Жемеров О.О., Доц. В.Г. Оцінка якості поверхневих вод суші: Методичний посібник для студентів-географів вищих навчальних закладів. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2011. 48 с.
6. Козицька Л.П., Музиченко О.С. Інтегральна оцінка екологічного стану поверхневих вод Річки Західний Буг в межах Волинської області / Людина та довкілля. Проблеми геоелекології. № 3-4, 2015. С. 78-83.
7. Лобода Н.С., Пилип'юк В.В. Зміни клімату та їх можливі наслідки у формуванні якості вод (на прикладі річок Псел та Ворскла) / Вісник державного екологічного університету, 2017, № 22. – С. 69-78. Режим доступу: <http://bulletin.odeku.edu.ua/wp-content/uploads/2017/12/10-LOBODA-PILIPYUK-15.pdf>
8. Мацібора О.В. Веб-ГІС моніторингу якості поверхневих вод України. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://webgis.com.ua/water.html?fbclid=IwAR3Sw_1ZHnQCISayIS6DX86FW18A8K6hGqSLjezajxFO9PNH1fnfOH4IEI8
9. Мацібора О.В., Вовк В.М. Веб-ГІС моніторингу якості поверхневих та підземних вод НПП «Бузький Гард» / Географічна наука та освіта: від констатації до конструктивізму: 36. наук. праць. К., 2018. С. 202-204.
10. Методика екологічної оцінки якості поверхневих вод за відповідними категоріями / А.В. Гриценко, О.Г. Васенко, Г.А. Верніченко та ін. – Х.: УкрНДІЕП. – 2012. – 37 с.
11. Моніторинг та екологічна оцінка водних ресурсів України. Інтерактивна карта Перевищення ГДК показників якості води на постах спостережень. Інститут розробки інформаційних систем. 2019. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://monitoring.davr.gov.ua/EcoWaterMon/GDKMap/Index>
12. Основні засади управління якістю водних ресурсів та їхня охорона: навч. посібник / В.К. Хільчевський, М.Р. Забокрицька, Р.Л. Кравчинський, О.В. Чунарьов / за ред. В.К. Хільчевського. К.: ВПЦ "Київський університет", 2015. 172 с.
13. Регіональна доповідь про стан навколишнього природного середовища Кіровоградської області у 2016 році. Департамент екології та природних ресурсів Кіровоградської обласної державної адміністрації. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://men.gov.ua/files/docs/Reg.report/РЕГІОНАЛЬНА%20ДОПОВІДЬ%20ЗА%202016%20РІК_м.Кропивницький.pdf
14. Регіональна доповідь про стан навколишнього природного середовища Кіровоградської області у 2017 році. Департамент екології та природних ресурсів Кіровоградської обласної державної адміністрації. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://men.gov.ua/files/docs/Reg.report/2017/Кіровоградська%20область%20ДОПОВІДЬ%20ЗА%202017%20РІК.pdf>
15. Регіональна доповідь про стан навколишнього природного середовища Кіровоградської області у 2018 році. Департамент екології та природних ресурсів Кіровоградської обласної державної адміністрації. 2019. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.twirpx.com/file/2923022/>
16. Регіональний офіс водних ресурсів у Кіровоградській області. Державне агентство водних ресурсів України. http://www.vodnik.kr.ua/?%C2%EE%E4%ED%B3_%F0%E5%F1%F3%F0%F1%E8
17. Хільчевський В. К., Осалчий В.І., Курило С.М. Основи гідрохімії. К.: Ніка-Центр, 2012. 312 с.
18. Чиста вода. Інтерактивна карта забрудненості річок в Україні на основі даних Державного агентства водних ресурсів. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://texty.org.ua/water/>

Аліна КОПИТИНСЬКА

ГІРНИЧОПРОМИСЛОВІ КАР'ЄРНО-ВІДВАЛЬНІ ЛАНДШАФТИ ТЕРИТОРІЇ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат геолого-мінералогічних наук, доцент Вовк В. М.

Актуальність дослідження. Ландшафти, що формуються під впливом гірничодобувної та гірничопереробної техніки, академік В.Г. Бондарчук [1] запропонував називати *гірничопромисловими*. У змісті терміну поняття «гірничопромисловий ландшафт» акцентується увага на пейзажно-геоморфологічній ознаці, а різниця між ними вбачається лише у зовнішніх ознаках.

У сучасних дослідженнях «гірничопромисловий ландшафт» використовується широко, але в його зміст вкладається принципово нове значення. За В.І. Федотовим [21, 22], гірничопромисловими ландшафтами слід вважати антропогенні ландшафтні комплекси, що утворюються від взаємодії гірничотехнічної системи з природним середовищем, які функціонують з використанням природної енергії, що визначається технологією гірничих робіт, і які характеризуються активною міграцією мінеральної та біогенної речовини.

Кар'єрно-відвальні, як складова гірничопромислових ландшафтів давно знаходяться в полі зору відомих географів-ландшафтознавців Ф.М. Мількова [14], Г.І. Денисика [5, 6], В.І. Федотова [21, 22] та ін. Серед сучасних досліджень необхідно виокремити праці Є.А. Іванова [8], Н.Н. Родзевича [19], Г.І. Денисика І.П. Козинської [7]. Із гірничопромисловими ландшафтами тісно пов'язані дослідження антропогенних типів місцевостей, вивченням яких займався чимало науковців У своїх публікаціях дослідники характеризують цілий ряд різновидів ландшафтно-технічних систем, що утворюються при добуванні корисних копалин.

Кар'єрно-відвальні гірничопромислові ландшафти пов'язані із постійним залученням у промислове виробництво певних обсягів мінеральних ресурсів. В результаті активної розробки корисних копалин на території Кіровоградської області значні площі природних ландшафтів були трансформовані до гірничопромислових.

Для того, щоб дати якісну оцінку антропогенним ландшафтам Кіровоградської області, варто врахувати низку факторів, зокрема таких, як передумови та перспективи розвитку гірничопромислової діяльності на території області. Враховуючи, що антропогенні ландшафтні комплекси України залишаються найменш дослідженими (ландшафти Кіровоградської області зокрема) вивчення даної теми є актуальним. Під час дослідження до уваги взято результат переважно відкритого (кар'єрного) способу розроблення корисних копалин, так як площі самих кар'єрів, відвалів та відстійників у порівнянні з відвалами шахт є значними.

Мета і завдання роботи. Метою даного дослідження є вивчення гірничопромислових кар'єрно-відвальних ландшафтів території Кіровоградської області. Зокрема, було визначено наступні завдання:

1. Оцінити стан вивчення гірничопромислових ландшафтів.
2. З використанням геоінформаційних технологій виявити локалізацію гірничопромислових кар'єрно-відвальних ландшафтів на території дослідження.
3. Провести класифікацію гірничопромислових ландшафтів Кіровоградської області.
4. Схарактеризувати виділені в межах території класи і типи кар'єрно-відвальних ландшафтів.
5. Провести геопросторовий аналіз кар'єрно-відвальних ландшафтів Кіровоградської області.

Об'єкт і предмет дослідження. Об'єктом дослідження є гірничопромислові кар'єрно-відвальні ландшафти Кіровоградської області, а об'єктом – їх особливості та закономірності просторового розподілу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кіровоградська область належить до найбільш насичених мінеральними ресурсами регіонів України. На її території виявлено 32 види і налічується майже 300 родовищ різноманітних корисних копалин [9, 12, 16,].

Мінерально-сировинна база області на 15,5% складається з паливно-енергетичних корисних копалин (буре вугілля, горючі сланці, уранові руди), на 58,2% – із сировини для виробництва будівельних матеріалів, решта (26,3%) – це руди чорних, кольорових та рідкісних металів, а також питні, технічні та мінеральні підземні води [11, 12].



Рис. 1. Підкласи гірничопромислових ландшафтів району Завалівського графітового родовища



Рис. 2. Місцевості платоподібних відвальних пустищ поблизу Інгульської уранової шахти



Рис. 3. Озерно-пустинцеві місцевості у Липовеньківському кар'єрі нікелевих руд



Рис. 4. «Кам'янистий бедленд» у Капустинському гранітному кар'єрі



Рис. 5. Піщаний «бедленд» Обознівського (Кропивницького) кар'єру вогнетривких глин



Рис. 6. Озерні ландшафтні місцевості Заваллівського графітового кар'єру

Наслідком процесу задоволення потреб суспільства у мінеральних ресурсах є своєрідні геотехнічні (ландшафтно-технічні) системи, названі гірничопромисловими ландшафтами. Останні широко розповсюджені на території Центральної України в межах Кіровоградської області і складною внутрішньою структурою. Їх особливості залежать від способу розроблення, технології видобутку сировини, рельєфу, гідрологічного режиму і ґрунтів відпрацьованих ділянок, характеру оточуючих ландшафтів. Переважно це азональні ландшафтні комплекси, у структурі яких виділяються 3 основні підкласи: *кар'єрні*, *відвальні* та *хвостосховище-відстійникові*.

Кар'єрний підклас ландшафту. Цей підклас гірничопромислових ландшафтів займає особливе місце в структурі ландшафтів території. Переважна більшість корисних копалин території видобувається відкритим способом, за винятком уранових руд. За багаторічну історію освоєння мінеральних ресурсів сформувалися різновікові кар'єрно-відвальні комплекси, які знаходяться на різних стадіях розвитку. Частина з них рекультивована, але більшість належить до категорій тих, що саморегулюються.

Серед нерекультивованих кар'єрних ландшафтів території Кіровоградської області виділено декілька типів місцевостей: місцевості типу «кам'янистий бедленд»; монокотловинні місцевості, озерно-болотні місцевості.

«Кам'янистий бедленд». Цей різновид місцевості вперше був виділений відомим дослідником промислових ландшафтів Ф.М. Мільковим [14]. У межах Кіровоградської області він поширений повсюдно і займає близько половини площі гірсько-промислових ландшафтів. «Кам'янистий бедленд» стосується корінних схилів, балок, ярів, терасового комплексу та вододілів. У більшості випадків викопна порода відіграє головну роль у формуванні даного типу місцевостей. Вона є основою літогенної будови її фундаменту. Характерні ознаки «кам'янистого бедленду» визначаються наявністю крутосхиливих кам'янистих територій, бідним, майже пустинним трав'яним покривом або розрідженою деревно-чагарниковою рослинністю, несприятливим гідрологічним режимом. Від інших типів відрізняється значним вертикальним розгалуженням, наявністю крупних комплексів з багатоступінчастим або прямовисним схилом, кам'янистими відвалами з різновікових порід.

«Кам'янистий бедленд» впродовж тривалого часу існує без рослинного покриву. Це негативно впливає на оточуючі ландшафти. Тут завжди забруднене повітря, рослинність пригнічена, покрита товстим шаром пилу.

«Кам'янистий бедленд» Кіровоградської області представлений переважно 4 різновидами: гранітним (див. рис. 4), залізородним, графіторудним, піщаним (див. рис. 5).

Монокотловинні місцевості. Своєрідність структури даного типу місцевостей визначають комплекси, створені у результаті антропогенної денудації неглибоких (10-25 м) котловин. Вони виникають у процесі видобутку глин, суглинків та пісків, які залягають близько до поверхні. Монокотловинний тип місцевостей значно поширений на території області, він зустрічається поблизу багатьох населених пунктів, де видобувають пісок, глину, суглинки для потреб місцевого населення. Відмінності у формуванні ландшафтно-структури найбільш конкретно виражені в літології порід і рослинному покриві, дозволяють виділити суглинковий (лесовий) та піщаний варіанти.

Озерно-пустинцеві та озерно-болотні місцевості. В умовах зупинення відкачування води у придонних ділянках кар'єрів накопичуються підземні і поверхневі води. За відносно короткий період формується кар'єрне озеро, глибина якого щороку зростає на декілька метрів. Переважна більшість глибоких кар'єрів на території Кіровоградської області мають озера (див. рис. 3, рис. 6). Озерно-болотні ландшафти характерні для районів видобутку торфу (райони Маловисківського і Великопискувського родовищ).

Відвальний підклас ландшафту. На досліджуваній території розповсюдження має тип *місцевості платоподібних відвальних пустощів*. Даний тип місцевості характерний для районів видобутку уранових руд поблизу Інгульської (див. рис. 2) та Смолінської уранових шахт, поблизу залізородних кар'єрів у Петровському районі та в районах видобутку бурого вугілля. Відвали розкривних порід («хвостів») уранових руд складають на рівних поверхнях, мають висоту 10 до 25–30 м, часто еродовані. Через високу

кам'янистість та несприятливий водний і кліматичний режим такі місцевості майже не мають рослинності. Біля підніжжя відвалів, де спостерігається концентрація дрібних глинисто-піщаних часток, занесених водою, проєктивне покриття рудеральною рослинністю становить 25-37%. Верхні частини не мають рослинності і часто «пилять». Між відвалами навесні формуються невеличкі озера, які пересихають до середини літа. У районах видобутку бурого вугілля формуються та інтенсивно збільшуються площі озерно-горбистого типу місцевості. Тут характерний сильно пересічений рельєф з витягнутими горбами відвалів висотою 7-10 м та схилами 34-36°. Пониження між горбами заповнені водою. Такі відвали добре заростають різнотрав'ям, відносно легко рекультивуються.

Хвостосховище-відстійниковий підклас ландшафту. В межах даного класу виділяється тип місцевості *окультурених гідровідвалів*. Кожен великий гідровідвал – це не одне, а система взаємопов'язаних урочищ – ландшафтна ділянка. Цей тип місцевості формується там, де з відходів переробки уранових, або графітових руд створюються шлакосховища і відстійники (район Заваллівського графітового родовища (див. рис. 1), Балка Щербаківська з відходами збагачення уранових руд). Це обваловані ділянки, заповнені відпрацьованими продуктами збагачення руд з водоймами.

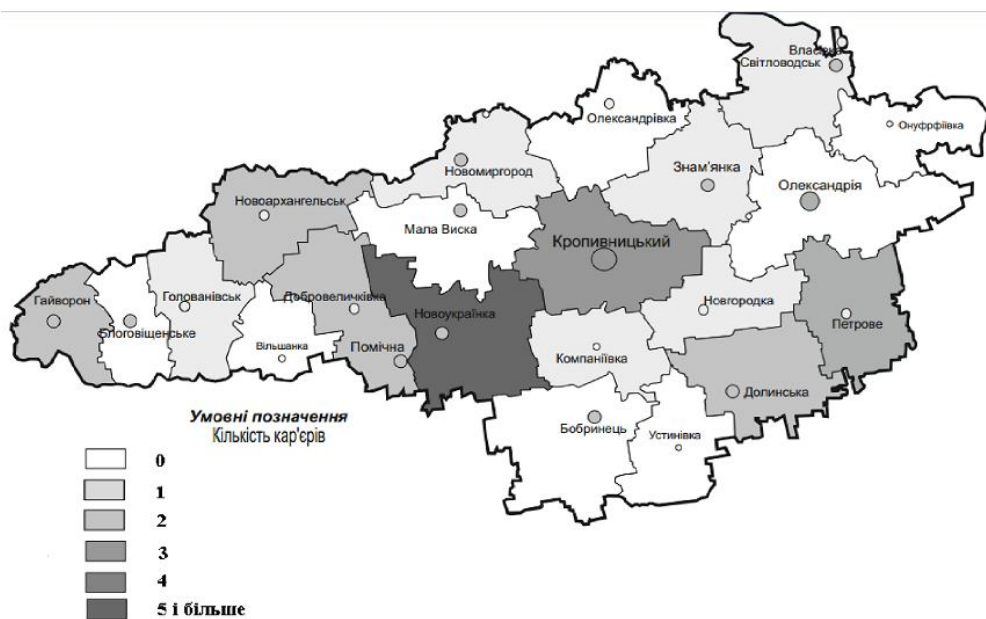


Рис. 7. Просторовий розподіл кар'єрних гірничопромислових ландшафтів території Кіровоградської області

На основі аналізу статистичних матеріалів, а також космічних знімків території з використанням відкритого веб-ресурсу Google Earth визначено кількісні показники розподілу кар'єрних ландшафтів на території Кіровоградської області. За допомогою створеної картосхеми встановлено, що найбільше ландшафтів цього класу зосереджено у Новоукраїнському, Кропивницькому, Петровському районах.

Висновки. На території Кіровоградської області кар'єрно-відвальні гірничопромислові ландшафти мають широке розповсюдження у зв'язку із значними запасами корисних копалин і активним їх видобуванням впродовж останніх 50 років. Серед гірничопромислових ландшафтів на досліджуваній території виділено 3 основні підкласи: кар'єрні, відвальні та хвостосховище-відстійниковий. У межах кар'єрного встановлено широке розповсюдження місцевостей типу «кам'янистий бедленд»; моноколовинних місцевостей, озерно-пустинцеві та озерно-болотні місцевості; серед відвального класу розповсюдження має тип місцевості платоподібних відвальних пустощів, а у межах хвостосховище-відстійникового виділяється тип місцевості *окультурених гідро відвалів*. Просторово серед районів області за кількістю і площею розповсюдження гірничопромислових ландшафтів кар'єрного підкласу переважають Новоукраїнський, Кропивницький, Петровський.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондарчук В. Г. Основи геоморфології. – М.: Учпедгиз, 1949. – 288 с.
2. Война І.М. Особливості ландшафтного різноманіття гірничопромислових ландшафтів у зв'язку з їх висотною диференціацією. Наукові записки Вінницького педуніверситету. Сер. Географія. – 2013. – Вип. 25. С. 40-47.
3. Гавриленко О.П. Екогеографія України: навч. посібник - К.: Знання, 2008. – 646 с.
4. Головне управління статистики у Кіровоградській області [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.kr.ukrstat.gov.ua
5. Денисюк Г.І. Антропогенні ландшафти Правобережної України. – Вінниця: Арбат, 1998. – 242 с.
6. Денисюк Г.І., Воловик Г.І., Кирилюк Л.М. Нариси з антропогенного ландшафтознавства. – Вінниця: Арбат, 1999. – 150 с.
7. Денисюк Г.І., Козинська І.П. Промислові ландшафти району видобутку уранових руд в Україні. – Вінниця: Вінницька обласна друкарня, 2015. – 244 с.
8. Іванов С. Ландшафти гірничопромислових територій. Монографія. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – 334 с.
9. Карта родовищ корисних копалин: Кіровоградська обл. – К.: Геоінформ України, 2005.
10. Кисельов Ю. Еколого-геоморфологічний аналіз Донецького басейну в контексті гуманізації географічних досліджень / Ландшафти і сучасність. Зб. наук. пр. – Київ-Вінниця: Гіпаніс, 2000. – С. 254-256.



11. Кір'янов М. М., Вовк В. М. Мінерально-сировинна база Кіровоградської області: сучасний стан, перспективи подальшого розвитку та проблеми експлуатації родовищ / Кіровоградщина – 2025: пріоритети і можливості розвитку: матеріали науково-практичної конференції. 7 червня 2017 року. – Кропивницький: "Ексклюзив-Систем", 2017. – С. 135-139.
12. Кіровоградська область / Енциклопедія сучасної України (бета-версія) / М.М. Кір'янов, І.А. Козир, А.І. Кривульченко, В.М. Мирза-Сіденко, Л.Л. Семенюк, О.В. Чорний. Режим доступу: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=7021
13. Кіровоградська область: [Географічний атлас] / Серія "Моя мала Батьківщина". – К.: ТОВ Видавництво "Мапа", 2012. – 20 с.
14. Мильков Ф.Н. Человек и ландшафты: очерки антропогенного ландшафтоведения. – М.: Мысль, 1973. – 224 с.
15. Міхелі С.В. Основи ландшафтознавства - Курс лекцій для студентів географічних спеціальностей педагогічних вищих навчальних закладів. - Київ-Кам'янець-Подільський: "Абетка-НОВА", 2002. - 184 с.
16. Національний атлас України. – К.: ДНВП "Картографія", 2007. – 404 с.
17. Регіональна доповідь про стан навколишнього природного середовища Кіровоградської області у 2018 році. Департамент екології та природних ресурсів Кіровоградської обласної державної адміністрації. 2019. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.twirpx.com/file/2923022/>
18. Реймерс Н. Ф. Природопользование: Словарь-справочник / Н. Ф. Реймерс. – М.: Мысль, 1990. – 637 с.
19. Родзевич Н.Н. Антропогенные изменения рельефа / География в школе. – 2000. – №4 – С. 3-10.
20. Татаркин А.И., Семячков А.И. Развитие теоретико-методологических основ геоэкологии для обеспечения экономической безопасности горнопромышленных регионов // Экономика региона. – 2013. – №1. – С. 54-69.
21. Федотов В.И. Техногенные ландшафты. Теория, региональные структуры, практика / В.И. Федотов – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1985.– С. 86-119. 14.
22. Федотов В.И., Двуречинский В.Н. Техногенный ландшафт, его содержание и структура / Вопросы географии. – М.: Мысль, 1977. – С. 65-72.

Ірина ЛОЗОВА

СУЧАСНІ УРБАНІЗАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В УКРАЇНІ: ТЕНДЕНЦІЇ ТА РЕГІОНАЛЬНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти природничо-географічного факультету)

Науковий керівник - кандидат географічних наук, доцент Семенюк Л. Л.

Актуальність теми дослідження. Однією з найбільш характерних особливостей розвитку сучасного суспільства є прискорення темпів урбанізації. Урбанізація проявляється у зростанні ролі міст у розвитку суспільства, безперервному темпі збільшення чисельності їх жителів та поширення міського способу життя. При вивченні різнопланових змін у міському просторі необхідний аналіз факторів і тенденцій, які діяли протягом тривалого часу з метою оцінки сучасного стану, прогнозування тенденцій подальшого розвитку та розробки рекомендацій щодо оптимізації міського простору. Всебічне вивчення з позицій сучасної географії урбанізаційних процесів в Україні є важливим питанням регіональної політики та просторового розвитку держави [1].

Аналіз попередніх досліджень. Розробкою теоретичних і методологічних засад урбанізації в нашій країні займалися відомі географи та економісти: Н. Блажко, Ф. Заставний, С. Мохначук, Л. Корецький, А. Доценко, П. Коваленко, В. Кубійович, С. Фомін, О. Шаблій, Л. Шевчук. Заслужують уваги й дослідження вчених – геоурбаністів, які характеризували урбанізацію як процес не тільки збільшення кількості міст, але й їх просторової трансформації: О. Гладкого, С. Іщука, В. Джамана, Л. Корецького, А. Степаненка, Ю. Пітюренка, П. Коваленка, О. Дронової, Г. Підгрушного, К. Мезенцева та інших.

Мета та завдання даного дослідження. Метою даної роботи є дослідження сучасних урбанізаційних процесів та їх впливу на розвиток системи міських поселень України та Кіровоградської області. Мета умовила наступні завдання: проаналізувати особливості урбанізаційних процесів в Україні та Кіровоградській області; дослідити сучасні тенденції, особливості розвитку та функціонування міських поселень України.

Викладення основного матеріалу дослідження. Сучасний стан мережі міських поселень в Україні є результатом тривалого та складного процесу урбанізації. Згідно статистичних даних в Україні станом на 2019 рік нараховується 460 міст, в яких проживає 69,4% всього населення держави. Спираючись на матеріали переписів населення можна констатувати, що в Україні за останні сто років відбулися істотні зміни в структурі населення та чисельності міських поселень.

Таблиця 1.1.

Зміни чисельності міського населення і кількості міст України

Рік проведення перепису населення	Частка міського населення, %	Міські поселення	
		Міста	Селища міського типу/містечка
1897	16,2	155	118
1926	19,2	184	328
1959	45,7	331	744
1970	55,1	385	857
1979	60,8	406	901
1989	66,7	434	926
2001	67,2	454	889

Урбанізація в незалежній Україні проходить на фоні депопуляції населення в комплексі з економічною кризою. Обидві обставини торкнулись як міст, так і сільської місцевості. Демографічна криза в сільській місцевості призводить до того, що в несприятливих (скрутних) економічних умовах молоде працездатне населення репродуктивного віку відтікає до міст. Це сприяє подальшому зростанню частки міських жителів



та абсолютної кількості жителів деяких міст, особливо найбільших та тих, які знаходяться в аграрних слабоурбанізованих регіонах [2].

Але, не дивлячись на складну в цілому демографічну ситуацію, в Україні є низка міст, де чисельність населення за 2000-2018 роки збільшувалась, що свідчить про наявність регіональних особливостей прояву демографічних процесів. Це такі групи міст:

- міські поселення Київської агломерації – Бориспіль (приріст населення 12,6 %), Бровари (16,3 %).
- міста – супутники АЕС (засновані в 70-ті роки в рамках радянської програми атомної енергетики і приваблюють населення стабільними робочими місцями, високою заробітною платою і розвинутою соціальною сферою) – Вараш (3,5 %), Нетішин (6,9 %), Южноукраїнськ (4,0 %).
- нові центри господарського розвитку – Южне (25, 9%) [5].

На нашу думку, найкращі умови для подальшого зростання мають найбільші міські поселення. Саме в них відбуваються найбільші соціально – економічні зміни. Поступово насичуючись виробничою і соціальною інфраструктурою, ці населені пункти стають сприятливими для розміщення складних виробництв, розвитку сфери послуг та управлінської діяльності. Такі міста стають центрами прогресивних змін у реструктуризації господарства, а їх мешканці – носіями нових суспільних відносин. Абсолютна більшість малих та середніх міст виявились неспроможними втримати існуючу кількість населення. Винятком є суто аграрні регіони, де сільське населення активно мігрує до міст [4].

Незважаючи на кількісні втрати міського населення з 2001 – 2017 роки продовжується збільшення кількості населення в агломераціях. Найяскравішими прикладами таких агломерацій є Київська (2,4 %), до певної міри Одеська (2,4 %), Львівська (1,0 %).

В індустріальних регіонах, в ареалах агломераційного впливу спостерігається проникнення міського способу життя та міських форм забудови у сільську місцевість. Близькість міських поселень між собою призводить до поширення несільськогосподарських видів діяльності у сільській місцевості, значна частина сільських жителів бере участь у маятникових трудових міграціях, користуючись при цьому соціальними послугами у містах [3].

Аналізуючи сучасні урбанізаційні процеси та стан мережі міських поселень Кіровоградської області можна зазначити, що обласна система міських поселень сформована слабо. Серед них переважають малі міста, з кількістю жителів до 50 тисяч (більшість районних центрів) осіб. Окремі населені пункти втратили і продовжують втрачати своє значення, інші змінюють свої виробничі, організаційні, господарські функції. У зв'язку з цим виникла потреба у дослідженні населених пунктів із визначенням їхніх перспектив, місця і ролі у збалансованому розвитку регіону.

Мережа міських поселень представлена 12 містами та 27 селищами міського типу, із них 92,4% – малі міські поселення, 5,1% – середні й лише 2,5% велике місто – адміністративний центр області – Кропивницький. Головною особливістю територіально – урбаністичної структури Кіровоградської області є: неідеальна конфігурація території, значні розміри території (24,6 тис. км²), незначна кількість та домінування малих міських поселень. Міське населення області станом на 1 січня 2018 року складає 603,0 тис. осіб і становить 63,0 % від загальної кількості населення області [6].

Найбільш чисельною в структурі обласної системи поселень є група малих міст із населенням до 20 тисяч жителів: Благовіщенське (6,0), Помічна (9,0), Бобринець (10,8), Мала Виска (10,5), Новомиргород (11,2), Гайворон (14,6), Новоукраїнка (16,8), Долинська (19,0). Менш чисельною в кількісному відношенні є група середніх міст (20 – 100), представлена в межах області містами – Олександрія (80,3), Світловодськ (45,0) та Знамянка (22,7). До групи великих міст (100 – 500) належить – Кропивницький (228,6). Серед селищ міського типу в межах області виділяються групи малих, з кількістю жителів до 5 тисяч осіб, та середніх, кількість жителів в яких становить 5 – 10 тисяч осіб. Чисельно серед груп селищ міського типу за людністю в межах Кіровоградської області переважають малі (до 5 тисяч осіб), яких налічується 15. Головні структурні зміни, як у міських поселеннях, так і в селищах міського типу Кіровоградської області, відображаються, насамперед, у зменшенні кількості населення, переході окремих міст та селищ міського типу до менших за людністю груп міст [5].

Нами було досліджено, що в період з 1990 по 2018 роки значних змін у зменшенні кількості населення зазнали такі міста, як: Бобринець (12,8 %), Новоукраїнка (20,5 %), Мала Виска (30 %), Світловодськ (21,6%), Олександрія (23, 0 %) та Кропивницький (17,1 %). Деякі селища міського типу перейшли до менших за людністю груп населених пунктів:

- з групи великих смт (понад 10 тисяч осіб) до середніх (5 – 10): Смоліно (4,9) та Олександрівка (31,2%).
- з групи середніх (5 – 10) до малих (до 5): Компаніївка (15,3%), Павлиш (13,2 %), Завалля (22,0 %) та Вільшанка (24,5 %) [4].

Кіровоградську область відносять до слабоурбанізованих регіонів, тому нами було проаналізовано рівень урбанізації всіх районів області станом на 1 січня 2018 року:

- рівень урбанізації до 35 % - Новоархангельський (25,6 %), Устинівський (26,8 %), Благовіщенський (26,9 %), Компаніївський (29, 5%) та Петрівський (33, 8 %);
- рівень урбанізації від 35 до 55 % – Вільшанський (37,6 %), Голованівський (39,2 %), Новоукраїнський (41,0 %), Олександрівський (41,1 %), Бобринецький (42,6%), Добровеличківський (43,8%), Маловісківський (47,5 %), Новомиргородський (48,8 %) та Онуфріївський (49,6 %);
- рівень урбанізації від 55 до 75 % – Знамянський (55,5 %), Гайворонський (56,3 %), Долинський (60,5%), та Новгородківський (69,3 %);



• рівень урбанізації понад 75 % – Олександрійський (75,2 %), Світловодський (81,3 %) та Кропивницький (86,5 %).

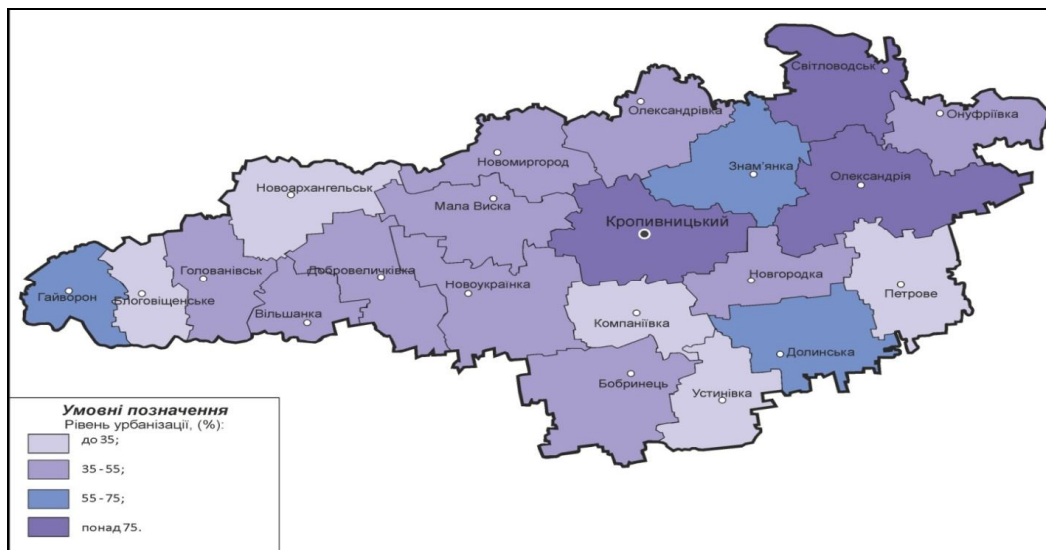


Рис. 1.2. Рівень урбанізації Кіровоградської області, 2018 рік

Міські поселення Кіровоградської області виконують важливі й різноманітні соціально – економічні функції в територіально – господарській системі як області, так і держави. Вони є необхідним елементом системи розселення, беруть участь у промисловому виробництві, виконують транспортні функції, є культурними, рекреаційними і науковими центрами.

В системі розселення регіону виділяють такі функціональні типи міських поселень:

1. Поліфункціональне місто, центр обласної субрегіональної системи розселення – Кропивницький.

2. Міста обласного підпорядкування з переважанням промислових функцій і зрозвиненими адміністративними, культурно – освітніми функціями, які виступають центрами локальних систем розселення.

До даного типу належать два міста області – місто Олександрія та місто Світловодськ.

3. Міста з переважанням промислових і транспортних функцій, які є центрами районних систем розселення.

До даної групи належать малі міста з чисельністю до 50 тис. жителів – Знам'янка, Долинська, Гайворон.

4. Місто з переважанням транспортної функції.

До даної категорії належить місто Помічна Добровеличківського району.

5. Міста та селища міського типу, які є господарськими центрами районного значення з розвинутою промисловістю, торгівельно – розподільчими, адміністративними, культурно – освітніми та лікувально – оздоровчими закладами і центрами районних систем розселення.

Дана категорія включає 5 міст з чисельністю населення до 20 тис. осіб (Новоукраїнка, Новомиргород, Мала Виска, Бобринець, Благовіщенське) і 10 селищ міського типу з чисельністю населення від 3 до 10 тис. осіб (Олександрівка, Петрове, Новоархангельськ, Голованівськ, Добровеличківка, Новгородка, Вільшанка, Компаніївка, Онуфріївка, Устинівка).

6. Організаційно – господарські й культурно – побутові центри місцевого значення (центри куштових локальних систем розселення).

До даного типу належать 11 селищ міського типу з чисельністю населення від 2,5 до 10 тис. осіб.

Залежно від особливостей виконуваних функцій поселення поділяються:

6.1. Поселення з розвинутою видобувною промисловістю і соціальними функціями.

До них належать найбільші за чисельністю селища міського типу: Смоліне, Побузьке, Завалля.

6.2. Селища міського типу, які є агропромисловими центрами місцевого значення.

До даної категорії належать п'ять селищ міського типу з чисельністю до 5 тис. осіб – Капітанівка, Приютівка, Павлиш, Нова Прага, Дмитрове.

6.3. Селища міського типу, які розташовані в зоні впливу найбільших міських центрів області – смт Нове (м. Кропивницький), смт Знам'янка Друга (м. Знам'янка), смт Власівка (м. Світловодськ).

7. Селища міського типу із слабкорозвинутою системоутворюючою функцією.

До даної категорії належать 6 селищ міського типу, які мають найменшу чисельність населення (до 3 тис. осіб): Лісове (1,1), Салькове (1,6), Молодіжне (1,2), Єлизаветградка (1,2), Капітанівка (2,5) та Пантаївка (2,6) [7].

Висновки. Процес урбанізації на території України характеризується підвищенням ролі міст в житті суспільства, концентрації населення у міських поселеннях, поширення міського способу життя. Абсолютна кількість міського населення в Україні зменшується, хоча існують міста, які продовжують зростати. Демографічна криза в сільській місцевості призводить до того, що молоде працездатне населення відтікає до



міст. Це сприяє подальшому зростанню частки міських жителів та абсолютної кількості жителів деяких міст, особливо найбільших та тих, які знаходяться в аграрних слабоурбанізованих регіонах. Характерними рисами сучасного процесу урбанізації є зосередження більшості міського населення у великих містах. Україна належить до високоурбанізованих держав світу, рівень урбанізації становить 69,2% (станом на 1 січня 2018 року), однак її рівень значно диференційований за регіонами, що зумовлено історичними, економічними, геополітичними та соціальними чинниками.

Характеризуючи сучасні урбанізаційні процеси Кіровоградської області можна відзначити, що окремі населені пункти втратили і продовжують втрачати своє значення, інші змінюють свої виробничі, організаційні, господарські функції. У зв'язку з цим виникла потреба в дослідженні населених пунктів із визначенням їхніх перспектив, місця і ролі у збалансованому розвитку регіону. Серед головних напрямків подальшого розвитку міських поселень області варто виділити: збільшення виробництва конкурентоспроможної продукції на основі впровадження новітніх технологій та модернізації виробництва; впровадження ресурсо – та енергозберігаючих технологій; розбудова та модернізація інфраструктури; поліпшення стану житлового будівництва шляхом добудови об'єктів з високим ступенем будівельної готовності; забезпечення стабільного функціонування житлово-комунальних систем та поліпшення якості житлово – комунальних послуг.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Изменения городского пространства в Украине/ Под редакцией Л. Г. Руденко – К. : Реферат, 2013. – 45 с.
2. Бабич О.В. Регіональна система розселення і збалансований розвиток регіону (суспільно-географічне дослідження на прикладі Кіровоградської області): автореф. дис. канд. геогр. наук: спец. 11.00.02. «Економічна та соціальна географія» / Бабич Оксана Володимирівна – Київ, 2014. – 20 с.
3. Івченко А. Міста України. – К.: ДНВП «Картографія», 1999. - 136с.
4. Пітюренко Ю.І. Розвиток міст і міське розселення в Українській РСР (особливості розвитку і розміщення, типологія, територіальні системи і перспективи)/Ю.І. Пітюренко; Академія НАУК Української РСР, сектор географії. – К.: «Наукова думка», 1972. – 188 с.
5. Державна служба статистики: - [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>
6. Семенюк Л. Л., Сільченко Ю. Ю. Міські поселення Кіровоградської області як центри просторової організації // Всеукраїнська наукова конференція Четверті Сумські наукові читання (11-13 жовтня 2019 р.): зб. статей. – Суми, 2019. – С. 5 – 7 с.
7. Бабич О.В. Функціональні типи поселень Кіровоградської області/ О.В. Бабич // Економічна та соціальна географія: наук. зб. [ред. кол.: С.І. Ішук (відп. ред.) та ін.] – 2013. – Вип. 2 (67). – С. 60 – 67.

Сніжана МАРТИНЮК

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-СЕРВІСІВ ПРИ ВИВЧЕНІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ХІМІЇ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Плющ В. М.

Актуальність дослідження. Сучасні тенденції розвитку освіти, широке впровадження Інтернет-технологій навчання поступово змінюють усталені підходи вивчення шкільних навчальних предметів взагалі та хімії зокрема. Інтернет-ресурси надають можливість вчителю хімії створювати конспекти уроків, презентації, розробляти інтерактивні завдання тощо. Інформатизацію освіти слід розглядати не просто як використання комп'ютера та інших електронних засобів, а як новий підхід до організації навчання. Сучасна освіта вимагає певних змін щодо нових способів, форм і методів проведення занять, що дозволить уникнути розбіжностей між характером, змістом теоретичного матеріалу та глибиною розуміння його учнем. Отже, актуальним та дуже важливим в наш час є пошук та розгляд нових засобів та способів викладання хімії. Особливо важливим є дослідження різноманітних сервісів, які надає мережа Інтернет, відбір найбільш ефективних для процесу навчання хімії, впровадження їх у освітній процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Застосування інформаційних технологій у навчальному процесі розглядалися у працях Л. Бондар, О. Булгакової, Н. Гавриленко, Н. Жифарської, К. Лященко, С. Прищепи, Н. Шумської тощо. Широкі можливості інтерактивного освітнього середовища досліджували науковці Дж. С. Браун, Дж. Гудлед, І. Доунс, В. Кухаренко, М. Мартін, Є. Патаракін, С. Харгадон.

Метою роботи є висвітлення можливостей використання інтернет-сервісів, зокрема LearningApps, Kahoot, Online Test Pad, Quizalize, як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів під час вивчення шкільного курсу хімії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перспективи й можливості використання Інтернету як глобального інтерактивного освітнього середовища надзвичайно великі, оновлення інтернет-сервісів, які можна використовувати в навчальному процесі відбувається щопівроку. Серед великої кількості програм і сервісів, за допомогою яких можна створювати освітні ресурси, варто відзначити: Google-сервіси [6], Trello, Skype, Padlet [3], Umaigra, Thinglink [2], Playbuzz, Bounce, Symbaloo, Ourboox, Kaizena, Blendspace, Wizer [5]. Більш детально ми зупинились на Online Test Pad, Kahoot, Quizalize, LearningApps.

Online Test Pad (можливості сервісу: конструктор тестів, опитувань, кросвордів, ігор та комплексних завдань та сотні готових матеріалів) <https://onlinetestpad.com/ua> – платформа з готовими завданнями та конструкторами для їх створення. Дуже зручний для проведення і створення інтерактивних уроків з хімії та будь-якого іншого предмету.

Кожна категорія має різні підкатегорії. Найпростіший спосіб поділитися готовим завданням – відправити лінк на пошту. Вчитель має доступ до перегляду кожного результату, статистики відповідей і набраних балів з кожного запитання, статистики кожного результату. У вигляді таблиць подають всі результати, реєстраційні параметри, відповіді на всі питання, які можна зберігати в Excel. Єдиним і вагомим недоліком може бути велика кількість рекламних оголошень, тому найкраще блокувати рекламу в браузері.



Конструктор тестів. Тест – це система завдань специфічної форми і певного змісту, яка дає змогу якісно оцінити структуру й виміряти рівень засвоєння знань та сформованості вмінь і навичок з предмета. Тестові завдання як одна з форм перевірки успішності навчання набули значного поширення як у школі, так і у вищих навчальних закладах. Використання тестових завдань як форми контролю виконує ряд функцій: контролююча, навчальна, розвивальна, діагностична, інформаційна, коригуюча, стимулююча [4].

Основна частина запропонованих тестів на платформі передбачає їх виконання під час контрольної роботи, менше застосовується на етапі актуалізації знань або під час перевірки домашнього завдання та під час закріплення і узагальнення нового матеріалу. Так, з 15 запропонованих тестів 3 застосовується на етапі закріплення і узагальнення нового матеріалу; 4 – для актуалізації знань або під час перевірки домашнього завдання; 8 – контрольної роботи. Головною причиною того, що більшість вчителів хімії використовує цю платформу саме під час контрольної роботи є те, що програма дозволяє використовувати різні форми завдань (одиначний вибір, множинний вибір, введення числа, введення тексту, відповідь у вільній формі, встановлення послідовності, встановлення відповідності, заповнення пропусків, інтерактивний диктант, послідовне виключення, слайдер, завантаження файлу, інформаційний текст). Але для контролю знань з хімії найбільша перевага надається (з 226 питань, в середньому з кожного тесту по 15 питань): одиначний вибір – 58,4%; множинний вибір – 17,7; введення числа – 11,1%; встановлення відповідності – 9,29%; введення слова – 2,2%; встановлення послідовності – 1,8%. Ймовірно це обумовлено специфікою самого предмета та наявністю подібних тестових завдань зовнішнього незалежного оцінювання.

Конструктор кросвордів. Кросворд – це один із видів задач-головоломок, що полягає в заповненні літерами рядів клітинок так, щоб у горизонтальних та вертикальних рядках були утворені задані за значенням слова. Кросворди мають дидактичну цінність не тільки як засіб розвитку пізнавального інтересу учнів, але й як засіб узагальнення, повторення та систематизації знань. При цьому формуються навички самостійності в розв'язанні досить складних завдань, розвиваються творчі здібності. Робота з кросвордами допоможе виховати в учнів зацікавлене ставлення до навчання хімії. Під час розгадування кросвордів, а особливо під час їх складання, учень не тільки повторює вивчене на заняттях, а й навчається самостійно здобувати знання. Так викладач виявляє недоліки в навчанні учнів, запропонує цікаві способи їх усунення [7].

Програма дозволяє використовувати такі види кросвордів: класичні, сканворди, кольорові японські, sudoku, філворди. Слід зазначити, що з 124 запропонованих кросвордів з хімії лише 1 (з групи класичні кросворди) до теми «Метали».

Конструктор ігор. *Гра* – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відновлення та засвоєння суспільного досвіду, в якому складається та удосконалюється самоуправління поведінкою. Під впливом захопленості, котру виробляє ігрова ситуація, спочатку нецікавий і незрозумілий матеріал засвоюється легше і більш успішно, тому що граючись учні проявляють активність – головний фактор навчання. Процес навчання стає більш ефективним, тому що при виконанні навчальних завдань учням надається більше свободи фантазії. Тому слід шукати можливості, щоб використовувати ігри при підготовці школярів опанувати важливі хімічні ідеї, іншими словами навчати хімії в процесі гри [7].

Сервіс передбачає застосування наступних форм гри: слова з букв (завдання на складання слів з набору літер), фрази з слів (складання фраз із наявного переліку слів), ребуси (загадка, в якій слова, що розгадуються, зображено у вигляді комбінації малюнків з літерами та іншими знаками), загадки (короткий твір, в основі якого лежить метафоричне запитання, що передбачає відповідь на нього) пошук в тексті (завдання передбачають пошук відповіді у тексті на попередньо поставлене завдання). Із запропонованих ігор для викладання хімії використовуються лише ребуси 5 ребусів «Хімічні ребуси», можливою причиною цього є те, що підготовка до логічних ігор та їх виконання на уроці потребує значних затрат часу тому більшість вчителів оминають цей вид діяльності.

Отже, варто відзначити основні переваги платформи є: сервіс безкоштовний та багатофункціональний; дає можливість перформатувати тести та результати тестування в документ (що полегшує роботу педагогів); великий вибір форм тестових завдань. До недоліків можна віднести наявність помилок у деяких завданнях; відсутність можливості редагування запропонованих завдань.

Kahoot (можливості платформи готові навчальні ігри та інструменти для їхнього створення й поширення) <https://kahoot.com/> – навчальна платформа з вправами-іграми та можливістю створення змагань між учнями. Гру можна створити на комп'ютері чи в додатку і відправити посилання учням. Є можливість підключатися та грати в режимі реального часу з іншими гравцями у більше як 180 країнах світу.

На проходження онлайн-вправи гравці мають певний час загалом та на кожне запитання зокрема. Вчитель має можливість отримати звіт про те, як учні пройшли завдання. Пошук навчальних матеріалів відбувається за тематикою. Вчитель чи учень може сформулювати в своєму обліковому записі перелік необхідних вправ. Платформа розрахована на застосування у класі – вчитель демонструє запитання та варіанти відповідей на «головному» екрані (наприклад на інтерактивні дошки), а учні вказують свій вибір на індивідуальних технічних пристроях (мобільних телефонах, планшетах). Запитання можуть містити текст, малюнок, відео фрагменти. Темп виконання вікторини регулюється введенням часу для кожного запитання. Для участі в тестуванні учні лише відкривають сервіс та вводять PIN-код, який генерується на «головному» екрані. Для того, щоб увійти у віртуальну класну кімнату, учні повинні ввести спеціальний код, який для кожного сеансу є різним. Для коректного спілкування школярі вводять Nickname. Варіанти відповідей подані у геометричних фігурах, які бачить кожен учень на своєму пристрої для проходження опитування (ПК, телефон, планшет). Вибір фігури є вказівником відповіді, після чого кожному учаснику подається



індивідуальний результат правильності відповіді. Сервіс дозволяє дізнатися, як відповідав кожен учасник тестування та мати зорову оцінку відповідей всього класу (відповіді подаються у діаграмі з числовими коефіцієнтами). Самі ж учні можуть стежити за своїми результатами в спеціальній рейтинговій таблиці після кожного питання. На екрані учня завершенню тестування є можливість скачати файл з результатами поіменного голосування у форматі Excel. Отже, перевагами зазначеного сервісу є: динамічне управління; підтримка будь-яким сучасним пристроєм; розроблені тести у вільному доступі; можливість використання готових тестів. Недоліком можна визначити необхідність доступу до інтернету всіх пристроїв.

Quizalize (можливості сервісу: навчально-ігрові вікторини та інструменти для їхнього створення) <https://www.quizalize.com/> – ігрова навчальна платформа, на якій можна записати вікторину або відкрити готову з бібліотеки і провести в класі. Як і в Kahoot, учні відповідають на питання тестів на своїх ноутбуків, планшетах або смартфонах, здійснивши перехід за посиланням на сайт Quizalize, зазначаючи свої імена і код класу. Учні отримують бали за правильні відповіді на питання. Загальний рахунок представлений кожного учня персонально в кінці кожного тесту. Учні можуть проаналізувати свою роботу, побачити допущені помилки. У кожне питання вікторини можна включити зображення і до чотирьох варіантів відповіді. Можна вказати обмеження за часом від 5 до 120 секунд на кожне питання. Quizalize пропонує також вікторини, створені іншими користувачами. Деякі з них у вільному доступі, інші платні.

У Quizalize учні не прив'язані до прямої участі. Вони можуть виконувати завдання в притаманному для них темпі. Або вчитель може дати виконання вікторини як домашнє завдання. Учитель у зручний для нього час він входить у програму, аналізує результати виконання учнями тесту. Хоча і режим одночасної участі в класі з використанням великого екрану або інтерактивної дошки в сервісі Quizalize теж можливий.

На основі порівняння платформ Kahoot та Quizalize (табл. 1) можна зробити висновок, що Quizalize має певні переваги.

Табл.1 Порівняльна характеристика платформ Kahoot та Quizalize

Критерії порівняння	Kahoot	Quizalize
виконання тестів у команді	+	+
учні можуть ознайомитись із завданнями на особистому пристрої	-	+
режим домашнього завдання	-	+
тест «так-ні»	+	-
вибір однієї правильної відповіді	+	+
вибір кількох правильних відповідей	-	+

LearningApps (<http://learningapps.org/>) – це сервіс Web 2.0 для підтримки процесів навчання та викладання за допомогою невеликих інтерактивних модулів, які можуть використовуватись безпосередньо як навчальні ресурси або для самостійної роботи та для самооцінки [10]. Конструктор Learningapps призначений для розробки та зберігання інтерактивних завдань з різних предметів, дисциплін, за допомогою яких учні можуть перевірити і закріпити свої знання в ігровій формі, що сприяє формуванню їх пізнавального інтересу.

Сервіс має досить зручний інтерфейс, дозволяє легко створювати завдання на основі шаблонів. Всі шаблони розділені на 5 груп: вибір, розподіл, послідовність, заповнення та онлайн-ігри. Особливістю шаблонів є те, що виконання завдань організовано як змагання учня з комп'ютером або з іншими користувачами. При цьому враховується не тільки правильність відповідей, а й швидкість виконання. Логіка побудови завдань може бути різною (вибір відповіді, встановлення послідовності, визначення відповідності). Можливості сервісу LearningApps дозволяють вчителю зареєструвати своїх учнів, після чого кожен з них заходить в особистий акаунт, де можна працювати дистанційно або під час уроку.

Сервіс Learningapps надає можливість отримання коду для того, щоб інтерактивні завдання були розміщені на сторінки сайтів або блогів викладачів і учнів та дозволяє створювати вправи для використання з інтерактивною дошкою або як індивідуальні вправи для учнів. Значною перевагою сервісу є можливість інтеграції завдань у системі дистанційного навчання.

Аналіз вправ з хімії, розміщених на сервісі (313 вправ, 26 видів), свідчить, що при розробці перевага надається переважно наступним видам: «Класифікації» (21%); «Знайди пару» (17%); «Пазли» (12%); досить рідко застосовуються наступні вправи: «Числова пряма», «Аудіо- та відео-контент», «Скачки» (0,9%); «Порахувати», «Виділити слова» (0,6%); «Просте упорядкування», «Поділ на групи», «Вікторина для кількох гравців», «Де це?» (0,3%).

Основними перевагами сервісу LearningApps є великий діапазон завдань з різним рівнем складності; зручна система пошуку; сервіс є безкоштовним; при роботі з сервісом можна переключитися на різні мови; можливість об'єднання учнів в класи; можливість використовувати різноманітні вправи; можливість обміну інтерактивними завданнями; шаблони, що підтримують роботу з картинками, звуком та відео; моментальна перевірка правильності виконання завдання; можливість завантаження створених вправ. Разом з тим окреслимо і певні недоліки сервісу: в шаблонах зустрічаються окремі помилки, які неможливо виправити самостійно; деякі шаблони вправ змінюються або їх вилучають з сайту. Отже, на нашу думку, інтернет-сервіс LearningApps є одним з найбільш зручних та доступних інструментів для розробки інтерактивних завдань з хімії для учнів, а використання сервісу LearningApps в процесі підготовки інтерактивного дидактичного матеріалу для учнів, публікації та обговорення створених вправ сприяють розвитку критичного та творчого мислення, формуванню комунікативних навичок та навички роботи з інформаційно-комунаційними технологіями та підвищують ефективність навчання.



На основі проведеного аналізу нами зроблена спроба порівняти функціональних можливостей веб-сервісів за деякими критеріями (табл. 2).

Табл. 2 Порівняльна таблиця функціональних можливостей веб-сервісів

Критерії порівняння	Online Test Pad	Quiz alize	Kahoot	LearningApps
Може бути використаний для домашньої роботи	+	+	-	+
Можна грати в команді	-	+	+	+
Обов'язковий доступ до Інтернету	+	+	+	-
Автоматично генерується QR-код для входу	-	-	-	+

Висновок. Отже, можливості онлайн-сервісів передбачають: активізацію розумової діяльності учнів; застосування диференційованого підходу до учнів; стимулювання інтересу до предмета; виконання завдань позааудиторної самостійної роботи. Разом з тим слід відмітити, найкращих результатів можна досягти, гармонійно поєднуючи та чергуючи різні технології навчання. Крім того варто зазначити, що будь-які методи набувають ефективності за умови систематичного їх використання. Види вправ, які можна розробити засобами окреслених сервісів, на нашу думку, особливо найбільш доцільно використовувати в класах, де хімія є непрофільним предметом під час актуалізації, перевірки чи узагальнення знань. Тому нами розпочато роботу зі створення системи вправ з шкільного курсу хімії старшої школи рівень стандарту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Биков В. Наукове забезпечення дистанційної професійної освіти: проблеми та ми досліджень – Київ; Ченстохова, 2010. – Випуск П. – С. 93-115.
2. Бондар Л. Інформаційні технології при викладанні хімії / Л. Бондар, О. Міщенко // Хімія. – 2011. – Жовтень. – № 29. – С. 10–13.
3. Булгакова О. О. Використання ікт на уроках хімії та біології / О. О. Булгакова. // Таврійський вісник освіти. – 2015. – №49. – С. 103–108.
4. Гавриленко Н. І. Тестування як форма об'єктивного контролю та діагностики знань здобувачів вищої освіти / Н. І. Гавриленко. // Вища школа. – 2018. – №5. – С. 38 – 40.
5. Жифарська Н. Є. використання хмарних технологій та сервісів в освітньому процесі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Жифарська Н. Є. – Запоріжжя, 2018. – 29 с.
6. Лященко К.В. Google-сервіси: можливості та перспективи використання у сучасному освітньому середовищі // Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua/>
7. Прищепка С.Г. Інтерактивні технології на уроках хімії // Використання гри для розвитку пізнавальної активності учнів на уроках хімії. – Х.: Вид. Група «Основа», 2006.-С.12-14.
8. Черняева Н. С. Инновационные технологии оценивания учебных достижений обучающихся / Наталья Сергеевна Черняева. // Высшая школа. – 2017. – №371. – С. 25 – 32.
9. Шумська Н. Комп'ютерні технології у навчанні хімії / Н. Шумська // Біологія і хімія в школі. – 2006. – № 6. – С. 24.
10. LearningApps.org – Создание мультимедийных интерактивных упражнений. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://learningapps.org/about.ph>

Яна МОЙСЕЙЧЕНКО **ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ** **В КІНЦІ ХХ – НА ПОЧ. ХХІ СТ.**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
природничо-географічного факультету)*

Науковий керівник – доктор історичних наук, доцент Дефорж Г. В.

Важливою проблемою для педагогічної теорії та практики залишається питання урізноманітнення навчального процесу, активізації пізнавальної діяльності учнів, розширення сфери їх інтересів. Сучасним учням доступні найрізноманітніші джерела інформації, але часто саме наявність готової інформації сприяє розвитку пасивності. Зникає прагнення до пошуку, пізнання, творчості, тобто діяльності. Навчальний матеріал може здаватися учням "сухим" і нецікавим, тому завдання вчителя - зацікавити їх. Це можна зробити за допомогою інформаційних технологій, науково-популярних фільмів, Інтернету, а також за допомогою дидактичних ігор. За Ф. Діствергом, будь-який метод поганий, якщо привчає учня до пасивності, і гарний, якщо пробуджує в ньому самодіяльність.

Значним вкладом в педагогічну і психологічну науку є дослідження В. В. Давидова, П. Я. Гальперіна, Л. В. Занкова, Д. Б. Ельконіна, що виявили можливості значного підвищення активності школярів у навчально-пізнавальній діяльності.

Психологічні аспекти даної проблеми висвітлені в працях Б. Г. Ананьєва, Д. Н. Богоявленського, Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна та інших.

Дослідженням питань нетрадиційних форм навчання займалися такі науковці як: С. Кульневич, Т. Лакоченіна, Ю. Мальований, Н. Мойсеюк, Л. Опеньок, Н. Островерхова, Т. Сидоренко, В. Чайка, І. Чередов та інші.

Так, Н. Мойсеюк та Ю. Мальований займалися вивченням усіх існуючих форм навчання і лише як аспект розглядали нетрадиційні форми; інші ж (Т. Сидоренко, Н. Островерхова, І. Чередов) – зосередили увагу саме на нетрадиційних формах навчання, вивчали їх особливості, місце у сучасному педагогічному процесі.

Однією з основних вимог до уроку є творчий підхід до його побудови, що дає змогу зробити його цікавим, захоплюючим для учнів, забезпечити високу ефективність процесу навчання [9]. Не слід на уроці забувати і про віковий рівень аудиторії. Якщо перед нами буде знаходитись середній шкільний вік, а це учні 5-9 класів, то й підхід до них, у формуванні пізнавальних інтересів, буде іншим. Якщо у 9 класі мову треба



вести про допрофільне навчання, то у 5-7 класах, для того щоб зацікавити дітей, бажано використовувати на уроках ігрові моменти. Важливо не забувати, що перед нами – діти, а всі діти люблять пограти. Гра – це найдавніший захід по вихованню та навчанню дітей. Гра, в поєднанні з іншими видами роботи на уроці, сприяє підвищенню активності дітей під час уроку.

Як показує шкільна практика, не можна одразу дітям пропонувати складні ігри. Треба починати з легких, поступово переходячи до складних варіантів гри. Діти з великим захопленням приймають участь в іграх, застосовуючи отримані знання в ситуації, запропонованої вчителем. Під час гри забезпечується високий рівень активності всіх її учасників. Гра – це рух, розвиток активної взаємодії в динаміці явищ і ситуацій. Фактор часу відіграє особливу роль: за короткий проміжок часу треба відповісти на питання, або вирішити нестандартну ситуацію. Це забезпечує елемент новизни на уроці і в якійсь мірі, в залежності від запропонованої гри, спортивний інтерес – як можна найшвидше виконати завдання. Емоції, в такому випадку, є гарним стимулом для розвитку пізнавальних інтересів учнів. Учень вимушений швидко приймати рішення, робити висновки, використовуючи свої надбані знання та навички. Гру можна використовувати на уроках узагальнення навчального матеріалу.

Завдяки грі перевіряються знання всього класу. Учбова гра на уроці – це один із методів активізації самостійної пізнавальної діяльності учня. Ігрову діяльність не можна проводити спонтанно. До неї теж треба готуватися і дотримуватися декількох умов: навчальний матеріал повинен бути закладений у самій грі, мету яка стоїть перед учнями, треба їм оголосити у вигляді головного завдання, ввести елемент змагання на уроці. Тільки в такому випадку мета гри буде досягнута. Хоча, якщо у вчителя достатньо досвіду, то він зможе провести гру спонтанно і цікаво з користю для уроку.

Учні на уроках біології можуть успішно працювати з готовими програмами, а ті, хто проявляє особливий інтерес до науки, створюють власні комп'ютерні презентації. Так, на уроках з теми «Спадковість і мінливість організмів» учні 11 класу самостійно створили ряд презентацій, які можна використовувати в подальшій роботі («Історія розвитку генетики», «Грегор Мендель – батько генетики», «Методи генетичних досліджень», «Хромосомна теорія спадковості», «Мутаційна мінливість», «Модифікаційна мінливість», «Генетика людини», «Хромосоми та їх значення»). Такий вид діяльності сприяє активізації творчих здібностей учнів, реалізації їх творчого потенціалу, а отже, забезпечує формування в них компетентностей продуктивної творчої діяльності, спонукає до готовності та потреб у творчості.

Мультимедійні презентації допомагають організувати роботу з узагальнення знань, особливо коли мова йде про різноманітність живих організмів.

Так, на уроках зоології у 8 класі після вивчення будови і процесів життєдіяльності певної систематичної групи тварин, у процесі перегляду інформації про різноманітність представників, в учнів формуються знання про пристосованість тварин до різних умов життя. Тому учням пропонується за декількома слайдами визначити, про яку тварину йшлося. Така форма презентації-вікторини допомагає організувати різні види взаємодії з учнями: групові, індивідуальні чи фронтальні.

Інша форма презентацій – фото- чи відеокілаж, або «безтекстова презентація», активізує чуттєву й емоційну сферу сприйняття інформації та забезпечує залучення учнів до творчої діяльності. Виразні, короткі, але ефективні, із музичним супроводом презентації доцільно створювати для учнів 6 класу під час вивчення вегетативних і генеративних органів, у 10-11 класах – поділ клітин мітозу, мейозу, етапів індивідуального розвитку організмів, життєвих циклів тощо.

Порівняно з традиційною формою проведення уроку, яка зобов'язує учителя постійно використовувати дошку та крейду, використання презентацій на всіх етапах уроку вивільняє велику кількість часу, який можна використати для додаткового пояснення навчального матеріалу чи закріплення вивченого.

Наслідком застосування новітніх інформаційних технологій стає здатність учня орієнтуватись в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією, засобами сучасного високотехнологічного суспільства, що сприяє розширенню та поглибленню теоретичних знань, професійного самовизначення молоді людини. [10]

Одним із інноваційних підходів до викладання біології в сучасній школі є використання логічно-опорних сигналів (ЛОС) та структурно-логічних схем (СЛС).

В результаті використання СЛС та ЛОС досягається: активізація учнів на уроці, підвищується інтерес до навчання, більша свобода в міркуваннях і доведеннях учнів, позбавлення від механічного заучування, зняття скутості та страху перед помилкою.

СЛС – це висновки, які народжуються на очах у вигляді карток, таблиць, малюнків. СЛС – це плани - конспекти, де працюють різні аналізатори пам'яті, декілька органів чуття, мислення, збільшується сприйняття, осмислення, пропускання властивість мозку.

Крім того, Верещагіна Г. Д. виділяє методику «Бачено-небачено». В цій методиці вчитель вивішує на дошці заздалегідь виготовлені схеми, на яких різним шрифтом, у різних напрямках написані терміни. Через одну хвилину плакат знімається, а команди записують усі слова, що запам'яталися. Потім настає етап взаємоперевірки і самоперевірки знань [1].

Критичне мислення – це вміння врівноважувати у своїй свідомості різні точки зору; об'єднання активного й інтерактивного процесу; перевірка окремих ідей на можливість їх використання; моделювання систем доказів, на яких базуються різні точки зору; переоцінка й переосмислення понять та інформації. Таким чином, критичне мислення – це складний ментальний процес, який починається із залучення інформації й закінчується прийняттям рішення. [2]

Методична структура уроку – моделі за методикою розвитку критичного мислення.



Модель уроку, згідно з методичною структурою розвитку критичного мислення, складається з трьох фаз: евокації (фази актуалізації, виклику), усвідомлення (фази вивчення нового матеріалу), рефлексії (фази розмірковування).

I. Евокація (фаза актуалізації, виклику).

На цьому етапі здійснюється декілька важливих пізнавальних операцій. Передусім учні активно згадують усе, що відомо з теми. Це первинне занурення дає можливість учням встановити рівень власних знань, що є визначальним, адже міцні знання можуть бути сформовані тільки на основі відомої інформації.

Стадія виклику – початкове зацікавлення учня. Робота учнів на першій стадії зазвичай не оцінюється. Діяльність учня й учителя на цьому етапі можна систематизувати. На цьому етапі вчитель вирішує три завдання: 1. Пробудити, викликати зацікавлення, схвилювати, стимулювати учнів міркувати. 2. Активізувати мислення учнів, пам'ятаючи, що навчання – це активна діяльність (активне залучення означає, що учні мають усвідомити своє мислення у своїх словах через письмо або мовлення). 3. Визначає мету й завдання навчання, формує інтерес учнів і розуміння мети вивчення теми (питання, проблеми), розвиває внутрішню мотивацію до цілеспрямованого навчання [9].

II. Стадія усвідомлення (фаза вивчення нового матеріалу) – забезпечення умов для обмірковування учнем матеріалу. На цьому етапі відбувається безпосереднє ознайомлення учнів з новою інформацією шляхом: читання тексту, перегляду відеофільму, прослуховування лекції, виконання експерименту тощо. Учитель стимулює діяльність учнів, заохочує такі методи, як аналіз, синтез і порівняння.

III. Стадія рефлексії (фаза розмірковування) – «привласнення» знання учнями. Діяльність учнів на цій фазі полягає в тому, що вони індивідуально чи колективно складають список нової інформації, яку отримали; розповідають її одне одному, записують вивчене; складають схеми, таблиці, малюнки за темою й пояснюють новий матеріал класу.

На цьому етапі вчитель вирішує два важливі завдання: спонукає учнів висловлювати своїми словами отриману інформацію, бо ми краще запам'ятовуємо те, що формуємо в особистому контексті; сприяє обміну ідеями між учнями, у результаті чого збагачується словниковий запас і активізуються здібності до самовиявлення.

Використання на даному етапі різноманітних засобів інтегрування нової інформації призводить до більш гнучких конструкцій, які можна ефективніше й більш цілеспрямовано застосовувати в майбутньому [7].

Розвиток критичного мислення досягається застосуванням різних методичних стратегій, які використовують на окремих етапах уроку біології. Найчастіше використовують такі стратегії, як:

- «мозкова атака» (на стадії релаксації);
- асоціювання (на стадії евокації). Так, на уроці біології в 6 класі, вивчаючи тему «Значення грибів у природі та житті людини» учні складають асоціативний куш;
- джигсоу (на стадії осмислення). Так, у процесі вивчення теми «Вплив алкоголю, наркотиків, токсинів на нервову систему й поведінку людини» у 8 класі працює чотири групи на уроці. Перша група досліджує вплив алкоголю, друга – вплив наркотиків, третя – вплив токсинів, четверта – наслідки й профілактику вживання алкоголю й наркотиків.
- сенкан (на стадії рефлексії);
- есе (на стадії рефлексії).

Сьогодні найбільш ефективним засобом соціалізації учнів у процесі навчання є інтерактивні технології.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, де створюються комфортні умови для навчання, за яких учень відчуває свою успішність, інтелектуальну самостійність, має можливість самореалізуватися.

Визначення О. Пометун та Л. Пироженко: «Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці)...»

Під час інтерактивного навчання учень стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку (це особливо важливо для старшокласників). Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності. Завдяки ефекту новизни та оригінальності інтерактивних методів при правильній їх організації зростає цікавість до процесу навчання [5].

Інтерактивні методи навчання є частиною особистісно-зорієнтованого навчання, оскільки сприяють соціалізації особистості, усвідомлення себе як частини колективу, своєї ролі і потенціалу.

До інноваційних технологій викладання біології відносяться і проектна.

Проектна технологія передбачає створення вчителем таких умов під час навчального процесу, за яких його результатом є вдосконалення індивідуальності учня, його потенціальних здібностей, виховання мотивації, особистісних та вольових якостей: самостійності, цілеспрямованості, організованості в роботі.

Під час вивчення біології слід розкривати практичну цінність вивчення науки, формувати вміння учнів самостійно конструювати свої знання. Метод проектів завжди зорієнтований на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну чи групову, яку учні виконують на протязі означеного відрізка часу; завжди передбачає вирішення якоїсь проблеми, яка вимагає інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її вирішення. Результати виконання проектів повинні бути відчутними; якщо це теоретична проблема, то конкретне її вирішення, якщо практична – конкретний результат.

Готуючись до уроку за методом проектів, учитель має чітко усвідомлювати, який проект він запропонує учням.



Проект – це «п'ять П»: проблема – проектування – пошук інформації – продукт – презентація.

За ознакою домінуючого методу розглядаються такі типи проектів: творчі, інформаційні, ігрові, дослідницькі.

Дослідницькі проекти цілком підпорядковані логіці дослідження й мають структуру, наближену або повністю відповідну справжньому науковому дослідженню (аргументація, актуальність теми, визначення проблеми й об'єкта дослідження, окреслення завдань, методів дослідження, джерел інформації, висунування гіпотез, визначення шляхів їх розв'язання, обговорення отриманих результатів, їх оформлення).

Творчі проекти не мають детально опрацьованої структури діяльності учасників. Вона лише накреслюється й розвивається відповідно до жанру й форми кінцевого результату (спільна газета, відеофільм, інсценізація).

Ігрові проекти також не мають чіткої структури. Вона визначається під час опрацювання учасниками проекту ролей, зумовлених його характером і змістом (історичні особи, вигадані герої, які імітують офіційні та ділові стосунки) [10].

Інформаційні проекти зорієнтовані на збирання інформації, мають чітку структуру (мета, актуальність, методи отримання й обробки інформації, оформлення результатів та їх презентація).

Завдяки проектному методу навчання учні усвідомлюють усю технологію розв'язання задач – від постановки проблеми до отримання результату. Так досягається зв'язок теоретичних знань із практичними вміннями.

Термін реалізації проекту – два-чотири уроки, тобто один-два тижні. Роль учителя в його здійсненні домінуюча, але це керування є пізнавальним, дослідним процесом, результатом (продуктом дослідження) якого стануть висновки (знання), здобуті учнями самостійно й засновані на власному аналізі [6].

Так, у 10 класі учні можуть створювати проект на тему «Віруси». Завдання до початку проекту – вивчити:

1. Історію відкриття.
2. Особливості будови та хімічного складу.
3. Види вірусів.
4. Життєдіяльність вірусів.
5. Вірусні хвороби та їх профілактику.

Учні представляють проекти в різних формах: презентації, газети. Після виступу кожної групи з'ясовують враження від відповідей, проводять рейтингове оцінювання з урахуванням таких критеріїв, як наукова достовірність, уміння самостійно знаходити інформацію, послідовність, переконливість, логічність, оригінальність, творчий підхід, уміння працювати у групі.

Певне місце в системі методів навчання має технологія ігрового навчання, що включає імітаційні ігри, які відтворюють реальну або гіпотетичну ситуацію. Поняття «імітаційна гра» охоплює і більш вузькі поняття: ділова гра, рольова гра, операційна гра, метод інсценування з використанням консультантів і педагогічних програмних засобів для персональних комп'ютерів.

Функції навчальної гри: розширює кругозір; учні використовують знання, вміння й навички на практиці; розвиває пам'ять, мислення, увагу, фантазію, уяву, творчі здібності тощо. Ігри виховують самостійність, формують певні естетичні та світоглядні позиції, співробітництво, комунікабельність. Ця технологія сприяє підвищенню інтересу учнів до різних видів навчально-пізнавальної активності [4].

Етапи підготовки та проведення навчальної гри:

1. Підготовчий етап. Розробляється сценарій, план гри, даються консультації, інструкції, готується матеріальне забезпечення.

2. Етап проведення гри. Залежно від типу вводять різні рольові позиції гравців: організатор, координатор, критик, тренер, ініціатор, консерватор тощо. Наприклад, під час вивчення в 11 класі теми «Глобальні екологічні проблеми сучасності» учні, виконуючи різні ролі (демограф, ґрунтознавець, біолог, еколог тощо), відстоюють позиції свого персонажу та висловлюють свої думки щодо розв'язання даних проблем сучасності.

Практикується групова робота над завданнями, міжгрупові дискусії (наприклад, в 11 класі в темі «Біотехнології» пропонує дискусію з питань, які стосуються клонування, де учні висловлюють своє бачення з даної проблеми та з'ясовують, гуманне чи антигуманне клонування організмів).

3. Етап аналізу, обговорення та оцінки результатів гри. Тут виступають експерти, учні обмінюються думками. Учитель підсумовує досягнуті результати, відмічає помилки.

Ефективність гри значною мірою залежить від низки факторів, серед яких найголовнішими є такі:

- чітко продумана мета;
- здійснення мотивації ігрової діяльності;
- чітка організація підготовки, проведення і підбиття підсумків;
- постановка пізнавальних і проблемних запитань у процесі гри;
- залучення всіх учнів класу;
- тривалість не більше однієї навчальної години [9].

На уроках біології ігрові технології повинні посідати своє чинне місце, оскільки введення дидактичних ігор є засобом створення на уроках таких ситуацій, що збуджують думку і стимулюють творчу ініціативу, а особливістю гри є створення умов, не властивих традиційному навчанню.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Верещагіна Г.Д. Впровадження інноваційних технологій на уроках біології з використанням опорних конспектів (методичний посібник). - Харцизька українська гімназія з класами загальноосвітньої школи I ступеня, 2011 р. – 50 с.
2. Евдокимов В.И., Олейник Т.А., Горькова С.А., Микитюк М.В. Практикум по развитию критического мышления. Харьков.: Торнадо, 2002. – 144 с.



3. Коваль М.С. Роль мультимедійних та інформаційних технологій на практичних заняттях із спеціальних дисциплін // Педагогіка та психологія професійної освіти. – 2009. – № 6. – С.70-76.
4. Кларін М. В. Інновації світової педагогіки: Педагогічний центр "Експеримент", 1998. – 180 с.
5. Митник О., Шпак В. Народження нестандартного уроку // Поч. школа. 1997. – №12. – С.11-23.
6. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2003. – 192 с.
7. Пехота О.М. Освітні технології. Київ: А.С.К., 2004. – 256 с.
8. Рачинська І.М. Технологія формування та розвитку критичного мислення. Харків: Основа, 2013. – 128 с.
9. Руснак Т.М. Сучасні технології навчання. Харків: Основа, 2007. – 95 с.
10. Технологічні підходи до проектування уроку /І.І. Зайцева, Г.Д. Довгань, О.Є. Шматько, Н.О. Аніскіна, Л.М. Дементьєва, В.М. Андрєєва // Проектуємо урок разом. Ч.1. Урок 4. – 2006. – С. 17–29.

Яна ОСИПОВА

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – професор, доктор педагогічних наук,

заслужений вчитель України Калініченко Н.А.

Сучасний ринок праці та сучасний світ загалом потребує особистостей, які володіють певними знаннями і навичками, вмінням застосовувати їх на практиці, ініціативністю й здатністю до творчої діяльності, вмінням приймати самостійні рішення, критично мислити, розвинутою екологічною свідомістю.

Реформа освіти в Україні наразі передбачає її перебудову шляхом запровадження в освітню практику інтерактивних технологій, адже саме вони дозволяють створити максимально сприятливі умови для розвитку й саморозвитку особистості школяра, виявлення й активного використання його індивідуальних особливостей у навчальній діяльності, формування в учня основних предметних компетентностей.

У контексті комунікативного й особистісно-діяльнісного підходів до навчання впродовж останнього десятиліття в освіті актуалізувалась тенденція до активного використання інноваційних педагогічних технологій на заняттях з біології. При реалізації інтерактивних технологій навчання відбувається співнавчання, взаємонавчання, де учень і педагог є рівноправними суб'єктами. Такий підхід до навчання не є новим для української школи, але запроваджувався він без належного теоретичного осмислення, методичного забезпечення й експериментальної перевірки [1; 5]. Зокрема, у навчанні біології у старшій школі такі теоретико-методологічні напрацювання є епізодичними.

На сьогодні дослідниками конкретизовано сутність основних понять і методів інтерактивного навчання. Невирішеною лишається проблема обґрунтування ефективності використання інтерактивних методів навчання на уроках біології у старшій школі, що й робить актуальним наше дослідження.

Метою статті є аналіз теоретичного обґрунтування й експериментальна перевірка ефективності використання інтерактивних методів навчання на уроках біології у старшій школі, зокрема у контексті формування предметних компетентностей. Результати дослідження можуть стати основою для подальшого вивчення особливостей застосування інтерактивних методів та технологій у старшій школі, зокрема на уроках біології.

Інтерактивні технології – це неваріативні способи реалізації змісту навчання, які передбачають чітко спланований процес та результат інтеракції й відображають суть інтерактивної моделі взаємодії, що має своїм змістом постійну активну взаємодію всіх учасників навчального процесу. Основні їх види вирізняють за: формою й метою заняття (технології кооперативного, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, відпрацювання дискусійних питань), підходом до спілкування (пізнавальні, мотиваційні, інформаційні, регулятивні) тощо.

Застосовуючи інтерактивні методи і технології навчання, педагог на уроці повинен моделювати реальні життєві ситуації, організовувати опрацювання школярами різних матеріалів в парах або малих групах, використовувати ділові та рольові ігри, організовувати опрацювання дискусійних та проблемних завдань у групах або в загальному колі. На думку О. Пишко, це сприяє формуванню у них умінь і навичок, ціннісної системи, створенню атмосфери співпраці, творчої взаємодії під час навчання. Оскільки зміст предмета біології повинен бути не кінцевою метою діяльності педагога, а лише засобом розвитку учня, інтерактивні методи навчання є продуктивними, адже вони сприяють тому, що школярі опановують усі рівні пізнання, розвивають рефлексію і критичне мислення, уміння розв'язувати проблеми [4].

Актуальність застосування зазначених навчальних методів на уроках біології зумовлена також тим, що на сучасному етапі відбувається стрімкий розвиток біології та багатьох її галузей, підвищується рівень складності біологічних знань, що становить для вчителя значні проблеми. Перехід до інтерактивної форми навчання у біології змінює, перш за все, ставлення учнів до предмета, зацікавлює їх інформацією та спрощує її сприйняття. Н. Апанчук вважає, що такий перехід приводить у дію головний закон засвоєння знань: «сприйняття – осмислення – запам'ятовування – практичне застосування». Дослідниця вказує на безпосередню залежність ефективності засвоєння знань від активності учасників навчального процесу. Оскільки при введенні інтерактивних технологій на уроках біології учень не лише слухає матеріал, а й сам активно працює – намагається відшукати логічне пояснення певного явища й пояснити однокласникам або вчителю власну точку зору. Таку зміну учнівської позиції і варто вважати основною метою інтерактивного навчання [5]. На уроках доцільно використовувати різні форми та методи організації роботи школярів, які дозволяють розкрити зміст запропонованої вчителем теми та розвинути інтерес, особистісну сферу учня, його активність. Втім, слід чергувати різні види робіт, типи завдань і вправ, щоб не стомлювати учнів і не викликати в них апатію. Роботу



можна урізноманітнювати шляхом моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільного вирішення проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації.

В ході експериментального дослідження ми з'ясували ефективність використання інтерактивних методів навчання на уроках біології у старшій школі. З цією метою відслідковували рівень предметних компетентностей десятикласників до початку проведення експериментальної роботи. Проаналізувавши одержані дані, в подальшому ми порівнювали їх із результатами, отриманими після впровадження інтерактивних методик навчання у експериментальному класі. На основі порівняння даних, отриманих на початку й наприкінці експерименту, ми, власне, й з'ясували доцільність впровадження інтерактивних методів та технологій на уроках біології у старшій школі.

На констатувальному етапі експериментального дослідження нами було проведено анкетування для учнів, яке передбачало заповнення учнем анкети після уроків біології. Така рефлексія надала змогу встановити, наскільки методи, технології, форми навчальної діяльності були цікавими, корисними для школярів.

На основі отриманих даних можемо стверджувати, що, за оцінками учнів, на початку уроку майже третина з них мали негативний настрій, а наприкінці уроку – більше ніж половина школярів. Це свідчить, що якість уроку не є задовільною, адже спосіб його проведення викликає негатив в учнів. Крім того, форма подачі навчального матеріалу (і, як результат, його зміст) майже половиною учнів оцінена як важкодоступна. При цьому, як вказують самі учні, під час уроку більше ніж половина з них були пасивними, а третина лишилася незадоволеною власною роботою на уроці. Домашнє завдання більшість школярів оцінили негативно. Отже, за результатами анкети для учнів, можна стверджувати, що якість навчання біології в досліджуваному класі до початку формуального експерименту не була високою.

По-друге, вчителю біології, після кожного з уроків, проведених ним до формуального експерименту, також запропоновано заповнити анкету – виставити школярам оцінки, які визначали рівень сформованості в них конкретних предметних компетентностей: знання навчального матеріалу; логічність, точність, аргументованість думки; самостійність; володіння основними вміннями дослідницької діяльності; вміннями застосовувати здобуті знання й реалізувати набуті навички та вміння на практиці.

На основі отриманих результатів зробили висновок про те, що до початку формуального експерименту лише у трьох учнів виявлено високий рівень сформованості предметних компетентностей, у семи учнів – достатній, а в двох учнів – середній рівень. Тобто уроки біології до застосування інтерактивних технологій не забезпечували на високому рівні розвиток у школярів основних предметних компетентностей. Саме тому актуальним є проведення нами експериментальної роботи зі впровадження інтерактивних методів навчання біології в 10 класі.

На формуальному етапі експериментального дослідження ми працювали з класом, використовуючи на уроках біології інтерактивні методи та технології з метою підвищення успішності учнів.

В ході проведення експериментальної частини дослідження нашими завданнями були: навчати школярів аналізувати, мислити, робити висновки, а не просто відтворювати певний навчальний матеріал; розвивати свідоме ставлення до навчання, сприяти їхній позитивній мотивації до пізнавальної діяльності та формування потреби у пізнанні, самовдосконаленні та самореалізації; сприяти створенню самодостатньої особистості, яка здатна впоратися з життєвими труднощами.

Після повторного проведення опитування і аналізу отриманих результатів можна зробити висновок про те, що після проведення формуального експерименту у семи учнів виявлено високий рівень сформованості предметних компетентностей, а в шести учнів – достатній; в жодного зі школярів не виявлено початкового або середнього рівня. Тобто уроки біології, на яких застосовано інтерактивні методи та технології, забезпечили на високому рівні розвиток у школярів основних предметних компетентностей. Саме тому ми вважаємо, що впровадження інтерактивних технологій на уроках біології в 10 класі є ефективним.

Для того, щоб перевірити правильність попередніх висновків, за якими якість уроків біології підвищується за умови використання в навчальному процесі інтерактивних методів та технологій, проведемо порівняння показників, отриманих до і після експериментальної роботи (застосування інтерактивних технологій) (рис. 1).

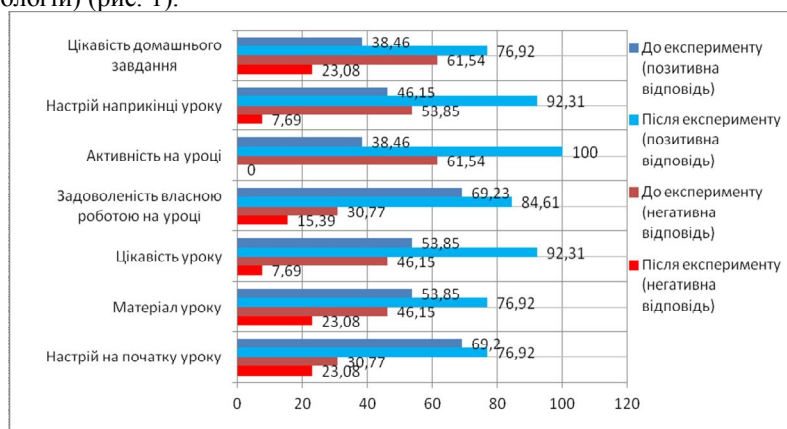


Рис. 1. Учнівська рефлексія якості уроків біології, до і після експерименту (% учнів)



На основі узагальнення можемо провести порівняльний аналіз учнівських оцінок якості уроків біології до і після проведеної експериментальної роботи:

- настрої на початку уроку: до експерименту у 69,2% учнів був «добрий» настрій, після – у 76,92%, тобто відповідний настрій незначною мірою покращився завдяки впровадженню інтерактивних технологій;
- матеріал уроку: до експерименту 53,85% учнів оцінювали навчальний матеріал як «легкий», після експерименту – 76,92%, тобто близько чверті учнів інтерактивні методи й технології навчання надали змогу краще сприйняти і зрозуміти відповідний матеріал;
- задоволеність власною роботою на уроці: до експерименту 69,23% учнів були задоволені власною роботою на уроці, після експерименту нею були задоволені 84,61%, тобто зросла самооцінка учнів у контексті навчальної діяльності, що також є позитивним наслідком;
- активність на уроці: до експерименту 38,46% учнів зазначили, що були активними на уроці, після – 100% зазначили, що проявляли активність, тобто спостерігається контраст між рівнем такої активності, що свідчить на користь ефективності використання інтерактивних технологій;
- настрої наприкінці уроку: до експерименту лише 46,15% учнів зазначали, що наприкінці уроку їхній настрій «покращився», а після – 92,31% засвідчили таке покращення, тобто інтерактивні технології позитивно сприймаються учнями;
- цікавість домашнього завдання: до експерименту 38,46% учнів зазначили, що домашнє завдання їм «здалося цікавим», а після – 76,92%, тобто навіть у цьому аспекті запропонована нами методика є результативною.

Порівняємо також ті оцінки, які дав учитель рівню сформованості предметних компетентностей учнів досліджуваного класу до і після експерименту. Таке порівняння виконано на рис. 2.

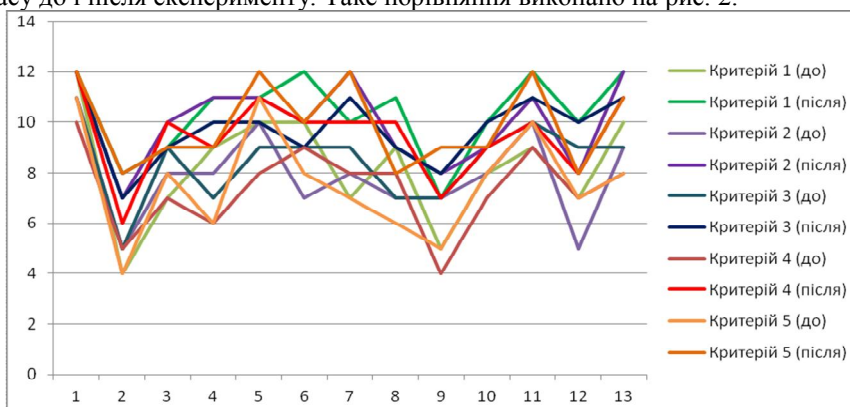


Рис. 2. Оцінка вчителем сформованості предметних компетентностей учнів, до і після експерименту (у балах)

Можемо здійснити порівняльний аналіз рівня сформованості предметних компетентностей учнів досліджуваного класу до і після експерименту:

- знання навчального матеріалу: до експерименту у 4 учнів зафіксовано високий рівень, у 7 учнів – достатній, у 2 – середній; після експерименту у 10 учнів – високий, у 3 – достатній і в жодного учня не виявлено середнього рівня сформованості відповідної предметної компетентності, що свідчить про ефективність експериментальної методики;
- логічність, точність, аргументованість думки: до експерименту у 3 учнів спостерігався високий рівень, у 8 – достатній, у 2 – середній; після експерименту у 8 учнів встановлено високий, у 5 – достатній рівень сформованості відповідної предметної компетентності, тобто інтерактивні технології сприяють розвитку останньої;
- самостійність: до експерименту у 2 учнів виявлено високий рівень, у 10 – достатній і в 1 учня – середній; після експерименту у 8 учнів виявлено високий, а в 5 – достатній рівень сформованості відповідної предметної компетентності, тобто інтерактивні технології сприяють розвитку учнівської самостійності, здатності формувати власну позицію тощо;
- володіння основними вміннями дослідницької діяльності: до експерименту лише в 1 учня було виявлено високий рівень, у 9 – достатній, а в 3 – середній; після експерименту у 9 учнів – високий, а в 4 – достатній рівень володіння основними вміннями дослідницької діяльності, тобто впроваджена нами методика позитивно впливає на формування вказаної предметної компетентності;
- вміння застосовувати набуті знання, вміння і навички на практиці: до експерименту у 3 учнів встановлено високий рівень, у 6 – достатній, у 4 – середній; після експерименту у 6 учнів виявлено високий, а в 7 – достатній рівень сформованості вказаної предметної компетентності.

Узагальнюючи, зазначимо, що впровадження інтерактивних методів та технологій навчання на уроках біології у старшій школі є ефективним, адже відповідні технології не лише сприяють розвитку предметних компетентностей учнів, а й підвищують зацікавленість учнів навчальним матеріалом, їхню активність під час уроку, викликають у школярів позитивне ставлення до навчального предмету. Цей висновок підтверджують результати діагностування (для учнів і вчителя), проведеного до і під час здійснення експериментальної роботи.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Тирон Т. І. Інноваційні технології на заняттях біології. Доповідь [Електронний ресурс] / Тетяна Іванівна Тирон. – 2014. – Режим доступу: http://nurse.net.ua/images/stories/Docs/Innovation_technologies.pdf
2. Гуржій А. М. Засоби навчання: Навчальний посібник / А. М. Гуржій, О. Ю. Жук, В. П. Волинський. – К., ІЗМН, 1997. – 208 с.
3. Інтерактивні методи навчання у підготовці спеціалістів для банківської системи України: [зб. наук. праць]. – Суми-Харків, 2001. – 250 с.
4. Пишко О. Л. Інтерактивні методи навчання як спосіб розвитку творчих здібностей учнів на уроках історії та правознавства [Електронний ресурс] / О. Л. Пишко // Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. – 2014. – Випуск №1(22). – Режим доступу: www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2257
5. Апанчук Н. В. Використання інтерактивних технологій [Електронний ресурс] / Н. В. Апанчук // Блог вчителя біології Апанчук Наталії Володимирівни. – Режим доступу: <http://apanchuk.blogspot.com/p/blog-page.html>

Катерина ОСІПОВА

АПРОБАЦІЯ ПОЖИВНИХ СЕРЕДОВИЩ ДЛЯ ЛАБОРАТОРНОГО КУЛЬТИВУВАННЯ НЕМАТОД TURBATRIX ACETI

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – доктор біологічних наук, доцент Гулай О.В.

Круглі черви – одна з найбільш поширених груп тварин на планеті. Вільноживучі види населяють моря, прісні водойми, ґрунти; паразитичні – органи й тканини багатьох рослин, тварин і людини. Вони паразитують навіть у паразитах, наприклад, члениках цестод, і належать до надпаразитів. Яйця круглих червів розсіюються в зовнішньому середовищі, переносяться вітром, водою, що сприяє їхньому широкому розповсюдженню. Відомо понад 20 тис. видів круглих червів, які з них близько 1500 видів представлені у фауні України. Філогенетично вони пов'язані з плоскими червами [1, ст.5-15].

Нематоди – досить численний клас (близько 20 тис. видів) первиннопорожнинних тварин розмірами від 80 мкм до 8 м (паразит плаценти кашалотів *Placentonema gigantissima*). Ці тварини пристосувалися до найрізноманітніших умов життя. Величезна кількість нематод заселяє дно морів та океанів, мешкає в лиманах, прісних водоймах, ґрунті, рештках рослин і тварин. Вважають, що третина з них є паразитами людини, тварин і рослин [1, ст.5-15].

Поширення різних паразитичних видів нематод та рівень ураження ними культур і посівів залежить від декількох чинників. Зокрема, від регіональних особливостей. В районах зерновиробництва, де питома вага зернових перевищує 60%, на коренях злакових рослин паразитує вівсяна нематода (*Heterodera avenae* Wollenweber, 1924). В Україні цей вид поширений в Сумській, Харківській, Вінницькій, Волинській, Івано-Франківській, Чернівецькій, Житомирській, Київській, Миколаївській, Хмельницькій та Одеській областях. У традиційно старих районах буряківництва, а зараз і в районах вирощування ріпаку, основним патогеном є бурякова нематода (*Heterodera schachtii* Schmidt, 1871). На сьогодні вона поширена у 18 областях. У культурах картоплі найбільш шкідливими є золотиста картопляна нематода *Globodera rostochiensis* (Wollenweber, 1923) Behrens, 1975, а також бульбова картопляна нематода *Ditylenchus destructor*, що поширені в 16 областях України, але потенційно можуть зустрічатися в усіх зонах картоплярства [1, ст.5-15].

В Україні зареєстровано близько 500 видів паразитичних нематод, серед яких є паразити людини. Людська аскарида (*Ascaris lumbricoides*), що належить до ряду Аскариди (*Ascaridida*). Частіше зараження цим паразитом спостерігається у дітей та підлітків. Місцем локалізації дорослих аскарід є тонкі кишки господаря. Гострик дитячий (*Enterobius vermicularis*) – представник ряду Оксіуриди (*Oxyurida*) мешкає в тонких і товстих кишках людини (найчастіше в дітей) у різних географічних широтах, спричинюючи захворювання ентеробіоз [2, ст. 338]. Із інших паразитичних круглих червів відомі Волосоголовець (*Trichocephalus trichiurus*), що належить до ряду Мермітиди (*Mermithida*) й зустрічається в сліпій і товстій кишках людини, спричиняючи хворобу трихоцефальоз; трихінела (*Trichinella spiralis*) [3, ст.15-16].

Проте, більшість нематод – це вільноживучі організми. Так, у фауні України виявлено понад 500 видів цих тварин (більше 300 прісноводних і 200 морських). Нематоди, що живляться бактеріями беруть активну участь в очищенні водойм. Крім того, личинки деяких видів прісноводних вільноживучих ґрунтових нематод здатні паразитувати на безхребетних, що завдають шкоди людині й сільському господарству. Нематода оцтова (*Turbatrix acetii*, синонім *Anguillula acetii*) – вид нематод з червоподібною формою тіла, які живуть у фруктах, в яких відбувається оцтове бродіння, і в оцті. В природних умовах зустрічаються в цукрі, спиртовмісній масі [4, ст.100-102]. Оцтових нематод часто використовують у різноманітних видах біологічних досліджень, тому культивування цих круглих червів проводять у багатьох лабораторіях світу. У зв'язку з цим актуальною є розробка, апробація та порівняння поживних середовищ для ведення культур оцтових нематод.

Мета роботи. Апробація, порівняння ефективності різних прописів поживних середовищ та підбір оптимальних температурних режимів для лабораторного культивування оцтової нематоли.

Матеріали та методи досліджень. У ході досліджень порівнювали 3 поживні середовища наступного складу:

Поживне середовище № 1 містило 3 чайні ложки перемелених вівсяних пластівців до яких додали 50 мл окропу. Отриману суміш ретельно перемішували.

Поживне середовище №2 містило у своєму складі коров'яче молоко – 30 см³ та м'якуш білого хліба розміром 2x2 см. Хліб розмочували у молоці до консистенції «каші».



Поживне середовище №3 розроблено на основі складників середовища №2 до яких додано подрібнену моркву 20 г.

Нематод культивували у пластикових контейнерах об'ємом 50 см³ на дно яких вносили 25 г поживного середовища. Оскільки кришки герметично закривались, для доступу повітря у них робили декілька невеликих отворів. Ємності розміщували за температур 12, 18 та 26°C у приміщенні без впливу прямих та розсіяних сонячних променів. У ємності, що містили один з типів поживного середовища, вносили культуру нематод однаково за об'ємом та кількістю тварин. Через 10 діб визначали вміст нематод у кожному з типів поживних середовищ. Дослідження проводились у 10 кратній повторюваності для кожного з поживних середовищ.

Для підрахунку нематод відділяли від поживного середовища у якому ці тварини розвивались. З контейнера у якому культивували черв'як відбирали пробу вагою в 0,1 г і поміщали її у мірний стаканчик, що містив 50 см³ 0,85% розчину натрію хлориду. Підготовлену таким чином пробу відстоювали 5 хв, впродовж яких нематоди осідали на дно. За необхідності процедуру повторювали. Після цього нематод фіксували рідиною Барбагалло [5, ст. 120].

Фіксованих нематод поміщали у чашку Петрі діаметром 5,5 см і підраховували за допомогою стереоскопічного мікроскопа (МБС-10) використовуючи 8^x окуляр з сіткою. Ціну поділки сітки при певному збільшенні мікроскопа та площу квадратів окулярної рамки визначали за допомогою об'єкт мікрометра ОМО. Вміст нематод у середовищі перераховували з розрахунку на 1 г середовища.

Результати досліджень та їх обговорення

Культивування нематод впродовж 10 діб на поживному середовищі №1 показало, що розвиток цих тварин відбувався за усіх температурних умов експерименту (табл. 1). Найвищі показники росту культур спостерігались за температури 26°C, при цьому середній вміст нематод на 1 г середовища становив $13,3 \times 10^3$ екз. За температури 18°C вміст нематод у середовищі був у 2,4 рази нижчим у порівнянні з пробами, що утримувались за температури 26°C. Найнижчі показники накопичення культур нематод відмічені у зразках, що культивувались за температури 12°C – у 6 разів менше від максимальних для цього типу поживного середовища.

Показники накопичення нематод у культурах, що вирощувались на поживному середовищі №2 представлені у таблиці 2. Звертає на себе увагу закономірність, що була виявлена в експериментах із поживним середовищем №1.

Таблиця 1

Вміст нематод при культивуванні їх на поживному середовищі №1 за різних температурних режимів

№ проби	Вміст нематод, екз $\times 10^3$ /г		
	12°C	18°C	26°C
1	2,0	5,5	12,7
2	1,9	5,2	12,5
3	2,4	5,6	13,1
4	2,8	5,9	14,2
5	3,1	6,1	13,8
6	2,3	5,8	12,7
7	1,2	4,9	14,1
8	1,8	6,4	12,9
9	2,9	5,3	14,3
10	1,2	5,0	12,8
М*	2,2	5,6	13,3

*Примітка, тут і далі М – середнє арифметичне

Середній вміст нематод у пробах був найвищим за температури культивування 26°C, при зменшенні температури до 18°C їх кількість у пробах знижується приблизно у 2,6 рази. Якщо ж культури нематод утримувати за температур 12°C їх вміст буде нижчим від максимального у 6 разів.

Таблиця 2

Вміст нематод при культивуванні їх на поживному середовищі №2 за різних температурних режимів

№ проби	Вміст нематод, екз $\times 10^3$ /г		
	12°C	18°C	26°C
1	2,3	4,1	11,7
2	1,4	3,8	10,4
3	2,0	5,5	12,2
4	1,7	3,3	9,8
5	1,5	4,7	13,0
6	2,2	5,1	10,6
7	2,9	3,9	11,1
8	1,2	5,6	12,3
9	1,6	3,5	10,5



10	2,5	4,4	12,5
M*	1,9	4,4	11,4

Здатність нематод розвиватись на поживному середовищі №3 була доведена результатами наших експериментів (табл. 3). Як і в попередніх випадках, найвищі показники розвитку культур нематоди демонстрували за вирощування при температурі 26°C. Зниження температури культивування на 8°C до значення 18°C спричинило зменшення показників вмісту нематод у 3,1 рази від максимального у цій серії експериментів. Також нашими дослідженнями доведено, що розвиток оцтових нематод на поживному середовищі №3 за температури 12°C затримується у порівнянні з культурами, що розвивались при 26°C у 8 разів.

Порівняння експериментальних даних показало, що 26°C є найбільш сприятливим температурним режимом для культивування оцтових нематод. У всіх серіях експериментів вміст нематод за цієї температури було найвищим.

Таблиця 3

Вміст нематод при культивуванні їх на поживному середовищі №3 за різних температурних режимів

№ проби	Вміст нематод, екз×10 ³ /г		
	12°C	18°C	26°C
1	0,8	3,1	7,9
2	1,1	2,4	8,6
3	0,5	2,9	7,7
4	0,8	1,7	9,1
5	1,5	2,2	8,4
6	1,3	3,3	7,0
7	0,4	1,9	8,2
8	0,7	2,5	8,8
9	1,2	2,9	7,5
10	1,4	3,0	7,4
M*	1,0	2,6	8,1

Показники щільності культур нематод в залежності від типу поживних середовищ розподілились наступним чином: найвищі значення були відмічені для культур, що розвивались у середовищі №1. Дещо нижчими були показники щільності культур цих тварин на поживному середовищі №2. Найбільш низкими виявився вміст нематод, у поживному середовищі №3. Необхідно відмітити – у деяких зразках із поживним середовищем №3, особливо за високих температур культивування відмічений розвиток пліснявих грибків, що не допустимо при лабораторному утриманні нематод.

Таким чином, в результаті проведення серії експериментів із апробації різних типів поживних середовищ для лабораторного утримання оцтових нематод за визначених температурних режимів культивування нами отримані результати, що дають можливість зробити наступні висновки.

Висновки

1. Культури оцтової нематоди найкраще розвиваються на поживному середовищі № 1, що містить подрібнені вівсяні пластівці.

2. Оптимальною температурою для культивування нематод в лабораторних умовах є 26°. За цих показників температури в усіх апробованих поживних середовищах накопичення культури черв'як було найбільшим.

3. За необхідності тривалого збереження культури черв'як між дослідженнями, а також з метою зменшення кількості пересівів і затрат праці доцільно утримувати черв'як за температури 12° С.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Брудастий, А. Н. Мир паразитов и некоторые вопросы теории паразитизма / А. Н. Брудастий // Паразитология. Теоретические и прикладные проблемы. – Киев : Наукова думка, 1985. – С. 5-15.
- Ятусевич, А. И. Паразитология и инвазионные болезни животных : учебник для студентов по специальности «Ветеринарная медицина» учреждений, обеспечивающих получение высшего образования / А. И. Ятусевич [и др.] – Минск : ИВЦ Минфина, 2007. – 580 с.
- Догель В.А. Зоология беспозвоночных: Учебник для ун-тов/Под ред. проф. Полянского Ю.И. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. школа, 1981. – 606 с.
- Брем А. Э. Жизнь животных Том I Млекопитающие / Альфред Эдмунд Брем., 1992. – 188 с.
- Довідник з диференціювання збудників інвазійних хвороб тварин / Пономар С.І., Гончаренко В.П., Соловйова Л.М. ; за ред. С.І. Пономаря. – К. : Аграрна освіта, 2010. – 327 с.

Олександр РИБАЛЬЧЕНКО

ПРОСТОРОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РЕЛІГІЙНОГО ТУРИЗМУ В СВІТІ ТА УКРАЇНІ

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
природничо-географічного факультету)*

Науковий керівник – кандидат географічних наук, доцент Онойко Ю.Ю.

Актуальність теми дослідження. Релігійний туризм займає не останнє місце у сфері туризму, а його актуальність та важливість в межах України зростає з кожним роком. Зокрема цьому сприяє те, що на території нашої держави є велика кількість сакральних споруд, які приваблюють паломників та туристів. Країни, які навчилися використовувати свій потенціал у сфері релігійного туризму, нині мають значні економічні та політичні дивіденди: отримують суттєві фінансові надходження, забезпечують охорону та



популяризацію культурної спадщини, розвивають політичні та культурні взаємозв'язки з іншими країнами тощо.

Однак без детального дослідження та оцінки історико-культурних об'єктів, які можуть бути використані під час розробки маршрутів релігійного туризму, без вивчення передового світового досвіду у цій сфері, не можливий ефективний розвиток даного напрямку туристської діяльності в Україні та Кіровоградській області.

Аналіз попередніх досліджень. Дослідженням релігійного туризму та особливостей його розвитку займалися такі українські науковці як Л. Безручко, Ю. Городиський, В. Сайчук, З. Сапелкіна, В. Патійчук, О. Любіцева, К. Мезенцев, Т. Божук, С. Кузик, Л. Ключко та інші.

Мета та завдання даного дослідження. Головна мета нашого дослідження полягала у розкритті просторових особливостей розвитку релігійного туризму на трьох масштабних рівнях: світовому, загальнодержавному (територія України) та регіональному (Кіровоградська область). Для досягнення зазначеної мети було заплановано з'ясувати суть поняття «релігійний туризм», його суттєві риси і суспільні функції, в загальних рисах проаналізувати ресурси релігійного туризму в світі, Україні та області, визначити новітні тенденції його розвитку, окреслити проблеми та перспективи становлення на сучасному етапі.

Викладення основного матеріалу дослідження. Релігійний туризм – це напрямок туристської діяльності, який пов'язаний із відвідування різноманітних сакральних споруд з паломницькою та пізнавальною ціллю [9]. При цьому термін «*паломницький туризм*» – дещо вужче поняття, оскільки його метою є подорож до відомих культових (сакральних) місць з метою поклоніння і участі в релігійних церемоніях, обрядах тощо [10]. Обов'язкова складова паломництва – духовний подвиг, подолання труднощів під час паломницьких подорожей. Тобто, учасники релігійного туризму відвідують екскурсії, споглядаючи та вивчаючи архітектурні стилі будівництва сакральних споруд, мистецькі об'єкти (ікони, скульптури) тощо. Паломницький туризм можна розглядати як різновид релігійного туризму.

Щоб уникнути непорозумінь, які виникають у науковій літературі при трактуванні «релігійного туризму», слід визначитися із соціальними групами людей, що беруть участь в даному виді туристської діяльності, за найбільш типовими категоріями [3]:

- паломники (підтримують усі релігійні обряди і конфесійні канони церкви);
- віруючі люди, що дотримуються правил і церковного статуту не так строго як паломники;
- туристи, котрі цікавляться культовим середовищем і пам'ятниками релігійної спадщини як об'єктами національної культури.

Паломництво та релігійний туризм виконують наступні *суспільні функції* [2]: *пізнавальну* (під час релігійних подорожей люди отримують нову інформацію щодо сакральних об'єктів, розширюють або й змінюють свій світогляд); *консолідує* (як правило сакральні та культові об'єкти є умовним центром, де зосереджується велика кількість віруючих та туристів); *комунікативну* (часто культові об'єкти є центрами суспільного життя); *лікувальну* (під час релігійних подорожей люди отримують зцілення чи хоча б переконані в цьому); *ресурсозберігає* (як правило, організатори релігійних подорожей зацікавлені та сприяють збереженню довкілля та сакральних об'єктів у їх початковому стані).

Релігійний туризм зароджувався ще в часи формування основних світових релігій: християнства, мусульманства, іудаїзму й буддизму. Туристичні потоки у світі, пов'язані з іншими релігіями, незначні. Щороку у світі більше 220 млн. осіб здійснюють паломництво, у т. ч. 150 млн. – християни, 50 млн. – мусульмани, буддисти, 20 млн. – представники інших віросповідань [3].

За кількістю й різноманітністю предметів культового поклоніння християнство випереджає інші релігії. Найпотужнішим ареалом концентрації християнських паломницьких об'єктів у світі є Ізраїль. Найбільша кількість сакральних об'єктів сконцентрована в містах Єрусалимі, Віфлеємі, Назареті, Табхі.

Найбільшим центром християнського паломництва та релігійного туризму є місто Рим (Італія). Щорічно його відвідують близько 8 млн. туристів. У межах Риму знаходиться держава-місто Ватикан – центр католицької церкви. В останні роки набуває популярності давній сухопутний паломницький шлях «Святого Якова». Цей шлях веде до могили апостола Якова в іспанському місті Сантьяго-де-Компостела та входить до числа пам'яток всесвітньої спадщини ЮНЕСКО. Популярність маршруту безперервно зростає: так, якщо у 1978 р. по ньому пройшли всього 13 осіб, то в 2016 р. – понад 262 тис. осіб [8].

До популярних православних центрів світу також належать свята гора Афон (Греція); храм святого Лазаря з його гробницею і мощами (Кіпр); монастир Сопочани із діючою церквою Святої Трійці та фресками XIII ст. (Сербія); церква Святої Софії, собор О. Невського і церква Святого Пантелеймона (Болгарія); Сіонський собор, храм Метехі, Монастир Святого Давида (Тбілісі); храм Светі-Цховелі та монастир Гелаті (Мцхета у Грузії); Києво-Печерська лавра (м. Київ, Україна); Почаївська Лавра (м. Почаїв, Україна); Олександрівська, Троїцько-Сергіївська церкви (Росія) та ін. [7].

Для католиків і протестантів найбільшими сакральними реліквіями є Істинний Хрест (Рим); Свята Кров (Брюгге, Бельгія); Терновий Вінець (Собор Паризької Богоматері, Париж, Франція); Лурд (Франція); Туринська плащаниця (Турин, Італія); Святі Цвяхи (Тонський коледж, Велика Британія); Ченстохово (Польща) тощо.

Відомими центрами паломництва є місця, де зберігаються частини хреста, на якому згідно Святого Письма був розп'ятий Ісус Христос, а також цвяхи та спис, яким його було проколото: Стамбул, Олександрія, Дамаск, Кіпр, Закавказзя (Грузія і Вірменія) та ін. [3].

Релігійний туризм серед мусульман має яскраво виражену паломницьку складову. Здійснити паломництво (хадж) у священні міста Мекку і Медину – є обов'язком для віруючих мусульман. Характерна



риса такого паломництва – різкий сплеск числа паломників саме під час хаджу, який буває раз у році та змінюється залежно від місячного календаря. Міста Мекку і Медину дозволено відвідувати тільки мусульманам, що обмежує екскурсійну складову, оскільки екскурсанти – як правило, представники інших релігій, не можуть спостерігати головні святині ісламу. Мекку і Медину щорічно відвідують близько 2 млн. паломників [7]. У Мекці побудована одна з найбільших мечетей у світі – Харам бейт Уллах. Усередині мечеті знаходиться святилище Кааба. Паломництво в Медину зазвичай поєднують з паломництвом до Мекки. У місті Медина похований Пророк Мухаммед.

Інші важливі мусульманські паломницькі святині – це Блакитна мечеть у Стамбулі (колишній Софійський собор); мечеть Омейядів в Дамаску; Золота мечеть у Багдаді; мечеть Ібн Тулуна і султана Хасана у Каїрі; мінарет Кутб Мінар і мечеть Кувват-Ул-Іслам у Делі [9].

Релігійний туризм та паломництво і в Україні за роки незалежності набирає значну популярність. Так монастирі й храми в Україні завжди були місцями духовного та культурного життя. Монастирські і храмові будинки збудовані до 18 століття були головними архітектурними пам'ятниками своєї епохи. Тому паломництво дає чудову можливість ознайомитися з історією, архітектурою, іконописом, ремісничими традиціями України. В Україні частка релігійного туризму в загальному туристичному потоці становить 8–10% [3]. Хоча досить складно зафіксувати точну кількість прихильників цього виду туризму, оскільки досить часто туристи обирають комбіновані тури, до яких включені водночас історичні, природні й сакральні об'єкти. На українському ринку туризму вже сформовані туристичні структури (фірми, агенції), які займаються практичною організацією поїздок як прочан так і екскурсантів, і які спеціалізуються на наданні послуг у сфері релігійного туризму. Організацією переважної більшості турів для прочан традиційно займаються структури, які діють при паломницьких відділах єпархій (це стосується християнських релігійних конфесій) та аналогічних структур інших релігійних конфесій (ісламської, буддистської та іншої направленості) [2; 7].

Найбільший паломницький потік з-за кордону до України формують іудеї, що прямують до синагог та цвинтарів Києва, Львова, Жовкви, Белза та представники однієї з гілок іудейства – хасиди, які відвідують Меджибіж, де працював і був похований засновник хасидизму Бел Шем Тов, могили Рабі Нахмана в Умані, Леві Цхака в Бердичеві, Мордехая Тверського в Житомирі, Іехія Міхеля у Новоград-Волинському та ін. [3].

Другим за кількістю учасників є паломницький потік до православної Києво-Печерської, Почаївської, Святогірської лавр та православних монастирів України: Троїцького, Єлецького Успенського, Данівського Георгіївського, Святотроїцького та інших [2].

Третім за величиною є потік прочан з Польщі до католицьких та греко-католицьких святинь. Об'єктами паломництва переважно виступають храми Львова, Жовкви, Белза, Білої Церкви, Бердичева, Полонного та інших міст переважно Західної України. Етнічні українці, які емігрували до Польщі під час комуністичних репресій, особливо часто відвідують релігійний комплекс у Зарваниці, який є одним із 15 духовних світових центрів, визнаних Вселенською Католицькою Церквою, а також Крехівський Василіанський монастир, Унівський монастир та інші святині Західної України [3; 10].

Найпопулярнішими паломницькими центрами на території країни є м. Київ (Свята Софія, Києво-Печерська лавра, Флорівський, Покровський, Михайлівський та інші монастирі Києва, Афонське подвір'я при храмі святителя Михаїла й інші святині); м. Почаїв (Свято-Успенська лавра) Кременецького району на Тернопільщині; м. Святогірськ (Святогірська Успенська лавра) Донецької обл.; м. Чернігів (Троїцький і Преображенський собори, Єлецький монастир, Антонієві печери тощо); Золотоноський жіночий монастир Черкаської обл.; Мгарський монастир Полтавської обл.; Покровський храм Луцька та Успенський собор Володимира-Волинського, Зарваницький монастир, що на Тернопільщині; Банченський, Хрещатицький, Кулівецький монастирі та чоловічий монастир Гореча на території Чернівецької області й інші.

Історично склалося, що Кіровоградська область не може конкурувати за потужністю сакрально-туристичного потенціалу з областями Західної України, до того ж тривалий час на території області більш інтенсивно панувала атеїстична ідеологія, що призвело до знищення релігійних святинь, які б могли сьогодні становити історичну та туристичну цінність.

За роки незалежності, а особливо з кінця ХХ ст., на території Кіровоградської області відроджуються старі та будуються нові культові об'єкти, що мають значну культурну й духовну цінність. Всі сакральні споруди, які є чи можуть бути об'єктами релігійного туризму, можна умовно поділити на три групи [7]:

- **збережені та відновлені** – це переважно церкви, які побудовані у XVIII-XIX ст. та на поч. ХХ ст., архітектурні пам'ятки, що мають історичну цінність; за часів радянської влади не зруйновані (або частково зруйновані) та використовувались не за призначенням (були зерносховищами, складами, клубами, конюшнями тощо); відновлення їх сакральної діяльності відбувалося в кінці ХХ століття; нині відремонтовані або потребують реставрації, функціонують;

- **новозбудовані** – це нові сакральні об'єкти, які збудовані в кінці ХХ або на початку ХХІ століть, або ті, які будуються зараз; побудовані переважно за спонсорські кошти з ініціативи громади, нині мають привабливі архітектурні форми;

- **не збережені, зруйновані** – це переважно старі церкви, які зруйновані під впливом атеїстичних вірувань за радянських часів, мають історичну цінність, але знаходяться в недіючому стані та потребують капітального ремонту чи реставрації.

Так цікавими для паломництва й релігійного туризму об'єктами з першої групи в межах Кіровоградської області є збережені та відновлені Свято-Богоявленський жіночий монастир (с. Диківка



Знам'янського району); Храм Івана Богослова (сmt. Голованівськ); Церква Ікони Казанської Божої Матері (с. Надєждівка Голованівського району); Хресто-Воздвиженський храм (с. Іскривка Петрівського району); Пречистенська церква (с. Ятрань Новоархангельського району); Свято-Покровська церква (село Нерубайка Новоархангельського району); Хрестовоздвиженська церква (с. Солгутове Гайворонського району); Храм Безсеребренників Косьми і Даміана (селище Салькове Гайворонського району); Покровська церква (с. Могильне Гайворонського району); Церква Святого Апостола Луки (с. Новоселиця Благовіщенського району); Свято-Покровський храм (с. Грушка Благовіщенського району); Церква Покрови Пресвятої Богородиці (с. Синька Благовіщенського району); Храм Святого Дмитра Миротворця (с. Великі Трояни Благовіщенського району) та ряд інших [1; 5; 6].

Прикладами об'єктів другої групи в регіоні можуть бути новозбудовані Церква Максима Сповідника (с. Суботці Знам'янського району); Церква Святого Кирила Єрусалимського залізничної станції «Голованівськ»; Свято-Володимирський храм (сmt. Новоархангельськ); Свято-Михайлівський храм (с. Межирічка Голованівського району).

До об'єктів третьої групи в області слід включити Спасо-Преображенську церкву (с. Талова Балка Світловодського району); Церква Зішестя Святого Духа (с. Браїлівка Світловодського району); Введенська церква (село Васине Знам'янського району); руїни жіночого монастиря (село Велика Чечелівка Новгородківського району) [1; 6].

У 2018 році в Бобринецькому районі місцева державна адміністрація розробила перший в області туристичний маршрут суто релігійними об'єктами «Пам'ятки християнської культури Бобринецького району» [1; 4]. Туристичний маршрут був розроблений в межах відзначення 1030-ї річниці хрещення Київської Русі-України. Унікальність та креативність проекту полягає в тому, що вперше в області на районному рівні розроблено маршрут, що охоплює всі місцеві архітектурні пам'ятки християнської культури. Маршрут включає такі сакральні об'єкти як Свято-Миколаївський храм, Свято-Вознесенський собор у Бобринці, чоловічий монастир Федора Студита в с. Сорочанове Микола-Бабанської громади, Свято-Михайлівський храм в Миколі-Бабанці, Свято-Троїцьких храм в Кетрисанівці та Свято-Покровський храм у Василівці [4].

На сьогодні в інших районах Кіровоградської області ще не розроблені маршрути релігійного туризму, хоча сакральні об'єкти обов'язково включені до туристичних маршрутів з пізнавальною, просвітницькою метою, а окремі храми є центрами паломництва віруючих з Центральної України. Встановлено, що західні райони Кіровоградської області володіють більшим потенціалом сакральних об'єктів, які можуть представляти цінність для паломництва та туризму, ніж східні чи центральні райони. Слід зазначити, що особливою атрактивністю серед туристів користуються пам'ятки культурної спадщини, які мають охоронний статус згідно законодавства України.

Висновки. Отже, Кіровоградська область має сприятливий історико-культурний потенціал для розвитку релігійного туризму, однією з форм якого є організація туристсько-екскурсійної діяльності даного спрямування. При організації релігійних (сакральних) турів необхідно враховувати особливості поліконфесійності релігійної сфери, щоб забезпечити в свою чергу толерантне відношення до різних релігійних конфесій, свободу віросповідання, продемонструвати різноманіття віровчень. Релігійний туризм в регіоні може проводитись також у рамках паломницьких турів та екскурсій на релігійну тематику.

Серед негативних факторів розвитку паломницьких турів в області виділяємо доволі низьку релігійність та поінформованість населення в цій сфері. Проведення екскурсій на релігійну тематику в регіоні потребує розробки цікавих маршрутів сакрального туризму та участі професійно підготовлених екскурсіводів. Розробка маршрутів релігійного туризму передбачає обов'язкове проведення комплексних досліджень історичної спадщини краю, зокрема її сакральної складової.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вісник Кіровоградщини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vk.kr.ua/putivnyk/tourist-objects/religious/4920-svyatoparaskvska-cerkva.html>.
2. Городиский Ю. Класифікація паломницьких маршрутів у релігійно-туристичному дослідженні / Ю. Городиский // Економічна і соціальна географія. – Київ, 15 (316). – 2015 – С. 31-35.
3. Любіцева О.О. Паломництво та релігійний туризм: навч. посіб. / О.О. Любіцева, С.П. Романчук – К.: Альтерпрес, 2011. – 416 с.
4. Офіційний сайт Бобринецької районної державної адміністрації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bobr.kr-admin.gov.ua/page85.html>.
5. Офіційний сайт Кіровоградської єпархії УПЦ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://orthodox-kr.org.ua/ru/temples>.
6. Офіційний сайт Олександрійської єпархії УПЦ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://alexandria-eparh.ortox.ru/khramy_eparkhii.
7. Панченко С.А. Проблеми релігійного туризму в умовах сучасних культурних трансформацій. / С.А. Панченко // Культура і сучасність. – Київ: Міленіум. – 2017. – № 2. – С. 46-49.
8. Патійчук В.О. Україна в системі міжнародного релігійно-паломницького туризму / В.О. Патійчук // Науковий вісник Волинського державного університету імені Лесі Українки. – 2002. – № 1. – С. 223-227.
9. Релігійний туризм: термінологічний словник-довідник / автор-упорядник Т. Божук. – Львів: Укр. бестселер, 2010. – 252 с.
10. Устименко Л.М. Основи туризмознавства: навч. посіб. / Л.М. Устименко. – К.: Вища шк., 2011. – 345 с.



Микола САВЕЛЬЄВ
ІСТОРИКО-ГЕОГРАФІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МАШИНОБУДУВАННЯ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат географічних наук, доцент Семенюк Л. Л.

Сьогодні важко уявити наше життя без машин, без використання продукції машинобудування. Розвиток машинобудування створив більш комфортні умови для життєдіяльності кожного з нас. Машинобудування має велике значення для зміцнення економіки Кіровоградської області. Виробництво машин і устаткування є одною з провідних ланок національного господарства країни, створюючи найбільш активну частину основних робочих фондів (знаряддя праці). Машинобудування істотно впливає на темпи і напрями науково-технічного прогресу в різних сферах національного господарства, зростання продуктивності праці, інші економічні показники, які визначають ефективність розвитку суспільного виробництва.

Мета роботи: проаналізувати історичні особливості та визначити етапи розвитку машинобудування Кіровоградської області.

Машинобудування є важливим напрямом промисловості Кіровоградської області, який визначає рівень економічного розвитку нашого регіону та його місце в економіці України.

Промисловість обласного регіону є важливим об'єктом суспільно-географічного вивчення. Саме територія адміністративної області є базовим об'єктом для створення і проведення державної регіональної політики, яка має на меті – повніше та якісніше задовольнити соціальні потреби населення території шляхом створення умов сталого господарського розвитку. Машинобудування є складним розгалуженим видом економічної діяльності, який об'єднує сотні різних виробництв. У галузевій структурі машинобудування Кіровоградської області виділяють:

- Підйомно-транспортне машинобудування;
- Електротехнічне;
- Верстатобудування і інструментальне;
- Приладобудування;
- Сільськогосподарське і тракторне;
- Обладнання для легкої і харчової промисловості та побутових приладів;
- Ремонт машин і обладнання;
- Транспортне.

Можна виділити чотири етапи розвитку машинобудування Кіровоградської області.

Перший етап - становлення та розвиток машинобудування, друга половина XIX століття.

Цей період характеризується появою перших машинобудівних заводів у Кіровоградській області. Починалося машинобудування нашої області з виробництва сільськогосподарських машин. Воно було представлено кількома заводами міста Єлисаветграда (завод «Ельворті», завод Шкловського) і рядом майстерень, які також виробляли різне сільськогосподарське знаряддя.

Англійські підприємці Роберт і Томас Ельворті у 1874 році заснували у місті Єлисаветград (нині Кропивницький) майстерню по збірці, регулюванню і підготовці сівалок зарубіжного виробництва. Фактично вся галузь розташована у чотирьох промислових центрах на продаж. Працювало у майстерні 12 робочих. Попит на сівалки був великий і брати Ельворті почали будівництво заводу по виготовленню кінних сівалок, пізніше дробарок, маслобойок, млинів та іншого сільськогосподарського інвентарю. У 1877 році за короткий час були побудовані ливарний, ковальський, деревообробний цехи та інші споруди [6]. У 1882 рік – сівалка заводу «Ельворті» отримала першу нагороду на міжнародній виставці – срібну медаль. В цей час на заводі працює 300 осіб. У 1883 році було відкрито завод Шкловського, який випускав сільськогосподарську техніку та деталі.

У 1897 році було створено Гайворонський тепловозоремонтний завод, що займався ремонтом паровозів вузької колії (головні майстерні для рухомого складу).

Другий етап – розширення структури машинобудування, перша половина XX століття.

Початок 20 століття приніс багато змін в економічному, соціальному і політичному житті країни. З'явилися нові форми власності, багато підприємств були переформатовані або націоналізовані. Найбільші підприємства машинобудування були евакуйовані під час Другої світової війни, а будівлі і робочі цехи частково зруйновані або повністю. В післявоєнні роки відбулася відбудова і розвиток підприємств машинобудування Кіровоградської області. Деякі підприємства досягли хороших показників за рахунок новітніх підходів і викликів того часу.

Найбільшим в області і одним з найбільших заводів Радянського Союзу був завод «Червона Зірка», що випускав десятки найменувань тракторних сівалок. Завод був перейменований у 1922 році з «Ельворті» на «Червона Зірка». У 1913 році завод досяг свого розквіту і виготовив 38345 сільгоспмашин. Після Жовтневої революції у 1917 році завод почав занепадати. Націоналізований завод був у квітні 1919 року. У 1927-1928 роках завод почав експортувати сівалки в країни Близького Сходу. На заводі в 1929 році створена перша в СРСР тракторна сівалка Т-1 для посіву зернових, які не раз нагороджувалися на міжнародних виставках. У 1941 році завод було евакуйовано до Пензенської області в Росії. Після визволення міста Кіровограда, почалося відновлення заводу «Червона Зірка», повернулася з евакуації невелика група фахівців, кадрових робітників. До 1950 року завод в основному (крім одного зовсім зруйнованого корпусу) був відновлений, а



з виробництва сільгоспмашин перевершив довосний рівень. За перше десятиліття після війни спеціальним конструкторським бюро заводу, технічними службами були створені 45 найменувань посівних машин [6].

З лютого 1930 року бере свій початок історія заводу «Гідросила» – тоді були створені слюсарно-механічні майстерні. На підприємстві працювало 57 чоловік. У 1949 році підприємство, на якому до того часу працювало 270 осіб, відновило випуск пожежних насосів – попередників водяних насосів для двигунів внутрішнього згоряння [7].

ПАТ «Кіровоградський завод дозуючих автоматів» був заснований у 1939 році, як районне відділення Одеської обласної вагоноремонтної бази [8].

Таким чином, у галузевій структурі машинобудування області уже чітко виділяється, крім сільськогосподарського, електро-технічне, транспортне. Машинобудування Кіровоградської області стає потужнішим і різноманітнішим. Деякі підприємства досягли високих позицій в економіці держави.

Третій етап – модернізації машинобудування, друга половина ХХ століття.

В цей період підприємства машинобудування Кіровоградської області набирали швидких темпів у розвитку і виходили на нові позиції. Різноманіття продукції і хороший попит на ринку давали гарний поштовх до стабільного розвитку підприємств машинобудування.

У 1965 році завод «Червона Зірка» випустив 55 680 зернових сівалок і припинив випуск кукурудзяних сівалок. У кінці 60-х років і в 70-і роки завод значно розширюється. Побудовано та введено в експлуатацію нові виробничі корпуси, що дозволили створити потужності з виробництва нових зернових сівалок типу СЗ-3, 6. У 80-ті роки завод випускав близько 90 тис. сучасних сівалок на рік. До 1991 року завод мав у своєму розпорядженні потужності з випуску 90-100 тис. сівалок на рік. Основна продукція заводу – посівні машини. У колишньому Радянському Союзі завод «Червона Зірка» забезпечував випуск: зернових сівалок – більше 50% загальносоюзного випуску, а кукурудзяні, бурякові та овочеві сівалки – 100 %. У 1991 – 1998 роках заводом розроблені конструкції 12 нових високопродуктивних посівних машин та іншої сільськогосподарської техніки. У 1993 році виробниче об'єднання «Червона Зірка» перетворено у відкрите акціонерне товариство по виробництву сільськогосподарської техніки «Красная Звезда» [6].

На заводі «Гідросила» до кінця 1958 року був випущений перший шестерний насос НШ 40 В. На заводі з'являється нова служба – конструкторський підрозділ, яке переросло в галузеве конструкторське бюро, а потім у ГСКБ. У 1962 році були розроблені оригінальні потужні насоси НШВ7 і НШ100, захищені авторськими свідоцтвами і запатентовані згодом за кордоном. У 1968 році розпочалося їх масове виробництво. У 1978 році починається новий етап у розвитку заводу. Була придбана ліцензія на виробництво об'ємних гідропроводів – гідростатичних трансмісій у Німецької фірми Sauer-Sundstrand. Протягом 2,5 років було освоєно випуск ГСТ90. У 1990-х роках наше підприємство, випускаючи мільйони гідроагрегатів, стало найвідомішим і найбільшим в колишньому Радянському Союзі виробником подібної продукції. Потім завод пережив кілька великих падінь виробництва, пов'язаних з важким економічним становищем в Україні. У 1994 році на базі заводу було утворене відкрите акціонерне товариство «Гідросила». У 1999 році завдяки вжитим антикризовим заходам фінансове положення вдалося стабілізувати [7].

На ПАТ «Кіровоградський завод дозуючих автоматів» з 1978 року освоєно виробництво вагових автоматичних дискретних дозаторів для будівельної промисловості. Їх поставка здійснювалася на заводи залізобетонних виробів і домобудівні комбінати всього колишнього Радянського Союзу (сьогодні країни СНД).

Агрегатний завод у Кіровограді, який кооперувався з Харківським заводом сільськогосподарського машинобудування «Серп і молот», спеціалізувався на випуску агрегатів до дизельних двигунів самохідного комбайна. Крім того, завод освоїв виробництво гідронасосів «НШ-40» для гідросистеми навісних знарядь до трактора «Беларусь» і самохідного комбайна «СК-3». Агрегатний завод в 1960 році випустив понад 200 тис. різних насосів і готових вузлів до тракторів.

Важливе значення має завод сільськогосподарських деталей «Червоний Профінтерн» в м. Кіровоград, який згодом змінив назву на «Кіровоградський ремонтно-механічний завод ім. В. Таратути» [8].

Науково-виробниче підприємство «Радій» (м. Кропивницький) засноване 1 січня 1954 року тоді ще у м. Кіровоград. Основним напрямом діяльності з 1954 по 1963 рік було виробництво абонентських гучномовців і електропобутових виробів. З 1963 року підприємство приступило до виробництва динамічних гучномовців для малогабаритних транзисторних радіоприймачів. У 1971 році, після реконструкції, завод почав випуск апаратури для телевізійних центрів. У 1976 році освоєно виробництво телевізійних передавачів, а в 1977 році виробництво апаратури для оснащення телевізійних комплексів, що забезпечували теле-радіо трансляцію Олімпійських ігор 1980 року у Москві. У 1988 році підприємство стало головним у виробничому об'єднанні, куди увійшли ще три підприємства міста Кіровограда та області. Виробниче об'єднання «Радій» стало найбільшим в СРСР виробником телестудійного обладнання, пересувних телевізійних станцій, телевізійних та радіомовних передавачів, апаратури кабельного телебачення і гучномовців динамічних. У період з 1982 – 1989 років підприємство брало участь у розробці та постачанні обладнання стартових комплексів «Енергія» і «Буряк». Продукція експортувалася до Європи, Азії, Країн Америки. З 1995 року НВП «Радій» приступив до серійного виготовлення і постачання апаратури уніфікованого комплексу технічних засобів, автоматизованих систем управління технологічними процесами атомних електростанцій для заміни обладнання, що виробило свій ресурс [8].



З 1975 по 1995 роки у місті Кіровоград діяло підприємство «Друкмаш», з виготовлення друкарських машинок: «Ятрань», «Елема», «Лілея». ВО «Друкмаш» було одним з провідних заводів Радянського Союзу з виготовлення друкарських електромеханічних, а згодом і електронних машин.

ПАТ «НВО Етал» у місті Олександрія, рік заснування 1954. Перша продукція підприємства – різні електричні машини і пульти управління. У 1961 році разом з Московським Всесоюзним науково-дослідницьким інститутом електромеханіки, розпочато виробництво та серійний випуск магнітних підсилювачів. 1980 рік – виробництво контактної апаратури. 1994 рік – переобладнання виробництва друкованих плат, а також виробляють системи управління складними технологічними процесами для атомних електростанцій, ТЕЦ, харчової та нафтової промисловості [5].

ТОВ «ТД Укрнасоссервіс», рік заснування – 1995, у місті Олександрія, випускав насосне обладнання.

ТОВ «Завод Автоштамп» у м. Олександрія, рік утворення – 1979. Завод Автоштамп – українське підприємство яке займається виробництвом різного сільськогосподарського обладнання: жатка зернова, сівалка, міні-печі, котел опалювальний [3].

ТОВ «Світловодський машинобудівний завод», 1998 рік заснування – виробництво машин і устаткування для металургії.

У 1965 році «Гайворонський тепловозремонтний завод» досяг найкращих показників за всю історію – відремонтовано 392 паровози.

Отже, машинобудування Кіровоградської області вийшло на новий рівень і наростило потужності виробництва. Продукція кіровоградських машинобудівних підприємств стала відомою у багатьох країнах світу. Завдяки унікальним технологіям виробництва і високій якості виробленої продукції, попит на неї щороку збільшується.

Четвертий етап – інновація в машинобудуванні, початок XXI століття.

У 2003 році завод «Красная звезда» перейменовано державною мовою і називається «Червона Зірка», це стало новою віхою в історії заводу і торгової марки. З 24 жовтня 2016 року завод носить назву ПАТ «Ельворті».

З березня 2000 року на «Гідросилі» діє управління якістю ISO 9001, сертифікована фірмою «Бюро Верітас» Франція. Сьогодні на базі даного заводу існує компанія «Гідросила ГРУП» – це найбільший виробник гідравлічних силових машин і компонентів гідромашин на території країн СНД. До складу «Гідросила ГРУП» входить 5 виробничих підприємств розташованих на території України: ПАТ «Гідросила» – розробка і виробництво насосів шестеренних; ПАТ «Гідросила АПМ» – розробка і виробництво аксально-поршневих машин і запасних частин до АПМ; ПАТ «Гідросила МЗТГ» – розробка і виробництво гідро-розподільників; ТОВ «Гідросила ТЕТІС» – розробка і виробництво гідроциліндрів; ЗАТ «Гідросила ЛЄДА» – розробка і виробництво рукавів високого тиску [7].

ПАТ «Кіровоградський завод дозуючих автоматів» у даний час виробляє дозуюче устаткування, працює на принципі тензометричного зважування матеріалів. Продукція підприємства має великий попит не тільки в Україні, а й за її межами (Казахстані, Росії, Молдові). ПАТ «Дозавтомати» нагороджений Дипломом «Фіналіст Всеукраїнського конкурсу якості продукції «100 кращих товарів України – 2004 року».

З 2000 року НВП «Радій» на підставі досвіду поставок і експлуатації комплексів першого покоління було розроблено друге покоління цифрових вимірювальних і управляючих систем (вимірювально-керуюча платформа «Радій») із застосуванням FPGA від провідних світових виробників. Науково-виробниче підприємство «Радій», на сьогодні, є провідним в Україні розробником і постачальником програмно-технічних комплексів для систем забезпечення безпечної експлуатації атомних електростанцій з реакторами типу ВВЕР-440 та ВВЕР-1000 [8].

На площі і матеріальній базі раніше існуючих підрозділів ВО «Друкмаш», організовано ТОВ «Завод технологічного обладнання»: дослідного заводу, цеху нестандартного обладнання і ремонтно-механічного центру, а сьогодні діє ТОВ «Друкмаш-центр», що спеціалізується на випуску дорожніх крісел з важливим приводом, більше 100 видів протезів та ортезів.

АТ НВО «Етал» у 2007 році входить до складу концерну «Росенергомаш». На сьогодні підприємство складається з трьох основних виробництв: – виробництво контактної апаратури; – виробництво друкованих плат; – виробництво низьковольтних комплектних пристроїв [5].

ТОВ «СнекПродМаш» заснований 26 грудня 2005 року у місті Олександрія. Підприємство займається виробництвом печей та пальників до печей, виробництвом інших машин та устаткування загального призначення.

ТОВ «Кран-Сервіс» 31 липня 2003 року відкрився у місті Олександрія. Займався виробництвом підйомального та вантажно-розвантажувального устаткування [4].

ТОВ «Олександріяпривід» – виникло підприємство в 2002 році, займається виробництвом електродвигунів, генераторів і трансформаторів, електро-розподільної та контрольної апаратури.

Гайворонський тепловозремонтний завод сьогодні ремонтує тепловози та дизелі, а також виробляє деталі: шестерні, муфти, охолоджувачі, амортизатори до тепловозів, поршні, підшипники. На сьогодні там працює 94 працівника.

Таким чином, на четвертому етапі у машинобудуванні відбувається поява нових підприємств, розширення асортименту та географії поставок машинобудівної продукції, застосування сучасних інновацій у роботі уже існуючих підприємств.



Загалом економіко-географічне положення Кіровоградської області є вигідним для розвитку економіки і машинобудування. Більшість факторів є сприятливими для формування, розвитку і раціональної територіальної організації машинобудування.

Новими напрямками розвитку машинобудування регіону могли б стати створення малих і середніх підприємств, що випускатимуть товари народного вжитку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Економічна та соціальна географія України: Реальний сектор економіки. Навчальний посібник. – Ніжин: Видавець Лисенко М.М. – 376 с.
2. Міщенко Г.П. Кіровоградська область: Географічний нарис / Г.П. Міщенко. – Київ: Радянська школа, 1961. – 137 с.
3. ТОВ «Завод Автоштамп»: – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://avtostamp.com.ua/>
4. ТОВ «Кран-Сервіс»: – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://kranservis.com.ua/>
5. ПАТ «НВО Етал»: – [Електронний сервіс]. Режим доступу: rmp@etal.ua
6. ПАТ «Ельворті»: – [Електронний сервіс]. Режим доступу: www.elvorti.com
7. ПАТ «Гідросила»: – [Електронний сервіс]. Режим доступу: www.gudrosila.com
8. Кіровоградська обласна державна адміністрація: – [Електронний сервіс]. Режим доступу: e-mail:public@kr-admin.gov.ua

Катерина СТРАТАН **СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ТА ПОШИРЕННЯ РОСЛИННИЦТВА** **І ТВАРИННИЦТВА В КІРОВОГРАДСЬКІЙ ОБЛАСТІ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
природничо-географічного факультету)*

Науковий керівник – кандидат географічних наук, доцент Семенюк Л. Л.

Актуальність теми дослідження. Важливими галузями сільського господарства є рослинництво та тваринництво, оскільки виробництво продуктів харчування та сировини для промисловості – це стратегічна умова соціально-економічного розвитку країни.

Розміщення галузей рослинництва значною мірою залежить від посівних площ, їх структури та раціонального використання. У ньому відбувається постійний розвиток і зростання ефективності сільськогосподарської праці, що дає змогу з меншою кількістю робочої сили виробляти більшу кількість сільськогосподарської продукції. Розвиток рослинництва значною мірою впливає на розвиток тваринництва, яке, в свою чергу, є особливою галуззю сільського господарства, стан розвитку якої вагомо впливає на економічний потенціал країни та на всі сфери суспільного виробництва. Тваринництво забезпечує населення високоякісними, калорійними, дієтичними і вітамінізованими продуктами харчування, а промисловість – сировиною.

На сучасному етапі розвитку сільського господарства України все більш помітною стає необхідність дослідження сучасного стану рослинництва та тваринництва як важливих складових розвитку економіки в регіональному аспекті. Аграрний сектор є стратегічно важливою галуззю економіки Кіровоградської області. Адже, за структурою економіки Кіровоградщина є аграрно – індустріальною. У структурі валового випуску продукції сільське господарство займає перше місце (32,1 %). Але існує ряд проблем, які стають на заваді подальшого розвитку даної галузі. Саме тому велике значення має необхідність обґрунтованого визначення стратегічних завдань розвитку та поширення рослинництва та тваринництва як провідних галузей національного господарства регіону [3].

Аналіз попередніх досліджень. Аналізом та виявленням основних тенденцій та проблем розвитку рослинництва та тваринництва займалися вітчизняні вчені: Пістун М.Д., Паламарчук М.М., Балабанов Г.В., Нагірна В.П., Заставний Ф.Д., Заячук М.Д., Сухий П.О., Провотар-Мезенцева Н.І. та інші.

Мета та завдання даного дослідження. Метою даної роботи є дослідження сучасних тенденцій розвитку та поширення рослинництва і тваринництва в Кіровоградській області. Поставлена мета обумовила наступні завдання: проаналізувати статистичні дані щодо поширення, зміни посівних площ, урожайності та виробництва основних сільськогосподарських культур Кіровоградської області; дослідити просторові зміни кількості поголів'я тварин у сільськогосподарських підприємствах області.

Викладення основного матеріалу дослідження. Однією з основних ланок сільського господарства є рослинництво, яке в його структурі займає 81,5%. Його продукція має надзвичайно важливе значення для національного господарства. Низка продуктів споживається в натуральному вигляді, інші, й це значна частина, використовуються як сировина для легкої та харчової промисловості, а частина – як корми для тварин [4]. Структура посівних площ області станом на 2019 рік виглядає так: соняшник (33%), кукурудза на зерно (22%), пшениця (17%), соя (9%), ячмінь (8%) та інші сільськогосподарські культури (11%).

Особливістю розвитку рослинництва в Кіровоградській області як галузі сільського господарства є порівняно висока питома вага селянських, фермерських і особистих підсобних господарств у виробництві зернових, цукрових буряків, овочів та інших видів продукції. З давніх часів на території Кіровоградської області найбільші посівні площі займали зернові культури, але протягом останніх 10 років спостерігається тенденція до скорочення площ зернових культур і збільшення технічних. Це зумовлено тим, що вирощування технічних культур, таких як соняшник, є більш рентабельним для сільськогосподарських підприємств. Тож як результат, площа земель під зерновими та зернобобовими культурами зменшилась на 62 % порівняно з 2011 роком і станом на 2019 рік сягає 320,8 тис.га. На розробленій нами картосхемі зображено розподіл площі посівів зернових культур по районах. Найбільші площі посівів зернових спостерігаються в Новоукраїнському, Олександрійському, Добровеличківському та Кропивницькому районах. (Рис.1). Найменші ж посівні площі зернових культур у південних та західних районах Кіровоградщини, а саме в Бобринецькому, Вільшанському та Гайворонському районах.

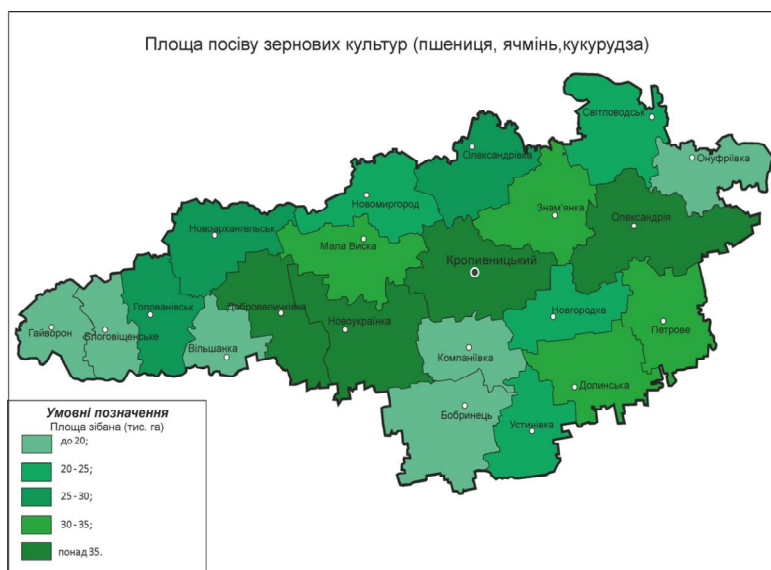


Рис. 1. Площа посівів зернових культур у Кіровоградській області у 2018 році

В останні 15 років спостерігається збільшення площ, відведених під технічні культури. При цьому, в області фіксується значне зменшення площ (на 78%) та зменшення валового збору цукрових буряків. У той же час, значно збільшується на території області зібрана площа соняшника, сої, а також ріпаку. Так, станом на 2019 рік площа, відведена під технічні культури становить понад 735 тисяч гектарів, що дорівнює 43% від загальної площі посіву сільськогосподарських культур. Збільшення обсягів вирощування соняшника пов'язане з високою рентабельністю та збільшенням кількості підприємств переробної та харчової промисловості, які використовують цю сировину. Частка земель під картоплею та овоче – баштанними культурами залишилась майже без змін. В період з 2011 по 2018 роки спостерігаємо зменшення площ кормових культур на 14% за рахунок багаторічних трав, що пов'язується як зі зменшенням поголів'я, так і зі змінами кормової бази.

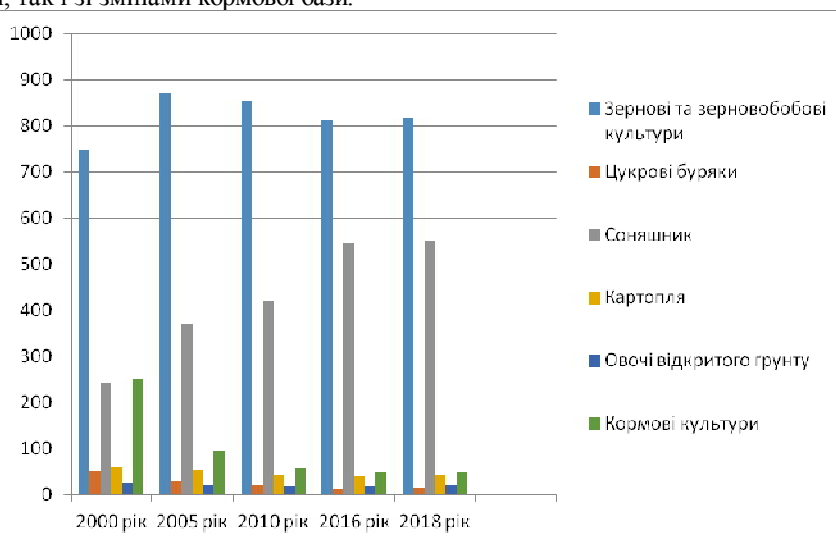


Рис. 2. Динаміка посівних площ основних сільськогосподарських культур Кіровоградської області

Аналізуючи дану діаграму можна зробити висновок що, в період з 2000 по 2018 рік найбільшу кількість посівних площ займали зернові та зернобобові культури. За цей період їх кількість зросла на 10 % і станом на 2018 рік становить 832,1 га. Друге місце за площею займає соняшник, площі посівів якого зросли на 58% і займають 590,6 га. Третє місце посіли кормові культури (476 га), проте, в порівнянні з 2000 роком, площа їх посівів зменшилась на 80%. Найменші площі займають картопля (435 га) та овочі відкритого ґрунту (355,1 га).

Урожай та урожайність є найважливішими результативними показниками розвитку продуктивних сил сільського господарства, виробничої діяльності. Від рівня урожайності значною мірою залежить обсяг валового збору і такі показники ефективності рослинництва і сільського господарства в цілому, як собівартість продукції, продуктивність праці, фондівіддача, валовий і чистий дохід, рентабельність та ін. [6]. Аналізуючи статистичні дані по урожайності за 2011 – 2019 роки можна зробити висновок, що урожайність зернових культур значно зросла і становить 41,1 ц з 1 га зібраної площі. Лідерами з урожайності зернових культур є Олександрійський та Компаніївський райони (51,8 ц). Досить значне



збільшення урожайності спостерігається і серед технічних культур. Так, значною мірою змінилась середня урожайність соняшника в порівнянні з 2011 роком, яка становить зараз 19,7 ц з 1 га. Лідерами по урожайності соняшнику є такі райони як Петрівський (27 ц), Новоукраїнський (27,5 ц), Голованівський (27 ц) та Благовіщенський (27,2 ц). З 2010 року урожайність цукрових буряків зросла на 26 % і становить 386,7 ц з 1 га. Найбільша урожайність цукрових буряків зафіксована в Новомиргородському районі, вона тут сягає 510,6 ц з 1 га, що значно перевищує показники інших районів. Також, у порівнянні з 2011 роком зросла урожайність картоплі (майже на 6 ц) і станом на 2019 рік становить 128 ц з 1 га. Найбільша урожайність картоплі спостерігається в Олександрівському районі (278,4 ц з 1 га). Зменшення урожайності зазнали і овочеві культури, їх урожайність зменшилась майже на 7 ц з 1 га. Лідиром по урожайності овочевих культур Олександрівський район (223,4 ц), на другому ж місці Новоукраїнський (186,3 ц).

Не менш важливою складовою сільського господарства області є тваринництво. Це особлива галузь сільського господарства, стан розвитку якої вагомо впливає на економічний потенціал країни та на всі сфери суспільного виробництва [5]. У галузевій структурі сільського господарства Кіровоградської області тваринництво складає лише 18,5%.

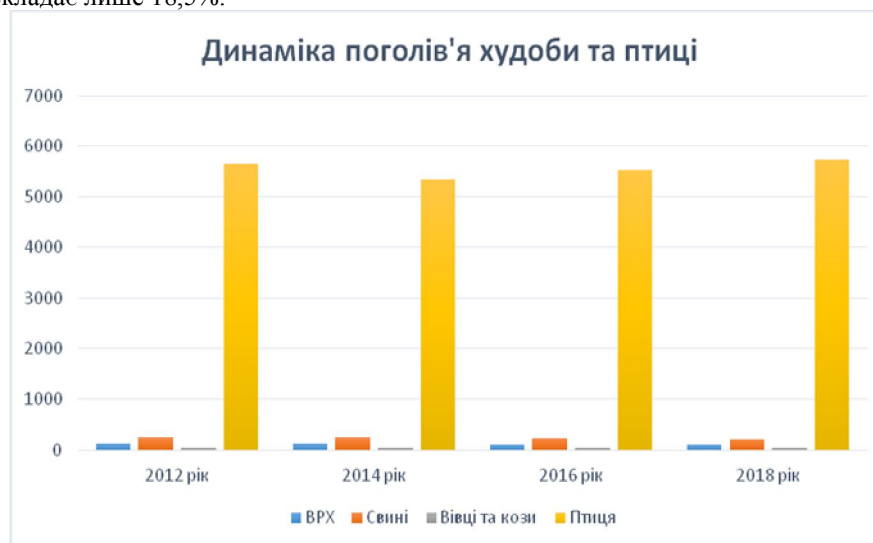


Рис. 3. Динаміка поголів'я худоби та птиці у Кіровоградській області

Скотарство як найбільш складна і надзвичайно важлива галузь сільського господарства є найважливішим індикатором стану тваринницької галузі [2, с. 19]. Вона ґрунтується на розведенні великої рогатої худоби. Головна її продукція - м'ясо і молоко. Аналізуючи статистичні дані, можна зробити висновок, що станом на 2018 рік, кількість великої рогатої худоби в Кіровоградській області в порівнянні з 2012 роком скоротилася на 18% і становить 98 тис. голів. (Рис.3). Лідерами по вирощуванню великої рогатої худоби є Олександрійський, Благовіщенський та Петрівський райони, а у Долинському та Знаменському районах скотарство майже зникло. Що стосується виробництва м'яса, то з даних статистичної служби ми можемо побачити, що воно поступово зменшується. Виробництво ж молока зменшилось фактично у 5 разів за 6 років. Якщо у 2012 році виробництво молока складало 309,1 тис. тон, то станом на 2018 рік воно становить 61,5 тис. тон [1].

Однією з ефективних галузей тваринництва є свинарство. Воно забезпечує населення цінними продуктами харчування, такими, як м'ясо, сало. Після забою свиней залишаються побічні продукти, які використовують як сировину для подальшої переробки. Якщо аналізувати дані за 2012 – 2018 роки, можна зробити висновок, що поголів'я свиней скоротилося майже вдвічі, з 226 тис. голів до 133 тис. голів (Рис.3). Найбільша кількість поголів'я свиней по області зафіксована в Компаніївському (44507 голів), Новоукраїнському (14369 голів) та Світловодському (14567 голів) районах. Що стосується вирощування овець та кіз, ситуація залишається майже не змінною, їх поголів'я скоротилося на 8 тис. голів і становить 42 тис. голів. Вирощуванням овець та кіз продовжують займатися лише в семи районах Кіровоградської області. Лідирують з поміж них Новоархангельський, Новоукраїнський та Олександрійський райони.

Провідні позиції в галузі тваринництва на сьогодні займає птахівництво. Важливість значення птахівництва визначається його можливістю постачати цінні продукти харчування – яйця і м'ясо, які характеризуються високою поживністю, відмінними дієтичними і смаковими якостями. Кількість вирощеної птиці, в порівнянні з 2012 роком, зросла незначно, на 2,6 % і в 2019 році складає 574 тис. голів (Рис.3). Основними районами птахівництва є Кіровоградський, Устинівський, Олександрійський, Маловисківський та Новоукраїнський райони [1].

Сучасне бджільництво в області має статус добре розвинутої галузі. Ця галузь відіграє важливу роль в економіці та забезпечує виробництво меду, воску, квіткового пилку, прополісу, маточного молочка, бджолоїної отрути, запилення ентомофільних культур. За 2018 рік було зібрано 1136 ц. меду і 307 кг воску. Найбільша кількість бджолосімей спостерігається в Новоукраїнському та Олександрійському районах. Однак, у результаті організаційно – структурних змін в аграрному секторі в останні роки в бджільництві, як і в багатьох інших галузях сільськогосподарського виробництва, спостерігається негативна тенденція до



скорочення чисельності бджолиних сімей та зниження їхньої продуктивності. Проте великі площі медоносних угідь та сприятливі кліматичні умови свідчать про можливість подальшого розвитку та ефективного функціонування галузі [1].

Висновки. При здійсненні аналізу просторової зміни посівних площ, урожайності та кількості поголів'я тварин у сільськогосподарських підприємствах області, виникла проблема отриманням достовірної інформації, адже частина даних не оприлюднюється з метою забезпечення виконання вимог Закону України «Про державну статистику» щодо конфіденційності статистичної інформації. Проаналізувавши зібрану нами інформацію, можна зробити висновки, що в період з 2011 по 2019 роки відбулися як позитивні, так і негативні зміни в структурі рослинництва та тваринництва Кіровоградської області. Спостерігається тенденція до зменшення посівних площ під зерновими та зернобобовими культурами, але при цьому відбулося зростання їх урожайності. Площа під технічними культурами значно зросла за рахунок збільшення площі посівів соняшника. Але при цьому, в області ми можемо спостерігати значне зменшення площі посівів та збору цукрових буряків. Частина земель під картоплею та овоче – баштанними культурами залишилась майже без змін. Також спостерігається зменшення площ відведених під кормові культури, що пов'язується як зі зменшенням поголів'я, так і зі змінами кормової бази.

Структура тваринництва Кіровоградської області також зазнала деяких змін. Відбулося значне скорочення поголів'я великої рогатої худоби, а це, в свою чергу, вплинуло на виробництво м'яса та молока. Свинарство також зазнало негативних змін, поголів'я свиней скоротилося майже вдвічі. В птахівництві, навпаки, спостерігається тенденція до зростання. Позитивні зміни в птахівництві, в першу чергу зумовлені тим, що птахівництво є найбільш скороспілою галуззю тваринництва. Такі зміни кількості вирощеної худоби та птиці зумовлені низкою проблем. Це і недостатня кормова база, і здебільшого низька якість продукції, і відсутність стабільності у державній підтримці сільгоспвиробників, непрогнозована цінова політика, нерозвинений експортний потенціал, і, як наслідок, відсутність ринків збуту тощо. Усе це негативно позначається на галузі і, зокрема, на можливості залучення інвестицій.

Тож, підбиваючи підсумки можна сказати, що незважаючи на деякі негативні тенденції Кіровоградська область має значний потенціал для розвитку рослинництва та тваринництва. Запровадження раціональної державної підтримки здатне створити сприятливі умови для розвитку цих галузей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державна служба статистики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua>
2. Пуцунтейло П. Р. Особливості функціонування галузі м'ясного скотарства в умовах кризи. Зб. наук. праць Таврійського державного агротехнологічного університету (ек. науки). Мелітополь: Вид-во Мелітопольська типографія «Люкс», 2010. № 2 (10). 446 с.
3. Лихочвор В.В., Петриченко В.Ф. Рослинництво. Сучасні інтенсивні технології вирощування основних польових культур. – Львів: НВФ "Українські технології", 2006. – 730с.
4. Рослинництво: підручник для студ. агр. спец. вищ. закл. освіти III-IV рівнів акредитації / О. І. Зінченко [и др.] ; ред. О. І. Зінченко. – К. : Аграрна освіта, 2003. - 592 с.
5. Титаренко В. П. Сучасне сільськогосподарське виробництво: навчальний посібник. – Полтава, 2006. – 457 с.
6. Географія аграрно-промислового комплексу / Н. І. Мезенцева, О. М. Трусій : навч.-метод. посіб. – К. : Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2016. – 92 с.

Тетяна ТАРАНЕНКО

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ В СИСТЕМІ ВИВЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ БІОЛОГІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – професор, доктор педагогічних наук, заслужений вчитель України Калініченко Н.А.

У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті зазначається, що система освіти має забезпечувати всебічний розвиток дитини на основі виявлення її задатків, здібностей та індивідуальних особливостей, формування інтересів та потреб, сучасного світогляду, навичок самостійного наукового пізнання, оволодіння засобами дослідницької та пізнавальної діяльності. Ці завдання реалізуються в школі під час вивчення учнями різних предметів, і безпосередньо на уроках біології [2].

Компетентнісний підхід до навчання у сучасній школі, що поступово впроваджується, є відображенням усвідомленої потреби суспільства у формуванні знаючих молодих людей, здатних використовувати свої знання та уміння у практичній діяльності. Ця проблема потребує комплексного підходу. Її складовою є навчання школярів дослідницьким умінням, які свідчать про рівень розвитку у них таких операцій, як бачити і формулювати проблему, будувати гіпотезу, визначати умови вирішення проблеми, уміння обґрунтувати причини і наслідки природних явищ тощо.

Зокрема, біологія має значний загальноосвітній потенціал формування творчої діяльності учнів у процесі пізнання природи, підвищуючи тим самим рівень мотивації учнів до процесу навчання. Дослідницька діяльність є одним з видів навчальної природничо-наукової творчості, тому що в процесі дослідження біологічних явищ діти відкривають для себе нові цінності пізнання природних об'єктів і наукових фактів. Пріоритетним завданням учителя біології має бути розвиток дослідницьких умінь учнів [5].

Виходячи з усього вище зазначеного, можна перекоонатися, що тема даного дослідження є актуальною.

Мета роботи. Зважаючи на актуальність теми, метою роботи є теоретично обґрунтувати основні аспекти, форми та методи формування дослідницьких умінь в системі вивчення шкільного курсу біології в старшій школі.

Завдання роботи. Реалізація мети дослідження передбачала необхідність виконання таких завдань:



- Опрацювати наукову та методичну літературу з проблеми дослідження;
- Встановити місце дослідницьких вмінь в шкільному курсі біології.
- З'ясувати основні напрямки в формуванні дослідницьких вмінь.
- Розробити та апробувати дослідницькі завдання з біології в старшій школі.
- Здійснити аналіз ефективності застосування дослідницьких завдань на уроках біології в старшій школі.

Об'єкт дослідження – процес формування дослідницьких умінь з біології в учнів старшої школи на уроках та в позаурочний час.

Перед педагогами стоять досить складні завдання стосовно удосконалення змісту освіти, вивчення та запровадження у навчально-виховний процес нових педагогічних технологій, створення умов для саморозвитку учнів.

На сьогодні перед педагогами постали проблеми подолання психологічної інертності учнів; уникнення формування у школярів авторитарного мислення; напрацювання інноваційних технологій активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках (зокрема, в системі уроків біології); забезпечення успішного керівництва цією діяльністю.

Відомі сучасні вчені С. Гончаренко, Ю. Мальований, В. Онищук, М. Скаткін, А. Алексюк, Ю. Бабанський та інші, проаналізувавши проблеми пізнавальної діяльності учнів, розробили науково-методичні рекомендації щодо прилучення їх до методів наукового пізнавального пошуку, формування теоретичного мислення та розвитку їхніх творчих здібностей.

До ефективних форм належать експериментальні дослідження учнів на уроках біології, що спрямовані не стільки на пошук нових знань, скільки на формування нового мислення. Поступово, через молоде покоління, формується нове ставлення до науки, підвищується інтелектуальний потенціал нації [2, 4].

Наші спостереження спрямовані на виявлення закономірностей, з яких складається система розвитку інтересів учнів до наукових експериментальних досліджень як одного із мотиваційних шляхів організації пізнавальної діяльності у системі інтенсивного навчання біології.

Якими ж прийомами можна скористатися, навчаючи школярів науковій творчості? Треба сказати, що на сьогоднішній день загально визнаних універсальних методик такого навчання немає. У той же час практика показує, що самостійні наукові дослідження школярам цілком доступні [1].

Для того щоб розвинути в учнів навички дослідження, учителю необхідно пам'ятати, що дослідження і спостереження повинні бути систематичними і планомірними, мета роботи – чітко сформульована і посилює досягнення. При цьому треба обов'язково враховувати загальний розвиток учня, наявний у нього запас знань і умінь.

Біологічні експерименти є чудовим методом залучення дітей до занять біологією. Вони викликають щире зацікавлення учнів проблемою, яка вибрана для дослідження, сприяють розвитку логічного мислення, формують в учнів навички аналізу й синтезу інформації.

Навчальний процес треба спрямувати так, щоб старшокласник мав можливість випробувати свої сили для виконання нестандартних завдань, шукати відповіді, помилятися, бачити як свої помилки, так і просуватися у креативному розвитку.

Пізнавальна самостійність виявляється в потребі й умінні особистості самостійно мислити, у здатності орієнтуватися у новій ситуації, самій бачити проблеми, завдання і знаходити підходи до їх розв'язання.

У чому ж полягає технологія формування дослідницької культури учнів?

Методологічною основою розвитку дослідницької культури учнів є особистісно орієнтоване навчання, головним принципом якого є визначення індивідуальності дитини, створення необхідних і достатніх умов для її розвитку.

Провідна дидактична мета: залучення учнів до наукової діяльності, формування творчої особистості, креативного мислення, цілісного уявлення про природу, засвоєння наукових фактів, понять, законів, закономірностей біології, забезпечення умов науково-експериментальної діяльності учнів, підготовка їх до участі в Малій академії наук, у всеукраїнських і обласних еколого-натуралістичних заходах [3].

Ці риси у старшокласників формуються у процесі виконання навчальних дослідницьких проєктів при вивченні курсів біології і екології: складання характеристики виду за видовими критеріями; дослідження особливостей структури місцевих екосистем (природних чи штучних); створення буклету, постеру, презентації, бук-трейлера, скрайбу тощо на орієнтовні теми: «Генетичний моніторинг в людських спільнотах», «Скринінг-програми для новонароджених», «Генотерапія та її перспективи», «Особиста програма зміцнення здоров'я», «Клонування організмів», «Нанотехнології в біології», «Трансгенні організми: за і проти» та інших.

Отже, пошуково-дослідницька діяльність у процесі вивчення біології не лише активізує навчальну діяльність учнів, а й пробуджує інтерес до пізнання навколишнього світу й себе як невід'ємної її частини, розвиває творчі здібності школярів, логічне мислення. Крім того, допомагає вчителю виявити обдаровану дитину з нестандартним мисленням та створити для неї комфортні умови для подальшого інтелектуального зростання. Елементи дослідницької діяльності, які заклад учитель на уроках біології, дають можливість виявити творчих учнів – майбутніх біологів [4].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бровко С. Розвиток дослідницького інтересу учнів на уроках біології // Рідна школа. – 1998. - № 7 – 8. – С. 54 – 56
2. Сметаніна Т.М. Активізація пізнавальної діяльності учнів на заняттях з біології. / Т. М. Сметаніна / Біологія. – 2008. – №25 (73). – 35, [12-15] с.
3. Баюрко Н.В. Формування готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів [Електронний ресурс] / Н.В. Баюрко. – Режим доступу : http://ito.vspu.net/konferenc15/15_11/Baurko.pdf



4. Мороз І. В. Позакласна робота з біології: навч. посіб. / І. В. Мороз, Н. Б. Грицай. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 272 с.
5. Загальна методика навчання біології: Навч. посібник для студ. вузів / І. В. Мороз, А. В. Степанюк, О. Д. Гончар; [та ін.]; за заг. ред.: І. В. Мороз. – Київ: Либідь, 2006. – 590 с.: рис., табл.

Каріна ШМИГІН

КОМПЛЕКСНА ОЦІНКА ТУРИСТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат географічних наук, доцент Онойко Ю.Ю.

Актуальність теми дослідження. Туристичний потенціал території визначається передусім наявністю природних або історико-культурних туристичних ресурсів, а також їх гармонійним поєднанням, рівнем вивченості та освоєння даних ресурсів. Чим більше різноманіття природних та історико-культурних ресурсів, тим більш розмаїтим буде спектр організації різних видів туризму в межах краю.

Водночас наявність туристичних ресурсів остаточно ще не встановлює рівень атрактивності для туристів тієї чи іншої території. Туристична привабливість часто мінлива і може змінюватися залежно від багатьох чинників, зокрема від розвитку туристичної інфраструктури.

Кіровоградська область розташована в центральній частині України, відзначається вигідним географічним розташуванням, різноманітними природними, суспільно-історичними суєвами. Однак за рівнем розвитку туристичної сфери область значно поступається навіть своїм сусідам: Черкаській, Херсонській, Полтавській та іншим областям. Зрозуміло, що розвиток певних видів туризму неможливий без виявлення, вивчення й оцінки туристичних ресурсів. З даних суджень випливає важливість дослідження туристичного потенціалу Кіровоградської області та проблем його освоєння.

Аналіз попередніх досліджень. Окремі сторони туристичного потенціалу Кіровоградської області частково вивчені у роботах О.В. Колотухи (2002; 2006), Л.Л. Семенюк і А.В. Зарубіної (2010), О.В. Медведєвої та Т.П. Мірзак (2012), Н.В. Столярчук і О.М. Остапенко (Кіровоград, 2015), Ю.Ю. Онойко і В.С. Кролік (2014; 2017), А.О. Домаранського (2017) та інших дослідників.

Мета та завдання даного дослідження. Метою цієї публікації є комплексна оцінка туристичного потенціалу Кіровоградської області, розкриття проблем та перспектив його освоєння.

Викладення основного матеріалу дослідження. Кіровоградська область знаходиться в центрі країни, в межиріччі Дніпра і Південного Бугу. Площа регіону – 24,6 тис. кв. км. Область знаходиться на межі двох природних зон – лісостепової і степової. Таке пограничне розташування краю обумовлює його значне біотичне і ландшафтне різноманіття [3; 4]. Рельєф височинний, розчленований, яружно-балковий. Найбільший ступінь розчленування характерний для схилів річкових долин.

Клімат краю помірно-континентальний. Територією області з південного заходу на північний схід проходить смуга високого атмосферного тиску (вісь Воейкова), на північ від якої переважають вологі повітряні маси, що їх приносять західні вітри з Атлантичного океану, на південь – континентальні повітряні маси. Зима м'яка, з частими відлигами, літо тепле і сухе. Середня липнева температура для міста Кропивницького становить +21 °С, а середня січнева складає -5,5 °С [7]. Середньорічна кількість опадів в межах області змінюється від 499 до 582 мм, максимальна їх кількість випадає у теплий період року (близько 70%) [3; 7]. Сніговий покрив встановлюється в третій декаді листопада, а сходить в другій декаді березня [3]. Серед несприятливих кліматичних явищ краю, які зокрема негативно впливають на туристичну діяльність, слід відмітити посухи, суховії, пилові бурі, град, зливи.

Річки краю типові рівнинні, належать до басейнів Дніпра (Інгулець, Цибульник) і Південного Бугу (Інгул, Синюха, Синиця та ін.). Прорізаючи кристалічний фундамент Придніпровської височини, річки часто формують каньйоноподібні долини, мають пороги і скельні відслонення на схилах. На схилах та по долинах рік часто проростають природні лісові масиви, площі яких найбільш значні в північно-східній частині області [4]. Лісоформуєчими видами дерев є акація, сосна, клен, береза, вільха. Водний стік рік здебільшого зарегульований численними ставками та водосховищами, на берегах яких спостерігаються комфортні для відпочинку і оздоровлення населення мікрокліматичні умови [2].

Природно-заповідний фонд області представлений 221 заповідним об'єктом [1]. Однак в структурі природно-заповідного фонду відсутні об'єкти найвищого рівня заповідання заповідники та національні природні парки, що не може сприяти розвитку туризму в регіоні.

Серед найбільш атрактивних заповідних об'єктів, які можуть забезпечити рекреаційні потреби туристів, слід згадати Чорноліський заказник, Онуфріївський парк, парк-пам'ятку садово-паркового мистецтва «Хутір Надія», заказник «Панські гори», витoki річок Інул та Інгулець, заказники «Монастирище», «Редьчине», «Аджамський» орнітологічний заказник, урочище «Каскади», дендрологічний парк «Веселі Боковеньки». Останній закладений ще у 1893 р. за типом ландшафтних парків навколо річки Боковеньки і балки Скотоватої в Долинському районі. Нині тут створено п'ять основних пейзажних груп, які в мініатюрі відтворюють ландшафт певної природної зони. Флористична колекція парку налічує близько 1000 видів дерев і чагарників, у тому числі рідкісних і екзотичних [1; 6].

Кіровоградська область – єдина в Україні, де немає жодного заповідника чи національного природного парку, хоча в країні їх понад 50. Взимку 2018 року розпочався процес створення національного природного парку «Чорноліський», який ініціювала наукова спільнота краю та місцева громада. 1 березня 2018 року відбувся круглий стіл на якому обговорювали передумови та доцільність формування парку у верхів'ях Інгульця [6]. Одним із аргументів на користь створення парку є те, що Чорнолісько-Дмитрівський лісовий



масив, який проростає в межах області, включено до найважливіших ботанічних територій Європи, а масиви грабово-дубових лісів в північно-східній частині краю віднесено до переліку біотопів, що підлягають охороні згідно із Бернською конвенцією. Тут зберігається реліктова флора, у складі якої виявлено 12 видів рослин із Червоної книги України, 13 регіонально рідкісних видів, шість лісових рослинних угруповань із числа занесених до Зеленої книги України [1].

Територія Кіровоградської області має давню історію розвитку, яка тягнеться ще з VI – V століття до нашої ери, коли тут панували племена скіфів. Кожен з історичних етапів розвитку регіону залишив по собі певні культурні пам'ятки, які зараз є історичним надбанням нашої області.

За даними статистичної звітності [5] встановлено, що загальна кількість пам'яток культурної спадщини на території області складає 5653 одиниць, з них 24 – об'єкти національного значення. Переважають археологічні об'єкти (2574 одиниць) та пам'ятки історії (2186 одиниць), що вказує на давню історію заселення та освоєння краю. Пам'яток архітектури і містобудування – 857, а об'єктів монументального мистецтва значно менше – 32. Найбільша концентрація історико-культурних пам'яток спостерігається в містах Кропивницькому, Знам'янці і однойменних районах, Олександрійському, Олександрівському, Петрівському, Онуфріївському та Долинському районах.

Найбільш цікавими історико-культурними об'єктами краю для туристів є фортеця Святої Єлисавети, державний музей-заповідник І. Карпенка-Карого (Тобілевича) «Хутір Надія», будівля в стилі модерн обласного краєзнавчого музею, обласний академічний музично-драматичний театр імені М.Л. Кропивницького, музична школа імені Генріха Нейгауза, Кропивницький художньо-меморіальний музей О.О. Осмьоркіна тощо.

До найбільш атрактивних сакральних туристичних об'єктів регіону, на нашу думку, слід віднести Свято-Миколаївський храм та Свято-Вознесенський собор у Бобринці, чоловічий монастир Федора Студита в селі Сорочанове Микола-Бабанської громади Бобринецького району, Свято-Богоявленський жіночий монастир в селі Диківка Знам'янського району, храм Івана Богослова в селищі Голованівськ, церква Ікони Казанської Божої Матері села Надеждівка Голованівського району, Хресто-Воздвиженський храм в селі Іскрівка Петрівського району, Покровська церква села Могильне Гайворонського району, церква Святого Апостола Луки в селі Новоселиця Благовіщенського району, храм Святого Дмитра Миротворця в селі Великі Трояни Благовіщенського району та деякі інші.

Територія Чорноліського масиву унікальна не лише в природному плані, а й в історико-культурному: тут знайдено кілька скіфських городищ, великий масив зі 250 скіфських курганів, поселення землеробів чорноліської археологічної культури [6]. На цих землях відбувалися і події Української революції 1917-1921 рр., формувалась повстанська Холодноярська республіка, а в урочищі Пальчикове Олександрівського району знаходиться могила легендарного ватажка повстанців Миколи Скляра (Чорного Ворона).

Наразі в межах Кіровоградської області, особливо в місті Кропивницькому, активно розвивається подієвий туризм, переважно мистецького та господарського спрямування. Багато років поспіль проходять мистецькі фестивалі «Вересневі самоцвіти», «Кропфест», міжнародна агропромислова виставка «Агрокспо». Саме ці заходи відвідує велика кількість туристів: як українців, так і іноземців.

Висновки. Таким чином, проаналізувавши туристичний потенціал Кіровоградської області, ми можемо зробити висновок про те, що регіон характеризується доволі різноманітними природними та історико-культурними туристичними ресурсами. Однак певні труднощі у становленні туристичної галузі в області пов'язані передусім із низьким рівнем розвитку виробничої та соціальної інфраструктури (зокрема туристичної), відсутністю чітко сформованої регіональної стратегії розвитку туризму, недостатньою рекламно-інформаційною підтримкою даної галузі, незадовільним станом значної частини природних та історико-культурних туристичних об'єктів, не надто продуманими і розрекламованими туристичними маршрутами тощо.

Регіональна політика в галузі туризму в області на найближчі роки має бути спрямована передусім на розробку та впровадження ефективних дієвих методів і шляхів популяризації і просування туристичного продукту краю на національному і міжнародному ринках, зокрема активізацію інформаційно-рекламної, презентаційної та виставкової діяльності, сприяння підвищенню конкурентоспроможності туристичного продукту та якості туристичного сервісу в області, налагодження механізмів співпраці державних органів влади із суб'єктами туристичної діяльності всіх форм власності, раціоналізацію використання і збереження туристично-рекреаційного та історико-культурного потенціалу, організацію загальнодоступного та повноцінного відпочинку й оздоровлення населення, створення сприятливого інвестиційного клімату, оптимізацію ефективності фінансування і кредитування в туристично-рекреаційній галузі регіону.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Заповідні куточки Кіровоградської землі / під заг. ред. Т.Л. Андриєнко. – Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2008. – 245 с.
2. Колотуха О.В. Ресурсно-туристський потенціал Кіровоградської області / О.В. Колотуха. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2002. – 68 с.
3. Національний атлас України / НАН України, Інститут географії, Державна служба геодезії, картографії та кадастру; голов. ред. Л.Г. Руденко; голова ред. колегії Б.Є. Патон. – К.: ДНВП «Картографія», 2007. – 435 с.
4. Онойко Ю.Ю. Сільський туризм: сутність, проблеми розвитку на теренах Кіровоградської області та шляхи їх вирішення / Ю.Ю. Онойко, В.С. Кролік // Обласна науково-практична конференція «Природно-наукові дослідження Кіровоградської області: музеєзнавчі аспекти». – Кропивницький, 2017. – С. 105-113.
5. Офіційний сайт Головного управління статистики у Кіровоградській області [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kr.ukrstat.gov.ua>.
6. Офіційний сайт Кіровоградської обласної державної адміністрації. Департамент культури, туризму та культурної спадщини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kr-admin.gov.ua/start.php?q=Struktur/Ua/kult.html>.
7. Офіційний сайт Центральної геофізичної обсерваторії імені Бориса Срезневського [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cgo-sreznevskiy.kiev.ua>.




ЗМІСТ
МАТЕРІАЛИ
НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ
ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

АНДРОСОВА А. САМОСТІЙНА РОБОТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «СЮЖЕТНІ ЗАДАЧІ».....	3
БЕРЕЗІНА М. ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ КОНФЛІКТУ ЯК ПРЕДМЕТУ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	7
БЛИК І. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ПОДОЛАННЯ СТЕРЕОТИПІВ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ.....	10
БЛОУС В. КНИГА В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ.....	12
БУБІР Л. СУЧАСНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ.....	15
БУЗЬКО О. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА.....	18
БУКЕСВА О. СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА.....	20
ВЄЛКОВА Н. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ВИРАЗНОГО ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	23
ВИШЕНСЬКА І. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ СИМВОЛІЧНОЇ СЕНЕКТИКИ (МЕТОД ТРВЗ) У ПРОЦЕСІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ.....	25
ВІДІНЄВА В. РЕКЛАМНО-ІНФОРМАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ІЗ УЧНІВСЬКОЮ МОЛОДДЮ.....	28
ГАЛУШКА Є. РОЗВИТОК КОНСТРУКТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	31
ГАМАНЕНКО В. ВИВЧЕННЯ ЛЕГЕНД І МІФІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	34
ГЛІНКА М. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	37
ГОРБУНОВА М. РОЗВИТОК АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	40
ГОРОБЕЦЬ І. РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ.....	43
ДАНИЛЮК С. СУЧАСНІ ФОРМИ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З БАТЬКАМИ.....	44
ДАНІЛОВА Т. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ФАНТАЗІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ КАЗОК ТА КАЗОК-ОПОВІДАНЬ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО.....	46
ДЗЮНЗЯ А. ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	48
ДУБРОВА О. НОВІТНІ ПРИЙОМИ ВИРОБЛЕННЯ СТІЙКОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ЧИТАННЯ В УЧНІВ 4 КЛАСУ.....	51
ЗАБОЛОТНЯ О. СЕНСОРНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ПРЕДМЕТНОЇ ГРИ.....	54
КАСПЕРОВА А. СУЧАСНІ МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	56
КАЧУР М. ПОДОЛАННЯ АГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	59
КІКАЛЕНКО Д. СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СУЧАСНОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА.....	62
КОДЕМА Н. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ.....	64
КОНДРАТЕНКО М. ФОРМУВАННЯ УСВІДОМЛЕНОГО ТА ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА ОДИНОКИХ МАТЕРІВ, ЯКІ ТИМЧАСОВО ПЕРЕБУВАЮТЬ У СОЦІАЛЬНОМУ ЦЕНТРІ МАТЕРІ ТА ДИТИНИ.....	66
КОНТОРІНА А. ДО ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	69
КОСТЕНКО Н. ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ В НУШ.....	73
КОТУБЕЙ К. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ЗА К.Д. УШИНСЬКИМ.....	76
ЛЕПЕТКО О. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	77
ЛЕСІВ І. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНІХ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ.....	80
ЛИХАЧ Х. КОМПЛЕКСНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ.....	84
ЛУЦУК Л. ТЕХНОЛОГІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	87
ЛУЩИК (АГАРКОВА) І. ТЕХНОЛОГІЯ СКЛАДАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ ЗАДАЧ З МАТЕМАТИКИ ДЛЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	89
МАРЧЕНКО О. ДО ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ ЛЕСІ УКРАЇНКИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	92



МЕЛЬНИЧЕНКО В. МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	95
МЕРІНKOBA Л. ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	98
МИХАЙЛЬОВ Я. РОЗВИТОК ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ.....	100
МОВЧАН Л. ВИКОРИСТАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИХ ЗАВДАНЬ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ	103
МОТОРНА Л. ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК СПОСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	106
МОХОНЬКО А. НАРОДНА ІГРАШКА ТА ТЕХНОЛОГІЇ ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ В СУЧАСНОМУ ДНЗ.....	108
НАБОКА В. РЕАЛІЗАЦІЯ КРАСЗНАВЧОГО ПРИНЦИПУ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА.....	111
ОМЕЛЬЧУК Н. ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ СИНТАКСИСУ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	114
ОНИЩЕНКО Н. КРИЗА ЮНАЦЬКОГО ВІКУ ЯК ОДНА З ПЕРЕДУМОВ ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ.....	115
ОЧЕРЕТНЯ А. РОЛЬ СЛОВНИКОВО-ЛОГІЧНИХ ВПРАВ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ.....	117
ПАВЛЕНКО Н. ПРОЄКТНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	120
ПАВЛОВА М. СУЧАСНІ ФОРМИ РОБОТИ З УДОСКОНАЛЕННЯ ОРФОЕПІЧНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	123
ПАНАСЕНКО А. СОЦІЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	125
ПЕТРОВА А. ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА	128
ПІСКУН Л. ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	130
ПІХАЙ А. ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФЕНОЛОГІЧНИХ СПОСТЕРЕЖЕНЬ.....	133
ПОГОРЛЯ Ю. ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ	135
ПРОКОПЕНКО М. СУЧАСНІ НОВІ ПІДХОДИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ НУШ	137
ПРОЦЬ О. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	141
РОМАНЧА А. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	144
РУСАКОВА А. ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	147
СЕМЕНЧУК Д. ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	149
СИВИРИН Н. НЕСТАНДАРТНІ УРОКИ З МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ЗАСІБ ДО СТИМУЛЮВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ШКОЛЯРІВ	152
СИДОРЕНКО В. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ.....	156
СОТНІЧЕНКО О. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	159
ТРИПОЛЬСЬКА О. ФЕНОМЕНОЛОГІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	160
ЧЕБОТАР А. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВЛІЙНОГО ЧАСУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	163
ЧЕКЕРЛАН М. ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКО-ПОШУКОВИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДОЗНАВСТВА	166
ЧЕХ А. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	169
ШОКОЛОВА І. УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ПЕРЕКОНАНЬ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	172
ЩЕЛКУНОВА С. ВИКОРИСТАННЯ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	175
ЯКУШКІНА В. ФОРМУВАННЯ ТОЧНОСТІ МОВЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ БУДОВИ СЛОВА	177



ЯМКОВА К. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ КОНСТРУЮВАННЯ З ПРИРОДНОГО МАТЕРІАЛУ	180
ЯЩИШИНА Т. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА В ПРОФЕСІЙНОМУ САМОВИЗНАЧЕННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ	183
	
АНДРІЯШЕВСЬКА Т. МОВНІ ОДИНИЦІ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ (НА МАТЕРІАЛІ ОДНОГО УРОКУ).....	187
АНОХІНА А. ОБРАЗ МИКОЛИ КОСТОМАРОВА В АВТОРСЬКІЙ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ВІКТОРА ДОМОНТОВИЧА (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «АЛІНА Й КОСТОМАРОВ»)	192
АНТОНОВА О. ЄВГЕН МАЛАНЮК: ШЛЯХ ДО СВОЄЇ УКРАЇНСЬКОСТІ	195
БОГДАНОВА А. ОБРАЗ ПЕРСОНАЖА В РАКУРСІ ПРОБЛЕМИ АВТОРА (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «МІСТО» ВАЛЕР'ЯНА ПІДМОГИЛЬНОГО)	197
БОРОДАВКІНА М. ПРОБЛЕМА РОДИННИХ СТОСУНКІВ У ТВОРЧОСТІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА	199
ВОЙТЕНКО Я. ТВОРЧИСТЬ ВАЛЕРІЯ ШЕВЧУКА І ВОЛОДИМИРА ДАНИЛЕНКА В КОНТЕКСТІ «ЖИТОМИРСЬКОЇ ПРОЗОВОЇ ШКОЛИ»	202
ГАВАЗА Н. ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ВСТАВНИХ І ВСТАВЛЕНИХ КОНСТРУКЦІЙ У ЩОДЕННИКОВОМУ ДИСКУРСІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА	205
ГЛЕВИЧ О. ОСОБЛИВОСТІ МОВИ ТВОРІВ ДЛЯ ДІТЕЙ	207
ГОРОДНЯНСЬКА А. ОСОБЛИВОСТІ БУДОВИ І ФУНКЦІОНУВАННЯ ДІСПРИКМЕТНИКІВ У МОВІ ЛІТОПISУ САМОВИДЦЯ	210
ГОРОХОВА Є. СЕМАНТИЧНІ ГРУПИ ПРОСТИХ ПРИСУДКІВ У ПОЕЗІЯХ А. С. МАЛИШКА	212
ЄВКО Ю. САМОБУТНІСТЬ ТВОРЧОСТІ СЕРГІЯ ЖАДАНА	215
ЗОБЕНКО М. ЗАПОЗИЧЕННЯ ЯК СПОСІБ ТВОРЕННЯ ВЛАСНИХ НАЗВ СТРАВ (МЕНЮОНІМІВ)	217
ЗУБКОВА І. ЯВИЩЕ СИНОНІМІЇ В НАУКОВІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ	219
ЩУК А. ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОГО СВІТУ ЛЮДИНИ ЗА РОМАНОМ МИРОСЛАВА ДОЧИНЦЯ «ВІЧНИК»	221
КАРАМАН А. ОРИГІНАЛЬНІСТЬ ІМПРЕСІОНІСТИЧНОЇ МАНЕРИ М. ХВИЛЬОВОГО (НА МАТЕРІАЛІ НОВЕЛ «АРАБЕСКИ», «Я(РОМАНТИКА)» ТА ОПОВІДАНЬ «СИНІЙ ЛИСТОПАД», «БАНДИТИ»).....	223
КОЛЕСНИК А. ОБРАЗ ЕТНОГРАФІЇ ТА МЕНТАЛЬНОСТІ УКРАЇНЦІВ ТА РОСІЯН У ДРАМАТИЧНІЙ ПОЕМІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ «БОЯРИНЯ»	226
КОЛОС О. ТИПОЛОГІЯ ТА СТИЛІСТИЧНІ ФУНКЦІЇ ПРИСУДКІВ У ТВОРАХ О. ЖОВНИ	228
КОРОЛЬОВА Н. СУФІКСАЦІЯ ЯК ПРОДУКТИВНИЙ СПОСІБ УТВОРЕННЯ ПРИЗВИСК	230
КОСЕНКО О. СЕМАНТИКО-СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ОКАЗІОНАЛІЗМІВ У ТВОРАХ В. ШОВКОШИТНОГО, І. КАЛИНЦЯ	232
КОТКОВА А. ВТІЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОСВІТУ В. ПІДМОГИЛЬНОГО В ОПОВІДАННІ «ІСТОРІЯ ПАНІ ЇВГИ»	235
КРАВЧЕНКО К. ПОНЯТТЯ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ Й МЕТОДИКИ ЙОГО ОРГАНІЗАЦІЇ НА УРОЦІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІХ КЛАСАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ЗСО	239
КРАВЧЕНКО Я. ТВОРЧИСТЬ ЛЕСІ ВОРОНИНОЇ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ДІТЕЙ	241
КРУГЛЕНКО І. СЕМАНТИЧНІ ГРУПИ ВСТАВНИХ ОДИНИЦЬ У ТВОРІ О. ДОВЖЕНКА «ЗАЧАРОВАНА ДЕСНА»	244
ЛІСНИЧА Т. БЕЛЕТРИЗОВАНА БІОГРАФІЯ В ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ: ІСТОРІЯ І СЬОГОДЕННЯ.....	247
МАКСИМЕНКО А. ОБРАЗ ВНУТРІШНЬОГО СВІТУ АВТОРА (НА МАТЕРІАЛІ ЩОДЕННИКА «ДУМИ МОЇ...» ОСТАПА ВИШНІ)	249
МАТВЄЄВА О. СКЛАДНОПІДРЯДНІ РЕЧЕННЯ З ПІДРЯДНИМИ ПРИСУБСТАНТИВНО-АТРИБУТИВНИМИ ЧАСТИНАМИ В КАЗЦІ М. КОЦЮБІНСЬКОГО «ХО»	252
МУЗИЧЕНКО А. КОЛЬОРОНАЗВИ У ТВОРІ О. ЖОВНИ «Ї ТІЛО ПАХЛО ЗИМОВИМИ ЯБЛУКАМИ»	255
НОВІЧЕНКО К. ТИПОЛОГІЯ ГОЛОВНИХ ЧЛЕНІВ РЕЧЕННЯ У ТВОРАХ В. ШКЛЯРА	256
ПІНЧЕВСЬКА Л. СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ГІПЕРЛОКАЛЬНОГО РАДІО	259
ПЛАХОТНИК К. РОМАН ЮРІЯ КОСАЧА «ВОЛОДАРКА ПОНТИДИ» В ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОМУ ОСМИСЛЕННІ	262
РАСПРЯХІНА Є. ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ТЕНІСНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ	264
САВЧЕНКО А. ХУДОЖНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖАНРУ БАЛАДИ У ТВОРЧОСТІ СЕРГІЯ ЖАДАНА	267
САРГСЯН С. ОЛЕНА КУРИЛО: СТАНОВЛІННЯ УКРАЇНСЬКИХ МОВОЗНАВЧИХ ТЕРМІНІВ	269
СТЕБА М. АНТОНИМИ В ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ ПОЕТІВ КІРОВОГРАДЩИНИ	272
СТЕЦЬ Д. ПРОДУКТИВНІ МОРФОЛОГІЧНІ СПОСОБИ ТВОРЕННЯ ПИТОМИХ ВІДПОВІДНИКІВ ІНШОМОВНИХ СЛІВ	274
	655



СУРМАЙ Н. ОСОБЛИВОСТІ БУДОВИ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ ДІСПРИКМЕТРИКІВ У МОВІ ТВОРІВ КЛИМЕНТІЯ ЗИНОВІЙВА.....	277
СЬОМІНА В. ЛЕОНІД КУЦЕНКО ТА ВОЛОДИМИР ПАНЧЕНКО ПРО СТАНОВЛЕННЯ ЄВГЕНА МАЛАНЮКА ЯК ПОЕТА ТА МИСЛИТЕЛЯ.....	279
ТАРАН З. ОБРАЗ ЖІНКИ В ПОЕЗІЇ ІРИНИ ЖИЛЕНКО.....	281
ТЕМЧЕНКО О. ПРОФЕСІОНАЛІЗМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ СФЕРИ ЯК ОКРЕМА ГРУПА СПЕЦІАЛЬНОЇ ЛЕКСИКИ.....	283
ТКАЧЕНКО Т. СТИЛІСТИЧНІ ФУНКЦІЇ КОЛЬОРОНАЗВ У РОМАНІ «БРАНЕЦЬ ЧОРНОГО ЛІСУ» МИРОСЛАВА ДОЧИНЦЯ.....	285
ТУЗ П. МИХАЙЛИНА КОЦЮБІНСЬКА В ДОЛІ ВАСИЛЯ СТУСА.....	289
ФІЛІП'ЄВА В. ЖАНР БЕЛЕТРИЗОВАНОЇ БІОГРАФІЇ У ЛІТЕРАТУРІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХІ СТОЛІТТЯ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ ІРЕН РОЗДОБУДЬКО «ПРИЛЕТІЛА ЛАСТИВОЧКА»).....	291
ФЕДОРЕНКО Д. РОЛЬ ВЕБ-ДИЗАЙНУ В ГІПЕРЛОКАЛЬНИХ МЕДІА.....	292
ФОМЕНКО Ю. ОБРАЗ МИТЦЯ У ПРОЗІ ОЛЕКСАНДРА ЖОВНИ.....	295
ФУРМАН В. НАЗВИ ЖИТЛА В ГОВІРКАХ ЦЕНТРАЛЬНОЇ УКРАЇНИ.....	298
ЧОРНА К. ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЕПІТЕТИВ У РОМАНІ СТЕПАНА ПРОЦЮКА «ТРОЯНДА РИТУАЛЬНОГО БОЛЮ».....	300
ЮРЧЕНКО А. ЖАНР РОМАНІЗОВАНОЇ БІОГРАФІЇ В ТВОРЧОСТІ ВІКТОРА ДОМОНТОВИЧА.....	303
ЮРЧЕНКО К. ХУДОЖНІ ЗАСОБИ ТВОРЕННЯ ІРОНІЇ В РОМАНІ Ю. ЩЕРБАКА «ЧАС СМЕРТОХРИСТІВ. МІРАЖІ 2077 РОКУ».....	305
АНДРУЩЕНКО Я. СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ РОЗВИТКУ УМІННЯ МОНОЛОГІЧНОГО ТА ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ.....	309
БЕСПАЛА Т. ТИПОЛОГІЯ ЗАКОНОДАВЧИХ ДЕФІНІЦІЙ У НОРМАТИВНО-ПРАВОВИХ АКТАХ ЄС (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНИХ І НІМЕЦЬКОМОВНИХ ТЕКСТІВ).....	311
БІЛЕЦЬКА Д. ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ВПРАВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	315
БРАТУШКО Ю. СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНОЛОГІЇ АВТОСПОРТУ.....	317
ВАСИЛЬЧЕНКО Д. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ ТЕРМІНІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ (НА МАТЕРІАЛІ ІНСТРУКЦІЙ ДО АГРОХІМІКАТИВ КОМПАНІЇ BAYER).....	320
ВАЩУК О. ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНЕ ОБУМОВЛЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ НІМЕЦЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ СФЕРИ «ЕКОЛОГІЯ» ТА СПОСОБИ ЇЇ ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ.....	323
ВЛАСЕНКО К. ТИПОЛОГІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ МЕТАФОР У ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	327
ГАЛЯНТ А. ПІДХОДИ ДО АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОЦІНЮВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ГОВОРІННІ ТА ПИСЬМІ.....	329
ГРЕБЕНЮК Я. ПОНЯТТЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ УНІВЕРСАЛІЇ ДЛЯ ТЕКСТІВ НОН-ФІКШЕНУ.....	332
ГРИЦЮК Н. РОЛЬ ЕЛЕКТРОННИХ СЛОВНИКІВ У ФОРМУВАННІ ЛЕКСИКОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	334
ДОВБНЯ О. КОНЦЕПТУАЛЬНА МЕТАФОРИЧНА МОДЕЛЬ POLITICS IS A GAME OF CHESS У ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ ДОНАЛЬДА ТРАМПА.....	336
ДРОЗД О. ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЕКЗИСТЕНЦІЙНИХ КОНСТРУКЦІЙ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ (НА МАТЕРІАЛІ ГОТИЧНИХ РОМАНІВ “THE MONK: A ROMANCE” ТА “THE THIRTEENTH TALE”).....	338
ЄННЕР М. КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ СКЛАДНОСТІ АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ 10 КЛАСУ (НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМИ SON-METRIX).....	341
ІВАНОВА А. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НАЗВ ТЕХНІЧНИХ ВИНАХОДІВ.....	343
ІВАЩЕНКО Д. ОСОБЛИВОСТІ ЛОКАЛІЗАЦІЇ ІНТЕРНЕТ САЙТІВ BEAUTY-ІНДУСТРІЇ (НА МАТЕРІАЛІ САЙТІВ КОМПАНІЙ L'OREAL PARIS, MAYBELLINE NEW YORK, MARY KAY).....	346
ІЩЕНКО М. ОСОБЛИВОСТІ ПРАГМАТИЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ НА ОСНОВІ УКРАЇНСЬКОМОВНИХ ТА НІМЕЦЬКОМОВНИХ РЕКЛАМНИХ РОЛІКІВ БРЕНДУ NIVEA.....	349
КАЧИНСЬКА Н. СЕМАНТИЧНИЙ ОПИС МОВНИХ ОДИНИЦЬ У МЕЖАХ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ ТА СЕМАНТИЧНИХ ГРУП.....	352
КЕЙСТІН Д. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ ТЕРМІНІВ ЮРИДИЧНОГО ДИСКУРСУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ.....	354
КЛЮЄНКО М. ПОБУДОВА АНГЛІЙСЬКИХ КВЕСИТИВІВ ЗА СТРАТЕГІЄЮ QAR УЧНЯМИ 10 КЛАСУ.....	357
ЛИМБОРСЬКА Ю. ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ВІЙСЬКОВОЇ ЛЕКСИКИ У МАСС-МЕДІА, ЩО ВИСВІТЛЮЮТЬ КОНФЛІКТ НА СХОДІ УКРАЇНИ.....	360
ЛЯШУК А. ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКОЇ ВИМОВИ УКРАЇНОМОВНИХ СТУДЕНТІВ-ГЕРМАНІСТІВ.....	363



ЛЬОВУШКІНА Я. ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ СТАЛИХ ВИРАЗІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ	366
МАНЗАДЕЙ А. ЛСГ АНГЛІЙСЬКИХ ДІЄСЛІВ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ – КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ Й МІСЦЕ В ЛЕКСИЧНІЙ СИСТЕМІ.....	368
МЕРДАК М. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ТЛУМАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ.....	370
МОСКАЛЕНКО В. СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СИНТАКСИЧНИХ СТРУКТУР У СОНЕТАХ УЛЬЯМА ШЕКСПІРА.....	372
НЕСПЕЛЬСЬКА Ю. АКРОНИМИ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ.....	374
НОВОХАТЬКО А. ЗАСОБИ ВИРАЗНОСТІ В ПОЯСНЮВАЛЬНОМУ МОНОЛОЗІ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	376
ПАНАСОВА Д. РЕЛІГІЙНА ЛЕКСИКА В ТЕКСТАХ АНГЛОМОВНИХ ПІСЕНЬ ТА МОЖЛИВОСТІ ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	379
ПРИХОДЬКО А. ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ НА МОЛОДШОМУ ЕТАПІ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ (В УМОВАХ НУШ).....	382
ПРОКОПЧУК К. ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У 5–7 КЛАСАХ.....	384
ПРОЦЮК А. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ ПЛАТФОРМ НА НЕСТАНДАРТНИХ УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	387
РИБЧЕНКО Д. ЛІНГВОПРАГМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИСЛОВЛЮВАНЬ ПОХВАЛИ В АНГЛОМОВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	390
РОСОВСЬКА В. ШЛЯХИ УТВОРЕННЯ НОВОЇ ПОЛІТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ.....	394
СЕМЕЗЕНКО І. ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ МОВИ ІНТЕРНЕТУ.....	397
СКІЧКО Г. ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЙ НЕГАТИВНОЇ ВВІЧЛИВОСТІ В БРИТАНСЬКОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	400
СКОРОХОД Ю. ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ.....	404
СТОРОЖЕНКО С. ПУНКТУАЦІЙНІ НОРМИ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ У ПОРІВНЯЛЬНОМУ АСПЕКТІ.....	407
ТРИШКІНА С. ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЛЮДЯМ СТАРШОГО ПОКОЛІННЯ.....	409
ХАНКІНА К. СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРІВ ДЕТЕКТИВНОГО ЖАНРУ.....	412
ЧЕРНИШОВА О. ОСОБЛИВОСТІ СУБСТАНТИВОВАНОГО ІНФІНТИВА.....	415
ШУТЕНКО Н. ФРАЗЕОЛОГІЗМИ ЯК ОСОБЛИВИЙ ВИД ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	418
БЕЗРУКАВА А. «МАНІФЕСТ ПРО ВОЛЬНІСТЬ ДВОРЯНСТВА» 1762 РОКУ ПЕТРА ІІІ: ІСТОРІОГРАФІЯ ПИТАННЯ	424
БОСЬКО А. ПЕРЕДУМОВИ ТА ПРИЧИНИ ЦЕРКОВНОГО РОЗКОЛУ У МОСКОВІ СЕРЕДИНИ XVII СТ.	427
ВІЧКО Х. ОСНОВНІ РИСИ ФРАНЦУЗЬКОГО ФАВОРИТИЗМУ ЧАСІВ ЛЮДОВИКА XV.....	430
ІВАНКО Н. УЧАСТЬ КУПЕЦТВА ЄЛИСАВЕТГРАДА У ВИБОРЧОМУ ПРОЦЕСІ ТА ДІЯЛЬНОСТІ МІСЬКОЇ ДУМИ Й УПРАВИ.....	432
КАПІТАН А. МЕНТАЛЬНІСТЬ, ЗВИЧАЇ, ОБРЯДИ НАСЕЛЕННЯ МОСКОВІ У XVI–XVII СТ. ЗА УЯВЛЕННЯМИ ІНОЗЕМЦІВ.....	435
КЛОЧЕК А. ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ УКРАЇНО-РОСІЙСЬКИХ ВІДНОСИН У 20-Х РОКАХ XX СТОЛІТТЯ.....	438
КОВАЧ Ю. СІМЕЙНО-ШЛЮБНІ ВІДНОСИНИ НА РУСІ У ДОХРИСТИЯНСЬКИЙ ПЕРІОД.....	441
МАЦЮК А. ОСОБЛИВОСТІ БОЙОВИХ ДІЙ В НІМЕЦЬКІЙ СХІДНІЙ АФРИЦІ У РОКИ ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ.....	444
СЕНЧУК К. АЗІЙСЬКИЙ ФЕНОМЕН – СІНГАПУР.....	446
СИМОНЧУК О. ПРОБЛЕМА ОСМАНСЬКО-КРИМСЬКИХ ВІДНОСИН КІНЦЯ XV – ПОЧАТКУ XVII СТ. У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ.....	448
ХРИСТИЧ О. ПРОВІНЦІЙНЕ ЖИТТЯ РОСІЯН XVIII СТ.: УМОВИ ПОБУТУ, РОЗПОРЯДОК ДНЯ.....	452
АДАМЧИК І. МУЗИЧНО-СЛУХОВА АКТИВНІСТЬ УЧНІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	456
БАБІЧЕНКО В. ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	458
БАБЮК Б. ОСОБЛИВОСТІ ВОКАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СУЧАСНИХ ХОРМЕЙСТЕРІВ.....	461



БАЛАНУЦА О. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	464
БОНДАР Н. ХУДОЖНЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	465
БОРИСЕНКО О. РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ШЛЯХОМ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ.....	469
БУШМАКІНА А. ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА ЗАНЯТТЯХ ВОКАЛЬНИХ АНСАМБЛІВ.....	472
ВОЄВОДА О. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІВАЦЬКОГО ІНТОНУВАННЯ НА ОСНОВІ КООРДИНАЦІЇ СЛУХУ І ГОЛОСУ.....	475
ГОНЧАРЕНКО І. МОВА ХОРЕОГРАФІЇ ЯК ЗАСІБ ХУДОЖНЬОГО СПІЛКУВАННЯ.....	478
ГОРБЕНКО А. ДЖАЗ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ІМПРОВІЗАЦІЙНИХ НАВИЧОК УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ПОЧАТКОВОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ.....	479
ГОРДІЄНКО Н. «ЖИВОПИСНА УКРАЇНА» ЯК ОДНА З ПАТРІОТИЧНИХ СТОРІНОК БАГАТОГРАННОГО ТАЛАНТУ Т. Г. ШЕВЧЕНКА.....	482
ДАШЕНКО О. СПЕЦИФІКА ОВОЛОДІННЯ НАВИЧКАМИ АКВАРЕЛЬНОЇ ТЕХНІКИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....	486
ДЕРЖАВЕЦЬ Ю. ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ РОЗВИТКУ ВОКАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАСОБАМИ РОК-МУЗИКИ.....	489
ЖАБКОВСЬКА А. АРТ-ТЕРАПІЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ.....	493
ІВАНОВА О. РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ У КИТАЇ (XX-XXI СТ.).....	497
КЛИМЕНКО О. КУЛЬТОРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	499
КОВАЛЕНКО О. ВОКАЛЬНО-ХОРОВІ ДИСЦИПЛІНИ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	502
КОЛОСЮК О. ДИТЯЧИЙ СПІВ НА ЕСТРАДІ, ВИХОВАННЯ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ ДИТЯЧОГО ГОЛОСУ.....	504
КОЛЧІН С. ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА.....	509
КОСТЮК Д. ОСОБЛИВОСТІ ЛІРИКИ ВЕЧІРНЬОГО ПЕЙЗАЖУ (НА ПРИКЛАДІ КАРТИНИ «ЗАХІД СОНЦЯ» ОЛЕКСІЯ САВРАСОВА).....	511
КРИЦЬКА І. РОЗВИТОК АРТИСТИЗМУ ВИКОНАВЦЯ ВОКАЛІСТА ПОЗАШКІЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ.....	513
КУЛІКОВА Т. ОЗНАЙОМЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ З УКРАЇНСЬКОЮ НАРОДНОЮ КУЛЬТУРОЮ В ПРОЦЕСІ НАБУТТЯ ДОСВІДУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ТРАДИЦІЙНОЇ ЛЯЛЬКИ-МОТАНКИ).....	516
ЛОПАТА О. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ.....	520
МАКСИМОВИЧ Д. СИМВОЛІКА НАРОДНОГО КОСТЮМУ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ.....	523
МАЛІНОВСЬКИЙ В. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ПОЗАКЛАСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	525
МАСЛЯНІКОВА І. ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА.....	532
МАХОВА Т. СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ СУЧАСНОЮ МИСТЕЦЬКОЮ ШКОЛОЮ.....	534
МИЦЕНКО І. ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ-БАЛЕТМЕЙСТЕРА ДО ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ФУНКЦІЙ.....	537
ПАРХОМОВСЬКА Р. ТВОРЧА МОТИВАЦІЯ УЧНІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ТА МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	538
ПАСЮГА А. ВИВЧЕННЯ ТЕХНІК ДРУКОВАНОЇ ГРАФІКИ НА ГУРТКОВИХ ЗАНЯТТЯХ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....	541
ПІДОРЕНКО Д. ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ САМОДІЯЛЬНОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ.....	544
ПОНЗЕЛЬ Є. ХОРОВЕ МИСТЕЦТВО У РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРІВ.....	546
ПОНЗЕЛЬ О. ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ ПРОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ.....	549
ПОЧКУН Ю. ПРОБЛЕМА МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ НА ТЕРЕНАХ ЄЛИСАВЕТГРАДЩИНИ.....	552
РЯБЧУН Т. ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	555
СИДОРЧУК Ю. ТВОРЧА ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ МУЗИЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ... ..	557
СОКОЛОВ Р. ФОРМУВАННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ.....	559



ТКАЧЕНКО Л. ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ М. ДОНЕЦЬ-ТЕССЕЙР	562
ТКАЧЕНКО Р. СТАНОВЛЕННЯ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПОРТРЕТНОГО ЖИВОПИСУ	565
ЦЕПА Т. КАФЕДРАЛЬНИЙ СОБОР РІЗДВА ПРЕСВЯТОЇ БОГОРОДИЦІ МІСТА КРОПИВНИЦЬКОГО ЯК ПАМ'ЯТКА ПРАВОСЛАВНОГО ХРАМОБУДУВАННЯ	567
ЧЕПУРКО Д. СТВОРЕННЯ ТА РОЗВИТОК ІНДИВІДУАЛЬНО-ОБРАЗНОГО ТЛУМАЧЕННЯ ОБ'ЄКТИВНОЇ КОМПОЗИТОРСЬКОЇ ІНФОРМАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ВОКАЛЬНО-ХОРОВОМУ КЛАСІ.....	570
ЧЕРНЯВСЬКА А. ТВОРЧІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ПЕРСПЕКТИВНИЙ НАПРЯМОК УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ З ДИТЯЧИМИ ХОРОВИМИ КОЛЕКТИВАМИ	573
ЯРОВИЙ А. ТЕКСТОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН В ТАНЦІ	577
ЯЦИНА Н. КАТЕГОРІЯ «САМОРЕАЛІЗАЦІЯ» В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	578

КОНДРАТЬЄВ С. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ ЗА РОЗВИТКОМ ФІЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ	582
ЛОДИГА П. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З УРАХУВАННЯМ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ БОКСЕРІВ	585
ЛЯГАСВА В. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПЕРВИННОГО ВІДБОРУ У ЄДИНОБОРСТВАХ.....	588
ЛЬОПКА Р. САМОРЕГУЛЯЦІЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ ФУТБОЛУ	590
ТРЕХМАНЕНКО О. РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ У САМОСТІЙНИХ ЗАНЯТТЯХ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ.....	593

**МАТЕРІАЛИ
НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ
ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

МАКСИМЕНКО А., МАКСИМЕНКО Я. ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ АВТОМАТИЗОВАНОЇ СИСТЕМИ ОБЛІКУ «АХІМ»	596
АНДРІЯЩЕНКО Д. ТЕРИТОРІАЛЬНІ АСПЕКТИ ПОШИРЕННЯ ПРАВОСЛАВ'Я В УКРАЇНІ ТА КІРОВОГРАДСЬКІЙ ОБЛАСТІ.....	600
БАДЕХА О. ВПЛИВ АНТРОПОГЕННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РІЧКУ ІНГУЛ.....	604
ВЛАСЕНКО А. ПОШИРЕННЯ КИШКОВИХ ГЕЛЬМІНТОЗІВ СЕРЕД ПОГОЛІВ'Я <i>SUS SCROFA DOMESTICUS</i> У МЕЖАХ КАМ'ЯНСЬКОГО РАЙОНУ ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСТІ	607
ГРЕБЕНІК Ю. ГЕОГРАФІЧНИЙ АНАЛІЗ РОДОВИЩ КОРИСНИХ КОПАЛИН ТЕРИТОРІЇ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ.....	610
ГУБЧИК С. ПРОСТОРОВА СТРУКТУРА МІСТА (НА ПРИКЛАДІ М. СЛУПСЬК, ПОЛЬЩА)	613
ЖОЛОВА К. ПРОСТОРОВА ІНТЕГРАЛЬНА ОЦІНКА ЗАБРУДНЕННЯ ПОВЕРХНЕВИХ ВОД ТЕРИТОРІЇ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ.....	616
КОПИТИНСЬКА А. ГІРНИЧОПРОМИСЛОВІ КАР'ЄРНО-ВІДВАЛЬНІ ЛАНДШАФТИ ТЕРИТОРІЇ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ.....	620
ЛОЗОВА І. СУЧАСНІ УРБАНІЗАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В УКРАЇНІ: ТЕНДЕНЦІЇ ТА РЕГІОНАЛЬНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ	624
МАРТИНЮК С. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-СЕРВІСІВ ПРИ ВИВЧЕНІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ХІМІЇ.....	627
МОЙСЕЙЧЕНКО Я. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ В КІНЦІ ХХ – НА ПОЧ. ХХІ СТ.....	630
ОСИПОВА Я. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ У СТАРШІЙ ШКОЛІ.....	634
ОСПОВА К. АПРОБАЦІЯ ПОЖИВНИХ СЕРЕДОВИЩ ДЛЯ ЛАБОРАТОРНОГО КУЛЬТИВУВАННЯ НЕМАТОД <i>TURBATRIX</i> АСЕТИ.....	637
РИБАЛЬЧЕНКО О. ПРОСТОРОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РЕЛІГІЙНОГО ТУРИЗМУ В СВІТІ ТА УКРАЇНІ....	639
САВЕЛЬЄВ М. ІСТОРИКО-ГЕОГРАФІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МАШИНОБУДУВАННЯ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ.....	643
СТРАТАН К. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ТА ПОШИРЕННЯ РОСЛИННИЦТВА І ТВАРИННИЦТВА В КІРОВОГРАДСЬКІЙ ОБЛАСТІ.....	646
ТАРАНЕНКО Т. ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ В СИСТЕМІ ВИВЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ БІОЛОГІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ.....	649
ШМИГІН К. КОМПЛЕКСНА ОЦІНКА ТУРИСТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ.....	651

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 21

Частина 1

СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

Підп. до друку 25.11.2019. Формат 60×90¹/₁₆. Папір газетн. Друк різнограф.
Ум. др. арк. 90,17. Тираж 100. Зам. № 9185.

РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
*Центральноукраїнського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка*
25006, Кропивницький, вул. Шевченка, 1
Тел.: (0522) 24-59-84.
Факс.: (0522) 24-85-44.
E-Mail: mails@kspu.kr.ua